

Diversité



Directeur de publication

Jean-François Pinton

Rédacteur en chef

Régis Guyon

Comité de rédaction

Céline Calmejane-Gauzins, Brigitte Darchy Koechlin, Fabienne Federini, Prisca Fenoglio, Mickaël Hassambay, Marie Lauricella, Patrick Picard, Michèle Prieur, Florence Sauvebois, Aurélia Truong-Quang,

Comité scientifique

Élisabeth Bautier, Choukri Ben Ayed, Grégoire Borst, Hélène Buisson-Fenet, Sylvain Broccilichi, Étienne Butzbach, Anne Cordier, Catherine Delarue-Breton, Hugues Draelents, Benoît Falaize, Benoît Galand, Cécile Goi, Smâin Laacher, Patricia Lambert, Olivier Lazzarotti, Francis Lebon, Valérie Lussi-Borer, Maira Mamede, Mathias Millet, Benjamin Moignard, Thierry Pacquot, Xavier Pons, Luc Ria, Marie-Christine Toczek-Capelle, Fabien Truong, Philippe Vitale, Agnès Van Zanten, Geneviève Zoia.

Suivi éditorial

Solenne Louis

Secrétariat de rédaction

Sandrine Chenevez

Mise en pages et couverture

Basile Bayoux

Soutien éditorial

Pôle éditorial Prairial



SOMMAIRE

ÉDITORIAL

~ 5 ~

ENTRETIENS D'OUVERTURE

~ 8 ~

« D'événement exceptionnel,
la crise se normalise »

Didier Fassin

~ 11 ~

« La pandémie et les
confinements successifs
ont radicalisé des inégalités
préexistantes et entraîné le
développement de situations de
détresse »

Nicolas Duvoux

~ 17 ~

« La crise sanitaire a été le
catalyseur des fragilités, des
fissures, longtemps souterraines
et silencieuses, d'un métier
qui va devoir se reconstruire en
profondeur »

Luc Ria

~ 22 ~

« Pour traiter de manière
approfondie un objet de
recherche, on a besoin de
différents regards »

Florence Bara
et Alessandro Bergamaschi

La gestion de crise

~ 28 ~

ANALYSES

Face à la crise sanitaire :
la fabrique de la continuité
pédagogique

Sarra Ben Salah

~ 44 ~

ENTRETIEN

« Le collectif a permis de faire
face. Mais beaucoup est à
reconstruire »

Laurent Godel, Sylvie Martin-Dametto
et Nathalie Thollot

~ 61 ~

ANALYSES

Les visées inclusives
de l'école mises à mal
par la crise Covid ?

Héloïse Durler et Xavier Conus

~ 37 ~

ANALYSES

L'école à l'épreuve des
incertitudes ou de la nécessité de
l'institution : les défis à venir au
prisme de la crise sanitaire

Aziz Jellab

~ 51 ~

ANALYSES

L'inclusion scolaire en situation de
continuité pédagogique : le travail
des coordonnateurs de dispositifs
ULIS et UPE2A

Hélène Buisson-Fenet, Maïtena
Armagnague et Étodie Leszczak

~ 69 ~

ANALYSES

Le Covid-19, accélérateur d'une
stratégie territoriale
à La Réunion

Christophe Piombo

Le travail enseignant reconfiguré

~ 78 ~

ANALYSES

Enseigner à distance, un révélateur du rapport des enseignants au métier

Jacques Crinon et Georges Ferone

~ 88 ~

ANALYSES

La crise sanitaire : un accélérateur de l'évolution récente du métier enseignant ?

Filippo Pirone

~ 94 ~

ANALYSES

Interroger la forme scolaire à partir de l'expérience de la continuité pédagogique

Maira Mamede et Cécile Allard

~ 102 ~

ANALYSES

Covid et direction d'école : nouvelle crise, vieux blocages ?

Cécile Roaux

~ 111 ~

ENTRETIEN

Enseigner pendant le confinement

Anne Christyn de Ribaucourt
et Nathalie Dubes

~ 114 ~

ANALYSES

Janvier-février 2022, une entrée dans le métier en forme de baptême du feu pour des enseignants stagiaires du Var

Christine Faller

~ 121 ~

ANALYSES

« J'enseigne alors que je suis assistante » : ambiguïté des missions des assistants de maternelle

Christel Troncy

Prendre toute la mesure

~ 130 ~

ANALYSES

Subir ou s'adapter ? Les étudiants et enseignants stagiaires à l'épreuve du changement et de l'incertitude

Sylvain Genevois, Nathalie Wallian
et Gaëlle Lefer-Sauvage

~ 136 ~

ANALYSES

Les évaluations scolaires à domicile en période de Covid-19 : le point positif ?

Cendrine Mercier, Omar Zanna
et Agnès Florin

~ 143 ~

ANALYSES

Impact de la pandémie sur la santé mentale des enfants et des adolescents à La Réunion

Jacqueline Hoarau et Martine Lauret

~ 150 ~

ANALYSES

Vers une reconfiguration des relations entre les familles et l'institution scolaire ?

Association École et famille

~ 156 ~

ANALYSES

Numérique, éducation et forme scolaire : enjeux d'équité

Thérèse Laferrière, Georges-Louis Baron, Stéphane Allaire, Sophie Nadeau-Tremblay, Mélanie Tremblay, France Boisjoly, Marie-Claude Nicole et Josée Beaudoin

~ 166 ~

ANALYSES

La pandémie de Covid-19 : un fait social total « numérique » en éducation ?

Pascal Plantard, Matthieu Serreau,
Sandrine Guérin et Didier Perret

Et d'ailleurs

~ 178 ~

ENTRETIEN

« L'après-covid montre que la crise sanitaire ne peut pas servir d'alibi pour adopter les mesures hâtives, peu réfléchies et non discutées »

Stanislav Štech et Mariana Gaio Alves

~ 185 ~

ENTRETIEN

« Il est temps de prendre en charge ce changement et de renforcer ce scénario émergent »

Rosa Gaete-Moscoso, Claudia Saucedo, Carlota Guzman et Aleksandro dos Santos

Controverse

~ 196 ~

ENTRETIEN

« Considérer l'élève comme un "tout" apparaît comme une nécessité pour que l'EPS soit un moment d'expression et de développement positif pour les jeunes »

Anne Michel et Christophe Viennet

Parcours de recherche

~ 204 ~

ENTRETIEN

« Comme beaucoup de chercheurs, la recherche n'était pas quelque chose que j'avais envisagé dès le début de mes études. Ma première intention était d'être institutrice »

Margault Sacré

Dans la fabrique de la recherche

~ 210 ~

ANALYSES

À la rencontre des Meilleurs apprentis de France et des parcours d'excellence dans la voie professionnelle courte

Estelle Bonnet et Élise Verley



Régis Guyon

Directeur adjoint de l'Institut français de l'éducation, ENS de Lyon, rédacteur en chef de la revue *Diversité* et producteur de l'émission *Ça manque pas d'R*.

1 Pour prolonger les réflexions développées par Antoine Prost (*Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Seuil, 2013).

2 Rey, Olivier. « Le changement, c'est comment ? ». 2016. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/107-janvier-2016.pdf>

ÉDITORIAL

Une école reconfigurée par la pandémie

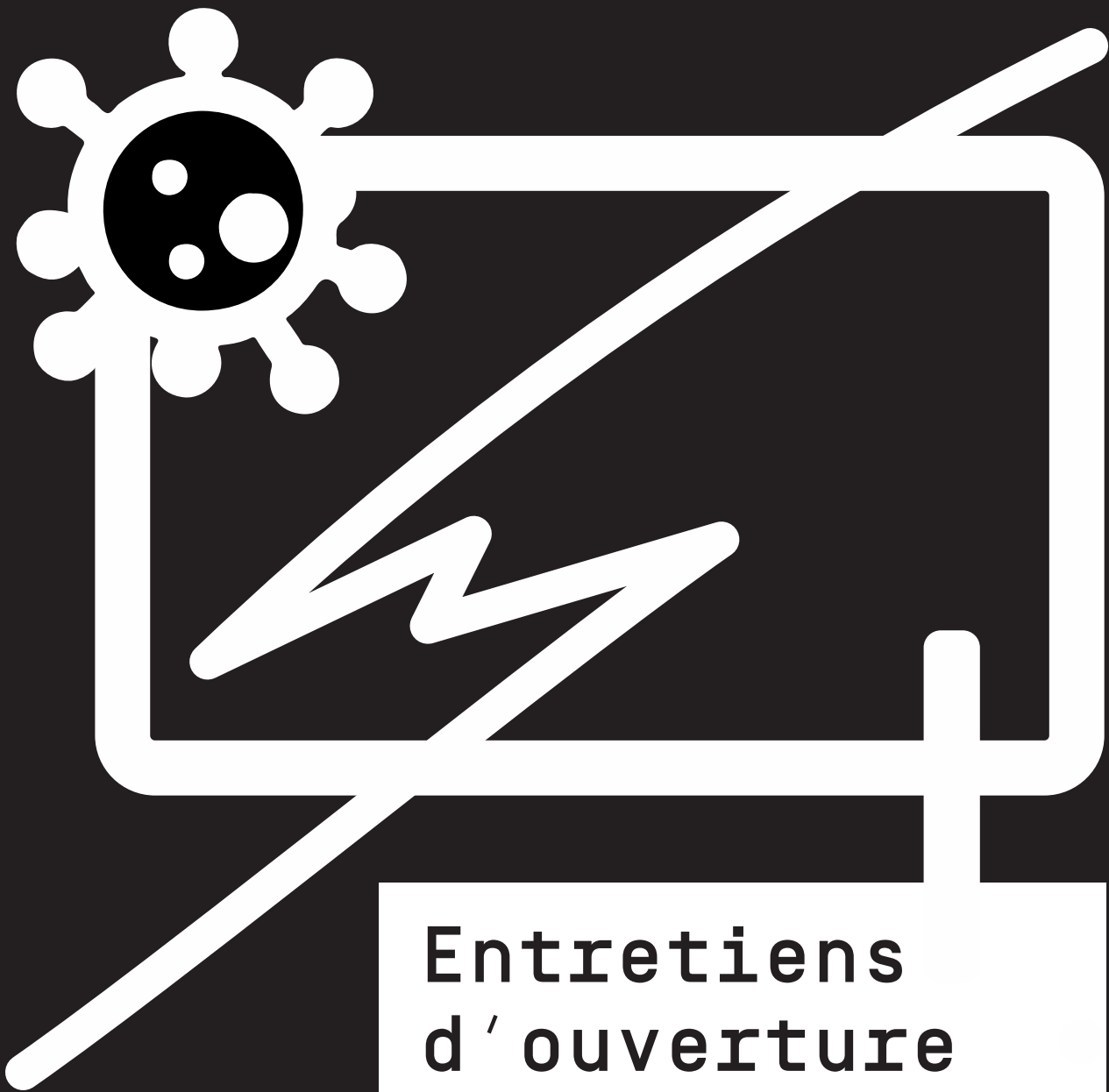
Le 12 mars 2020, le président de la République annonçait la fermeture des écoles et établissements scolaires de France. Ainsi, à compter de cette date, l'ensemble des professionnels de l'éducation, tout comme les élèves et leurs parents, ont basculé brutalement dans une nouvelle configuration de travail et d'apprentissage, qui a impliqué de faire « l'école à la maison ». Après une première phase de sidération, chacun (enseignant, parent, personnel de direction, autres professionnels de l'éducation) a tenté de s'organiser pour assurer les conditions d'une forme de « continuité pédagogique » où s'imposait le « distanciel ». Puis, entre la fin de ce premier confinement, le 11 mai 2020, et les vacances d'été, chacun a pu retrouver plus ou moins rapidement le chemin de l'école. Mais à partir de là, les équipes ont dû tenir compte des contraintes imposées par les protocoles sanitaires successifs, où le « distanciel » est venu se conjuguer au « présentiel ». Depuis la rentrée de septembre 2020, ces protocoles ont été ajustés plusieurs fois face aux aléas provoqués par les différentes vagues de la pandémie, et les écoles et établissements comme leurs personnels ont dû faire face aux fermetures-réouvertures de classes et au fonctionnement en demi-jauges, notamment au collège et au lycée.

L'école et tous ses acteurs ressortent ébranlés de ces presque deux années particulièrement éprouvantes, et on ne peut plus faire classe tout à fait comme avant : les acteurs concernés ont dû trouver à chaque étape, sans préparation ni anticipation, de nouvelles manières de faire. Nous pouvons aujourd'hui émettre l'hypothèse, même s'il manque encore le recul nécessaire pour en analyser tous les tenants et aboutissants, que cette crise sanitaire déjà longue, au fil des pics successifs, ne sera pas qu'une simple parenthèse, mais qu'elle aura indéniablement des répercussions sur l'expérience scolaire des élèves, sur l'expérience professionnelle des enseignants, mais aussi de nombreux métiers de l'éducation.

Ce numéro de *Diversité* a pour ambition de rendre compte des transformations en cours sous l'effet de la crise sanitaire, et d'en tirer les premiers enseignements à l'aune de l'expérience des acteurs eux-mêmes, telle qu'elle peut être décrite, comprise, analysée¹ : quels changements dus à la crise sanitaire ont été observés tant pour l'école que pour les parcours et les expériences scolaires ? Peut-on y voir un de ces « moments critiques qui marquent des ruptures et des accidents dans le flux routinier des organisations, avec des réactions émotionnelles importantes, qui obligent par conséquent les acteurs à éprouver leurs interprétations traditionnelles pour faire face à l'imprévu, à l'inattendu »² ? Et de ce point de vue, en quoi cette situation spécifique se conjugue-t-elle à d'autres crises et changements dans le pilotage, la prescription, les discours sur l'école ? En quoi s'inscrivent-ils

dans un mouvement plus global de reconfiguration, accentuant certaines tendances, orientations ou réformes en cours, encourageant de nouvelles dynamiques et des mouvements de résistance ? En quoi permettent-elles d'identifier avec plus d'acuité des contradictions, des tensions au cœur des institutions d'enseignement, d'éducation et de formation, entre les nécessaires impératifs de transmission culturelle, de réduction des inégalités, d'inclusion et de réussite de tous ? Ou bien pouvons-nous observer des signes qui pourraient faire dire qu'il s'agit, concernant certaines modalités de travail et d'apprentissage, d'une parenthèse qui disparaîtra avec la levée des restrictions liées aux protocoles sanitaires successifs ? Par ailleurs, peut-on voir ces processus comme autant de contraintes imposées ou bien comme des opportunités pour construire un consensus collectif ? À quelles conditions ?

Dans cette perspective, nous avons choisi, à travers les trois parties de ce numéro, de mettre en avant trois questions qui nous semblent essentielles aujourd'hui pour comprendre l'événement du confinement et de ses conséquences : que dit cette période sur la capacité de l'institution à gérer une crise inédite, et qu'on espère toutes et tous exceptionnelle ? Comment a-t-elle agi et reconfiguré le travail enseignant ? Et enfin, comment peut-on commencer à mesurer ses effets, en particulier sur l'état de santé des élèves et sur les relations entre l'école et les familles ?



**Entretiens
d'ouverture**

ENTRETIEN



« D'événement exceptionnel,
la crise se normalise »¹



DIDIER FASSIN

Professeur à l'Institute for Advanced Study de Princeton et directeur d'études à l'EHESS
(École des hautes études en sciences sociales)

RÉGIS GUYON : La notion de crise vous intéresse depuis longtemps, et on vous doit, entre autres, *A Time for Critique* (Columbia, 2019) ou encore, avec Axel Honneth, *Crisis under Critique. How People Assess, Transform, and Respond to Critical Situations* (Columbia, 2022). Et vous éditez en français cet impressionnant volume sur *La société qui vient* (Le Seuil, 2022), où vous invitez une soixantaine de scientifiques à établir les perspectives pour une société telle qu'elle se dessine aujourd'hui. Dans votre introduction, vous revenez sur la notion de crise, en indiquant qu'elle n'est pas suffisante ou satisfaisante pour comprendre le moment que nous traversons. Pouvez-vous nous expliquer pourquoi cette notion de crise est insatisfaisante, et pourquoi il est important de la critiquer ?

DIDIER FASSIN : Le langage de la crise est aujourd'hui omniprésent et ubiquitaire. Dans une recherche que j'ai menée dans les archives du *New York Times*, j'ai trouvé le mot utilisé 36 fois dans

le titre ou le résumé d'articles pour une période de seulement vingt-quatre heures, et il était aussi bien question de la crise diplomatique avec la Corée du Nord que de la crise du dopage dans le sport. Cette inflation interroge à plusieurs titres. D'abord, il est difficile de hiérarchiser les problèmes qui se posent à nos sociétés, et le même mot désigne la défaite à des élections qui menace la survie d'un parti et le réchauffement climatique qui met en péril le futur de la planète et la survie de nombre d'espèces vivantes : il s'agit à chaque fois de crise. Ensuite, il est curieux que ce qui est censé représenter une rupture dans l'ordre normal des choses se banalise au point de devenir la nouvelle norme dans bien des domaines de la vie : d'événement exceptionnel, la crise se normalise. Enfin, et c'est probablement le plus inquiétant, utiliser ce langage, c'est invoquer l'urgence et même la nécessité d'un état d'urgence comme on l'a vu dans le cas français avec la pandémie : la crise justifie des suspensions des libertés publiques et des droits fondamentaux en même temps qu'elle

.....
1 Entretien réalisé par Régis Guyon en juin 2022.

permet d'éluider les phénomènes structurels qui sous-tendent les problèmes rencontrés. Il est donc important de réfléchir aux conséquences des mots dont on a l'usage, surtout lorsque cet usage se fait envahissant. En appeler à la critique de la crise, c'est d'ailleurs rappeler que les deux mots ont la même étymologie grecque, *krisis* : dans l'Antiquité, en médecine comme en droit, la crise est le moment qui appelle un jugement critique.

R G : Pour votre part, vous préférez utiliser la notion de « moment critique » [et de « situation critique »] : quelle différence faites-vous entre crise et moment critique ? Qu'est-ce que la notion de moment critique apporte de plus ?

D F : Parler de moment critique est un moyen de sortir d'une énumération indifférenciée des crises. C'est penser une temporalité dans laquelle il s'agit de considérer les faits en cause à la fois dans la singularité du présent et dans la longue durée. On est alors en mesure de mieux analyser les raisons de fond des difficultés auxquelles on est confronté et d'y répondre. C'est penser aussi les relations entre les différentes situations critiques. La fragilisation de la démocratie telle qu'elle se manifeste à travers le recul de l'équilibre des pouvoirs au bénéfice d'un exécutif écrasant et à travers la progression de l'abstention, notamment dans les milieux populaires, est directement liée à l'incapacité à faire face au défi du réchauffement climatique et au creusement des inégalités sociales.

R G : De ce point de vue, quelles sont les caractéristiques et les singularités du moment, critique donc, que nous traversons ? Je pense évidemment à la « crise sanitaire » qui fonctionne depuis deux ans comme un miroir grossissant de phénomènes et maux de notre société [poids des inégalités, crise de la gouvernance, etc.].

D F : La crise sanitaire est en effet un révélateur de ces phénomènes et de ces maux avec à la fois des dimensions qu'on retrouve dans tous les pays, comme les inégalités sociales face au risque de la maladie et à la probabilité de mourir, et des aspects qui sont spécifiques à chaque pays, comme la dérive autoritaire dans le cas français cherchant à masquer l'impéritie d'un État, qui s'était révélé incapable

de se préparer à l'éventualité annoncée d'une pandémie et d'y apporter des réponses cohérentes et transparentes. La présidentialisation de la politique de lutte contre le coronavirus en France a mis au jour les problèmes de gouvernance dont la responsabilité était renvoyée sur une population supposée indisciplinée ou récalcitrante.

R G : Mais on peut aussi penser à la « crise européenne face aux exilés » [et non l'inverse] pour paraphraser le colloque « Migrations, réfugiés, exil », organisé en 2016 par Patrick Boucheron au Collège de France. Ne pouvons-nous pas aussi parler d'un moment critique qui a une dimension questionnant notre capacité à accueillir les exilés, à faire acte d'hospitalité² ?

D F : Il est significatif qu'on ait fait de l'immigration le grand problème de notre temps, alors que, sur le continent européen vieillissant, elle semble au contraire essentielle au renouvellement des générations et au développement de l'économie. Loin d'être un problème, elle est, dans bien des domaines, une solution. Au lieu de l'affirmer, le gouvernement français n'a eu de cesse que de la replacer au centre du débat public, en l'assimilant au terrorisme ou en jouant sur la corde identitaire, quand bien même les préoccupations des citoyens étaient d'un tout autre ordre : l'inflation et le pouvoir d'achat ; le chômage et la précarité ; les questions environnementales. Du reste, cette immigration demeure modeste. Au plus fort de la guerre civile en Syrie, on a compté en 2015 environ un million d'exilés en Europe, soit 0,2 % de la population du continent, alors que le Liban en accueillait autant en valeur absolue, ce qui représentait un apport plus de cent fois plus important au regard de la démographie de ce pays. Il est donc d'autant plus troublant que les pays européens ne soient pas parvenus à proposer des réponses justes et humaines à l'arrivée de personnes exilées qui représentent une source d'enrichissement tant matériel que culturel. Mais au-delà de cette lecture utilitariste, qui devrait mieux être défendue avec plus de courage par les gouvernants devant leurs électeurs, c'est à la fois aux principes établis dans le droit international, comme la Convention de Genève sur les réfugiés de 1951, et aux valeurs supposément associées à

2 Voir l'entretien avec Patrick Boucheron en ouverture du numéro sur « Les mobilités : accéder au monde et aux savoirs » [Diversité, n° 187] :

« L'érudition est une forme savante de l'hospitalité ». 2017. <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associées-entretien-avec-patrick-boucheron-N-10412-15109.pdf>

l'histoire européenne, comme le devoir d'hospitalité à l'égard de l'étranger, qu'on renonce lorsqu'on réprime, parfois avec violence, la circulation de personnes exilées qui fuient la persécution, la guerre ou la misère. Même les acteurs humanitaires qui viennent à leur secours, en mer ou à la montagne, deviennent l'objet d'intimidation et de sanction, à l'encontre de la fraternité rappelée récemment par la Cour constitutionnelle en France. La centralité de ces questions pour nos sociétés est ce qui m'a conduit à consacrer mon cours au Collège de France l'an prochain aux « Épreuves de la frontière ».

RG : Avec le titre *La société qui vient* et les 64 contributions écrites par des chercheurs reconnus dans leur domaine, vous nous invitez, au-delà du simple constat ou diagnostic, à proposer une réflexion critique permettant d'envisager des réponses et des actions nécessaires. Donc en lien avec les personnes engagées (et critiques) sur le terrain, associations et activistes. Pour vous, quel est le rôle des chercheurs dans les alliances qui se construisent sur le terrain pour définir la société qui vient ?

DF : Les chercheuses et les chercheurs, notamment en sciences sociales puisqu'il s'agit de penser les transformations des sociétés contemporaines, ont un rôle important à jouer. Leur travail, dont ils doivent toujours se souvenir qu'ils ne le conduisent que parce que leur société leur en offre les moyens, peut permettre de mieux comprendre les enjeux du moment critique présent et de mieux aider à réfléchir sur la société que l'on veut pour les temps

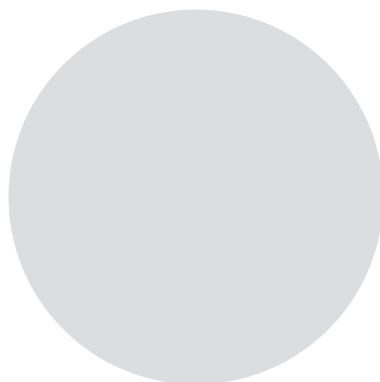
à venir. Mais ils doivent se garder de toute tentation hégémonique de détenir la vérité et reconnaître avec une certaine modestie les limites de leur contribution aux transformations de la société. Les associations, les syndicats, les partis et les citoyens – dont ils font, ou peuvent faire partie – sont les véritables agents du changement. Du reste, dans les alliances entre chercheuses et chercheurs, d'une part, et activistes de divers types, d'autre part, il est important que les uns et les autres sachent travailler ensemble tout en gardant chacun leur autonomie.

RG : La société qui vient est aussi celle qui se construira avec et pour les jeunes³. Or on sait, et la contribution de Cécile Van de Velde le montre très bien, combien elle est la première à subir le poids des inégalités, la pandémie accentuant encore leur décrochage. Comment leur redonner une place et une autonomie dans la société ?

DF : La jeunesse, c'est une banalité de le rappeler, représente le futur de la société. Il est pourtant remarquable de constater combien, en France notamment, les jeunes sont peu pris en compte par les gouvernants, y compris lorsqu'ils invoquent les dangers auxquels ces derniers exposent le monde dans lequel ils vont devoir vivre. Dans ces conditions, il ne faut pas s'étonner de ce qu'ils ne se reconnaissent pas dans la politique telle qu'elle est menée et de ce que plus de deux sur trois parmi eux ne votent pas lors des élections nationales. Quand on n'écoute pas leur voix, on ne peut s'attendre à mobiliser leurs voix.

3 « Portrait de jeunesse » [Diversité, n° 194]. 2019. <https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-n-194-janvier-avril-2019.html>

ENTRETIEN



« La pandémie et les confinements successifs ont radicalisé des inégalités préexistantes et entraîné le développement de situations de détresse »¹



NICOLAS DUVOUX

Professeur de sociologie à l'université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis, chercheur au CRESPPA-LabToP. Il est également rédacteur en chef de Lavedesidees.fr et préside depuis janvier 2021 le conseil scientifique du Conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (CNLE).

RÉGIS GUYON : Pour ouvrir cet entretien, et avant d'aborder la question des effets de la crise sanitaire, il me semble important de définir les notions qui vont nous occuper, notamment celles de pauvreté et de précarité.

NICOLAS DUVOUX : On peut retenir d'abord que la pauvreté est une notion extrêmement débattue qui fait l'objet d'une pluralité de définitions. Mon point de vue, c'est qu'il n'y a pas une bonne définition qui correspondrait à la substance et à la réalité même de la pauvreté. On est donc condamné à articuler entre elles des conventions qui ont chacune leur intérêt, et chacune leurs limites. Parmi ces conventions, la première, la plus importante, la plus utilisée, la plus courante, c'est la pauvreté

monétaire relative, correspondant à la partie de la population ayant un niveau de vie inférieur à 60 % du niveau de vie médian. C'est une convention, un indicateur d'inégalité qui montre l'écart entre le niveau de vie d'un certain nombre de ménages et celui de la population moyenne. C'est vraiment un indicateur important, mais d'autres existent en termes de conditions de vie, ce que l'on appelle aujourd'hui la privation matérielle et sociale. Une définition sociologique est celle donnée par Georg Simmel, dont Serge Paugam a retravaillé le sens dans la période récente². Il s'agit de la prise en compte des dimensions plus administratives, liées à l'expérience de l'assistance. Comme la pauvreté monétaire, elle correspond à une partie de la réalité, mais une partie seulement. Bien souvent, dans

1 Entretien réalisé par Régis Guyon le 9 mars 2022.

2 Paugam, Serge. *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris : PUF, 1991.

les travaux de recherche sur ces questions de la précarité, de la pauvreté, ou des classes populaires, il y a des séparations, des frontières qui, à mon avis, relèvent plus de la construction des objets que de la réalité sociale sous-jacente. C'est la raison pour laquelle il me semble intéressant de travailler en termes d'insécurité, notion qui établit un continuum entre les catégories de la population, plutôt que de chercher à fixer (et figer) les contours de frontières. C'est dans cet esprit que mon collègue Adrien Papuchon et moi avons tenté d'objectiver³, et donc de mesurer le sentiment d'insécurité sociale, qui n'est pas l'insécurité physique ou l'insécurité par rapport à la délinquance. Cet indicateur d'insécurité se traduit très simplement par l'incapacité à se projeter dans l'avenir, parce que les gens l'expriment et qu'on peut le mesurer. Sont très fortement concernés les publics pauvres monétairement et les allocataires de prestations sociales, mais aussi des salariés en emploi, des petits indépendants, des petits retraités, donc bien sûr toute une constellation qui intègre les publics considérés en général comme pauvres, mais aussi des publics précaires et modestes qui n'arrivent pas à s'en sortir.

RQ : La pauvreté, c'est donc à la fois une question qu'on mesure par les ressources financières, mais aussi par l'expérience de la pauvreté, ou par le risque de tomber dans la pauvreté. Comment recueillir des éléments tangibles de cette expérience ?

ND : Il existe un baromètre d'opinion réalisé de manière très régulière auprès d'un échantillon représentatif de la population générale. C'est un instrument extrêmement solide d'objectivation de la société française comportant une question qui demande aux gens ce qu'ils possèdent, et s'ils sont confrontés à un risque de devenir pauvre dans les cinq années suivantes. C'est une mesure du ressenti et de la projection. Et une partie des gens répondent : « Oui, je risque de devenir pauvre dans les cinq ans ». Ce questionnaire a évolué pour tenir compte des personnes se déclarant déjà en situation de pauvreté, qui représentaient, jusqu'en 2018, environ 13 % de la population,

soit un ordre de grandeur très comparable à la pauvreté monétaire. Il a évolué à la hausse depuis, contrairement au taux de pauvreté monétaire relative, mais ce que cet indicateur d'insécurité sociale permet, c'est de rétablir un continuum entre la grande exclusion et les situations de précarité au sein de la société. Jusqu'ici, ce continuum était perturbé par les conceptions des classes populaires ou de la très grande pauvreté qui sont l'une comme l'autre insatisfaisantes pour rendre compte du fait que la pauvreté, pour une large partie de la société française contemporaine, est une condition durable⁴.

Ce n'est pas le résultat d'un basculement, d'un déclassement radical et souvent spectaculaire, ce qui était un peu la représentation de l'exclusion dans les années 1990 : on est intégré, on est « dedans » et puis on est éjecté, renvoyé « dehors ». Et ce n'est pas non plus la représentation véhiculée dans les années 1990-2000 selon laquelle la précarité est un mauvais moment à passer dans un parcours de vie, et notamment chez les jeunes, qui y sont confrontés de manière très forte. L'idée, c'est vraiment de dire que la pauvreté est une condition pérenne, structurelle, à la fois du point de vue de la société dans son ensemble, de son organisation, et du point de vue des individus qui vivent leur situation comme quelque chose qui les prive finalement de leur avenir.

RQ : Justement la question qui nous intéresse dans ce dossier est celle qui concerne les enfants et les jeunes, comme vous le suggérez à l'instant. Que savons-nous de la pauvreté des enfants ?

ND : C'est une question de recherche qui reste ouverte et qui, pour cette raison-là, est absolument passionnante. Vanessa Stettinger, de l'université de Lille, a écrit un article que je trouve remarquable parce qu'il pose les bases du diagnostic actuel⁵. Elle dit qu'on s'intéresse aux enfants pauvres essentiellement à travers leur devenir : ce qui intéresse la sociologie et même les sciences de l'éducation, c'est de savoir finalement si les enfants pauvres vont le rester dans leur parcours de vie. Finalement, on est un peu enfermés dans la problématisation de la reproduction et d'une

3 Duvoux, Nicolas, Adrien Papuchon. « Qui se sent pauvre en France ? Pauvreté subjective et insécurité sociale ». *Revue française de sociologie*, n° 4, 2018, p. 607-647.

4 Duvoux, Nicolas, Papuchon, Adrien. « Les dynamiques contemporaines de la pauvreté ». 2019. <https://metropolitiques.eu/Les-dynamiques-contemporaines-de-la-pauvrete-de-l-exclusion-a-l-insecurite.html>

5 Stettinger, Vanessa, Danet, Marie. « Comment la pandémie fragilise les "enfants pauvres" ». 2021. <https://theconversation.com/comment-la-pandemie-fragilise-les-enfants-pauvres-150404>

approche qui prend en compte le point de vue de la famille et de l'incapacité de l'école à transformer radicalement ces situations vécues de pauvreté dans l'enfance. Elle remarque que la recherche s'intéresse soit à l'enfance en tant que telle, soit à la pauvreté et, de fait, passe à côté du sujet de l'enfant pauvre. Quelques travaux aux États-Unis comme ceux d'Annette Lareau⁶ montrent qu'il existe des formes de socialisation spécifiques dans des milieux modestes et/ou pauvres. On peut aussi citer en France le travail de Bernard Lahire qui a vraiment été un marqueur important de la prise de conscience de l'importance d'une description des environnements familiaux et sociaux de manière très fine⁷. Il faudrait rajouter les travaux remarquables de Wilfried Lignier et de Julie Pagis⁸ sur la manière dont l'enfance donne lieu à une intégration de l'ordre social. Mais il n'en reste pas moins que Vanessa Stettinger a touché à quelque chose de très juste : nous n'avons pas encore développé une compréhension qui soit à la fois descriptive, compréhensive et explicative de l'ensemble des dimensions de l'exposition à la pauvreté dans l'enfance. Et c'est pour cela que les travaux qui s'intéressent à la pauvreté, à l'école, à ses manifestations et ses signalements, à ses répercussions sont particulièrement bienvenus aujourd'hui. Je signale la parution récente d'un ouvrage important sur la relation entre école et pauvreté⁹.

R6 : Vous venez de publier et de coordonner un rapport¹⁰ pour le comité scientifique du Conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale (CNLE) sur les effets de la pandémie sur la pauvreté, en parlant d'une « pauvreté démultipliée ». Pourquoi avez-vous choisi d'utiliser cette expression de « pauvreté démultipliée » ? Que recouvre-t-elle ?

N6 : D'abord, je dois revenir sur un point de contexte qui est très important. J'ai évoqué tout à l'heure l'indicateur principal de la pauvreté, la pauvreté monétaire relative : c'est un indicateur qui donne une information sur la société avec deux ans de retard. Pour que l'Enquête sur les revenus fiscaux

et sociaux soit produite et analysée, il faut en effet deux ans. En période « normale », cela ne pose pas trop de problèmes, car il n'y a pas de grande variation d'une année à l'autre. Évidemment, en 2020, dans le contexte de la pandémie, cet effet retard de la production de statistiques de données a plongé la société et les pouvoirs publics dans un grand brouillard. Il fallait prendre des décisions, et des décisions évidemment d'une importance absolument majeure, sans avoir d'informations très détaillées sur ce qui était en train de se jouer. C'est dans ce contexte-là que le comité scientifique du CNLE s'est mobilisé, après avoir été mandaté par le Premier ministre Jean Castex, pour essayer de produire des éclairages sur les effets de la pandémie d'une part, et les réponses à la pandémie d'autre part – notamment les confinements – en matière de pauvreté. Sur le plan notionnel ou conceptuel, il faut souligner qu'en plus d'être multidimensionnelle, la pauvreté est un processus, quelque chose de dynamique. C'est très important d'avoir cela en tête, car on privilégie souvent la photo de la société au détriment du film qui nous donne des informations souvent beaucoup plus intéressantes. Ces deux points sont très importants.

Alors, pourquoi parler d'une pauvreté « démultipliée » par la pandémie ? C'est une manière de signaler que la pandémie et les confinements successifs ont radicalisé des inégalités préexistantes et entraîné le développement de situations de détresse. Par exemple ici, à l'université Paris 8 à Saint-Denis, nous avons eu plusieurs centaines de demandes d'aide alimentaire venant d'étudiants, souvent étrangers et qui n'avaient pas de relais ou de repli familial possible, et qui étaient vraiment dans des situations de dénuement total. Et ce n'est pas un phénomène local, il existe dans bon nombre d'autres universités. Donc il y a eu des zones de basculement chez les étudiants, comme chez les indépendants, très gravement touchés eux aussi. Et pour nous, la crise a plutôt amplifié des phénomènes qui préexistaient. On a eu des effets amplificateurs de fragilité, notamment pour des personnes qui s'en sortaient, qui vivaient juste à la marge, mais par leurs propres moyens. Et ce que

6 Lareau, Annette. *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. Berkeley : University Of California Press, 2003. Un compte rendu de lecture est disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/cdg.2421>

7 Lahire, Bernard [dir.]. *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil, 2019.

8 Lignier, Wilfried, Pagis, Julie. *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*. Paris : Seuil, 2017.

9 Ben Ayed, Choukri [dir.]. *Grande pauvreté, inégalités sociales et école. Sortir de la fatalité*. Boulogne-Billancourt : Berger-Levrault, 2021.

10 Duvoux, Nicolas, Lelièvre, Michèle [dir.]. *La pauvreté démultipliée. Dimensions, processus et réponses (printemps 2020 | printemps 2021)*. 2021. <https://www.cnle.gouv.fr/la-pauvrete-demultipliee-1571.html>

nous avons réussi à documenter avec, par exemple, la contribution d'Axelle Brodiez-Dolino à travers une analyse synthétique des rapports des grands réseaux associatifs : qui sont les nouveaux publics ; quels sont les problématiques rencontrées et les types de prise en charge ? Il s'est agi de mettre en lumière les nouveaux publics et ce qui relève de la reconduction, de l'amplification de situations de difficultés.

Quid de cette pauvreté démultipliée ? En fait, il y a deux points. Pour certaines catégories, notamment des précaires, des indépendants ou des gens qui étaient assez instables sur le marché du travail, il y a eu un effet de déclassement important, une perte de revenus. Cela a pu être objectivé. Et puis, il y a tout ce qui relève de la dégradation des conditions de vie du fait de la promiscuité, de l'impossibilité d'avoir un suivi médical ou social, un accès à La Poste ou à la CAF, et ce même si les dimensions monétaires ne sont pas forcément affectées. Or ce sont des conditions fondamentales pour les catégories de la population qui dépendent dans leur survie quotidienne des institutions de l'État social. Pour eux, il y a eu une « grande panne », un grand arrêt qui a pu avoir des conséquences évidemment catastrophiques. On a aussi des témoignages de personnes montrant une grande souffrance et une grande solitude, un grand isolement vécu à des degrés divers pendant cette période. Mais pour d'autres, la situation exceptionnelle a permis de les déstigmatiser, de les rendre moins anormaux que ne le faisait la vie ordinaire dans la société française. Qu'est-ce que ce que j'entends par là ? Les allocataires du RSA, par exemple, vivent avec des moyens extrêmement réduits et sont assignés à une forme de confinement permanent parce qu'ils n'ont pas, de fait, les moyens de mener une vie sociale. Cela a été montré et c'est dénoncé par les réseaux associatifs de manière très régulière et à très juste titre. Et cela, c'est une leçon contre-intuitive, paradoxale, mais très intéressante sur la manière de répondre à la question de la pauvreté. Parce qu'on peut toujours s'imaginer que l'éducation, la formation vont permettre à des personnes éloignées du fonctionnement des grandes institutions de les rejoindre. Il faut travailler dans cette direction ! Mais cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas essayer de changer la société. Cette idée irrigue le chantier sur lequel le CNLE travaille aujourd'hui, la question de la transition écologique. Je pense que ce sujet nous amène à vraiment mettre en avant cette leçon : il va falloir rapprocher le fonctionnement ordinaire de la société du mode de vie et de l'expérience

des personnes en situation de pauvreté plutôt que l'inverse. Faire en sorte que leur sobriété « subie » ne le soit plus et que les autres soient plus sobres.

RG : N'y a-t-il pas le risque que cet état de pauvreté démultipliée ne devienne finalement une norme avec des effets durables ? Nous serions alors loin de la parenthèse de la pandémie...

ND : Absolument. Il est beaucoup trop tôt pour savoir quels seront les effets de structure de cet événement. Il y aura des bouleversements de longue portée, c'est évident, dans le domaine éducatif, dans le domaine des relations entre les femmes et les hommes. Le message qu'on voulait envoyer en soulignant la dimension processuelle de la pauvreté, c'est qu'effectivement, il fallait faire attention à un effet d'hystérésis. La crise a une inertie et des situations qui se sont dégradées pendant cette période peuvent basculer très aisément, même si c'est plus tard. Comme on travaille en étroite interaction avec la statistique publique, nous essayons d'élaborer un message complémentaire, mettant l'accent sur les difficultés de tous ordres vécues par les populations modestes et pauvres, y compris les affects tels que la colère, l'angoisse, la frustration qui les traversent.

RG : Vous avez évoqué tout à l'heure la situation des jeunes, et je voudrais que nous y revenions plus en détail. Un des chapitres du rapport, écrit par Tom Chevalier, Patricia Loncle et Camille Peugny, porte sur cette jeunesse qui a été frappée de plein fouet et qui est sans doute la première victime de la crise pandémique. Que savons-nous des effets de la pandémie sur cette catégorie de la population ?

ND : Vous avez absolument raison. C'est vraiment l'un de nos points d'alerte. Pour ces jeunes qui sont en situation de construire leur vie, leurs assises, leurs trajectoires professionnelles, mais aussi leurs trajectoires conjugales, relationnelles, résidentielles, l'interruption de la vie sociale a évidemment eu des effets absolument dramatiques et beaucoup plus graves que pour les autres catégories de la population. Pour ces jeunes, les enjeux sont proprement existentiels. Je pense que l'impact a été très fortement visible sur les étudiants, comme je le disais tout à l'heure. La précarité des jeunes là aussi préexistait. Toutes les associations le constatent et le disent. Les chiffres de la pauvreté monétaire montrent que les jeunes sont la catégorie la plus exposée à la pauvreté après celle des enfants. Mais

on a du mal à intégrer ce phénomène parce qu'on pense que c'est un mauvais moment à passer, qu'on va s'en sortir, que, finalement, les choses vont se stabiliser ultérieurement. Moi, je suis très sceptique par rapport à cette idée-là et je crois au contraire qu'il y a un effet de longue portée de l'exposition à la pauvreté dans l'enfance et dans la jeunesse. L'exposition différentielle des jeunes à la pandémie nous a vraiment convaincus que c'était un des lieux dans lequel le message de la démultiplication de la pauvreté préexistante est le mieux actualisé. En outre se pose un enjeu institutionnel ou d'action publique. L'absence de revenu de solidarité active (RSA) avant 25 ans, tenant à la prégnance de l'idée que c'est la famille qui doit protéger les jeunes, a des effets délétères. Les pouvoirs publics, qui sont bien sûr conscients de la fragilité des jeunes, ont inventé la garantie jeune, qui a été étendue avec le contrat d'engagement jeune (CEJ) : on a bien une dépense publique importante en soutien des jeunes, mais qui ne constitue pas la sécurisation que pourrait être une protection intégrée au droit commun. Je pense qu'on prend le risque de perdre sur les deux tableaux, on dépense, mais sans procurer aux jeunes le sentiment d'être des citoyens à part entière ni de prendre en charge le problème de structure que pose leur pauvreté.

RG : Dans un ouvrage récent sur les conditions et les modalités de mobilisation des classes populaires, Daniel Thin et Sylvia Faure convoquaient la notion de ressources pour parler de ce que les acteurs mobilisent autour d'eux pour agir et s'en sortir¹¹. Pour vous, sortir de la pauvreté et de la précarité, « s'en sortir », qu'est-ce que cela veut dire ? Qu'est-ce que cela nécessite ?

ND : Il y a deux idées assez différentes que votre question fait émerger. La première, c'est que, « s'en sortir », c'est très en lien avec ce qu'on a voulu montrer quand on a parlé du sentiment d'insécurité sociale. Pourquoi ? Parce que « s'en sortir », c'est le fait d'être en capacité, même à un niveau de ressources actuel limité, d'être mobilisé, et de mobiliser des ressources intérieures pour faire évoluer sa situation, pour s'inscrire dans ce que Bourdieu appellerait finalement un « sens (ascendant) de la pente » de la trajectoire sociale. Donc, vous pouvez être pauvre à un moment, ou en difficulté ou précaire, mais il y a des précarités

ou des formes de pauvreté qui sont des photos prises à un moment d'un film où la trajectoire est ascendante. Et ça n'a pas du tout la même signification que de prendre la même photo à peu près au même niveau de ressources dans une instabilité chronique ou dans une incapacité subie des gens à maîtriser leur propre destin. Il me semble que ce qu'on a réussi à capter avec cet indicateur d'insécurité sociale, c'est précisément qu'il y a des gens pauvres monétairement ou en situation d'assistance qui malgré tout, parce qu'il y a un projet, ou des ressources déjà stabilisées telles qu'un diplôme, qui peuvent avoir un soutien familial, social, relationnel, une forme de confiance en soi, ont une capacité à envisager l'avenir. Alors que par ailleurs, d'autres vont se percevoir comme étant dans une incapacité de changer, ou dans des situations inextricables. Et je pense que c'est ça qui est important. Ana Perrin-Heredia, dont on avait mobilisé les travaux dans un petit livre antérieur *Où va la France populaire ?* écrit avec Cédric Lomba¹², avait démontré, à travers un travail de comptabilité très précis, comment cette notion de « s'en sortir » ou pas appelait ce type de représentation du monde social. Je soulignerais cette importance d'une vision dynamique des inégalités, c'est le message sociologique principal des différents travaux que je peux mener.

RG : Les ressources proches, au sens des réseaux de connaissances ou de mobilisation par exemple, ne permettent-elles pas aussi de s'en sortir ?

ND : Vous avez raison, et l'expérience de la pandémie et du confinement permet de l'illustrer. Dans cet état de panique des services publics se sont exercées des solidarités et notre collègue Jean-François Laé, dans une des contributions du rapport du CNLE, en a parlé. C'est une très belle expression, parler de « solidarités invisibles », qui passent en dessous du radar des associations et pouvoirs publics. Et pourtant, ça a tenu, parce que des bisaïeux, des membres de la famille étaient revenus s'installer au domicile des personnes âgées coincées chez elles sans pouvoir sortir, sans ascenseur, etc. Ce sont des solidarités de proximité extrêmement puissantes qui se sont mises en place à ce moment-là et ont permis de tenir pendant le plus dur de la pandémie. Et ça, c'est vraiment un point important. Parce que quand on

11 Faure, Sylvia, Thin, Daniel [dir.]. *S'en sortir malgré tout. Parcours en classes populaires*. Paris : La Dispute, 2019.

12 Duvoux, Nicolas, Lomba, Cédric [dir.]. *Où va la France populaire ?*. Paris : Laviedesidees.fr/PUF, 2019.

parle de ces solidarités familiales de quartier, on a souvent de l'extérieur une vision très inquiète ou très stigmatisante ou péjorative. On parle de « communautarisme » pour désigner cet entre-soi populaire, surtout quand il est assis sur un référent confessionnel.

R 6 : Qu'on a pu retrouver aussi, d'une certaine manière, sur les ronds-points...

N D : Bien sûr. C'est cet entre-soi populaire, protecteur, qui s'est reconstitué. Et donc, évidemment, c'était très important pour nous de faire ressortir que la société avait tenu aussi grâce

à ce type de ressources. Évidemment, ce sont des ressources fragiles, qui ne sont finalement utiles et viables que si elles sont relayées par les pouvoirs publics, par des institutions ou des associations, par une capacité au sens large des institutions de solidarité à organiser une forme de protection. Et on en revient à cette question de sécurité, d'insécurité et d'épuisement. Par conséquent, on sait que ce n'est pas du tout un phénomène naturel ou qui dépend des seules ressources ou des individus, mais que c'est bien une organisation collective qui existe derrière.

ENTRETIEN



« La crise sanitaire a été le catalyseur des fragilités, des fissures, longtemps souterraines et silencieuses, d'un métier qui va devoir se reconstruire en profondeur »¹



LUC RIA

Professeur des universités à l'ENS de Lyon, membre du laboratoire ICAR et directeur de l'Institut français de l'éducation.

RÉGIS GUYON : Depuis mars 2020, en particulier sous les effets de la pandémie, l'école traverse une période critique qui agit comme un révélateur de ses maux, tout en mettant au jour sa capacité à inventer de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage. Comment analysez-vous cette période ?

LUC RIA : Dans mes recherches sur le travail enseignant, je caractérise les « moments critiques² » des enseignants débutants comme des « passages à risque » durant lesquels leur activité et leur identité professionnelle sont mises en jeu. Ces moments critiques les obligent à reconsidérer, à sortir de l'activité ordinaire pour rechercher d'autres modalités plus adaptées face aux difficultés rencontrées. Dépasser le moment critique nécessite

de se décoller de l'activité qui s'enlise ou de celle qui ne donne plus satisfaction. François Jullien insiste sur la nécessité de décoïncider³, c'est-à-dire de défaire de ce qui a précédé, de sortir du convenu. Mais se détacher de l'action ordinaire ne va pas de soi : il peut s'agir de faire le deuil d'une partie de ses repères, de ses façons d'appréhender le métier. Ces bifurcations durables dans les modes opératoires des débutants constituent des marqueurs de leur développement professionnel. Ainsi, en poursuivant ce parallèle, les enseignants, durant la crise sanitaire, sont redevenus des « débutants » englués dans des situations totalement nouvelles, sans aucune anticipation possible, ce qui a généré beaucoup d'inconfort chez eux, mais aussi une opportunité à saisir pour transformer durablement et de manière significative leur métier.

1 Entretien réalisé par Régis Guyon en mars 2022.

2 Ria, Luc. « Pister et modéliser le développement professionnel. Étude de la transformation de l'activité de personnels de l'éducation dans des situations typiques et/ou critiques ». *Recherches en éducation*, n° 52, à paraître.

3 Jullien, François. *Politique de la décoïncidence*. Paris : L'Herne, 2020.

RG : Mais ces transformations ne peuvent pas se faire de manière isolée ou solitaire : ne faut-il pas aussi savoir mobiliser des ressources ou des alliés, s'appuyer sur du collectif ?

LR : Oui, on a beaucoup insisté sur l'état de sidération vécu par les enseignants lors du premier confinement, mais aussi sur la forte solitude ressentie face à une situation professionnelle subite et subie. Dans certains cas, des réseaux d'entraide entre pairs se sont constitués dès les premiers jours ; dans d'autres cas, les enseignants sont restés isolés durant de longues semaines. Après, il nous a semblé intéressant de pister, au-delà du premier confinement, les formes d'adaptation du travail enseignant durant cette période de turbulences qui semblait ne jamais finir. Deux ans après, malgré tout, on peut faire le constat que la crise sanitaire a permis de réinterroger fortement les pratiques professionnelles des enseignants et a constitué un terrain favorable à des transformations plus ou moins visibles, à des façons de réinventer le métier, comme ce fut d'ailleurs le cas dans de nombreux secteurs professionnels. Concrètement, nous avons souligné avec Patrick Rayou⁴ que le confinement a permis de repenser la place de l'asynchrone, c'est-à-dire les temps qui se déroulent en amont et en aval de l'acte pédagogique en présence des élèves. Cette remise en cause de l'ordre scolaire conventionnel a bousculé de très nombreuses certitudes et ouvert la porte à de multiples interrogations quant aux relations école-familles, à la dimension individuelle et collective du travail scolaire, à la nature et à la temporalité la plus pertinente dans l'usage et l'appropriation des ressources scolaires, etc. Mais il faut être vigilant sur notre capacité, malgré nos questionnaires auprès de plusieurs milliers d'enseignants et nos enquêtes qualitatives approfondies, à pouvoir identifier ce qui était de l'ordre du singulier et du typique, ce qui pouvait être de l'anecdotique ou, au contraire, de la norme des activités ordinaires déployées dans ces contextes d'enseignement renouvelés. Nos données permettent néanmoins de relever des tendances de ce qui a pu se jouer globalement.

RG : Malgré ces précautions, quelles sont justement ces tendances observées ?

LR : Beaucoup de choses ont bougé concernant le travail personnel des élèves : la période a amené les équipes à réfléchir à : « Qu'est-ce qu'on donne comme travail à la maison ? Comment s'assurer que les consignes ont été comprises à distance ? Quelles articulations entre ce qui est fait dans la classe, en amont et en aval ? Quelles sont les limites de ces moments d'apprentissage à distance selon des formes individualisées comparativement au travail collectif effectué traditionnellement en classe ? ». Des enseignants se sont lancés dans des dispositifs de classe inversée, ont testé de nouvelles démarches d'enseignement/apprentissage... Celles-ci avaient souvent été découvertes en formation continue, mais jamais testées à grande échelle, mises à l'épreuve du réel, faute de temps ou par crainte d'un manque de maîtrise dans leur mise en œuvre. L'adoption, par exemple, de capsules vidéo s'est imposée comme un média très utile pour permettre aux élèves d'avoir les consignes du cours à tout moment de la journée ou de la semaine ou de pouvoir les visionner plusieurs fois. Mais la conception de telles ressources numériques pose de nouvelles questions de calibrage de l'information, d'autonomisation des élèves dans leurs usages : comment rendre une « capsule autoportante » pour que les élèves puissent être en partie autonomes dans leur travail ? À la fin du premier confinement, ces nouvelles configurations numériques ont été parfois complètement abandonnées ou sont devenues pour d'autres enseignants des ressources pérennes pour compléter le cours en présence en mode synchrone ou asynchrone.

RG : Ce qui s'est imposé sous la contrainte et la nécessité du « premier » confinement de mars-mai 2020 s'est-il durablement installé, comme un acquis, au cours de l'année scolaire qui a suivi ? Ou bien cette période a-t-elle été vécue comme une parenthèse qu'il fallait au plus vite refermer ?

LR : Ce mouvement de réinterrogation de la pertinence des formats pédagogiques s'est prolongé au gré des nouvelles contraintes sanitaires selon l'évolution de la crise sanitaire. J'ai par exemple vu des chefs d'établissement, forts de l'expérience du premier confinement, se saisir de la nouvelle rentrée scolaire pour former et accompagner les équipes éducatives, mais aussi les familles aux usages des outils numériques. J'ai observé aussi le déroulement

⁴ Ria, Luc, Rayou, Patrick. « La forme scolaire en confinement : enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance ». 2020. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.675>

d'un conseil d'enseignement en français où il y avait un collectif qui s'était approprié des outils numériques très pertinents pendant le premier confinement et qui était en train de soutenir des collègues plus en difficulté dans leurs appropriations de ces nouveaux outils. Ils s'appuyaient sur la solidarité, de pair à pair, avec la volonté de se saisir de ce qui avait été construit, mais aussi de ce qui avait manqué pendant le confinement pour pouvoir démarrer un projet d'équipe susceptible d'utiliser plus largement le numérique éducatif et se préparer aussi à de nouvelles crises potentielles. Donc, il y a eu un moment, en septembre 2020, où les équipes se sont saisies du contexte de crise pour faire du commun, partager des expériences de manière très constructive. Au lycée par contre, beaucoup d'enseignants, face à la nouvelle réforme du bac, sont revenus aux « méthodes d'avant ». Un enseignant qui avait totalement transformé sa façon d'enseigner depuis la crise sanitaire le regrettait, estimant que les bougés pédagogiques qui auraient pu faire « boule de neige » avaient été au contraire ensevelis sous les enjeux de la réforme en cours.

RG : La période a aussi été celle d'un questionnement du lien entre l'école et les familles.

LR : Oui, tout à fait, deux cas de figure très contrastés ont pu être constatés. D'un côté, il y a eu des situations de perte ou de rupture de communication. Elles étaient dues au fait que les enseignants comme les familles n'avaient pas l'équipement approprié pour établir une liaison suffisamment robuste à travers des outils numériques. On ne doit pas non plus minimiser le fait que le confinement fut d'abord une crise sanitaire, avec des personnes malades dans toutes les familles... De l'autre côté, force est de constater qu'une grande majorité des enseignants ont été en première ligne au service de leurs élèves. Avec les familles, ils ont inventé de nouvelles manières de communiquer, parvenant à des formes de complicité jamais connues jusque-là. Comme le souligne Patrick Rayou, beaucoup de parents ont été attentifs et reconnaissants de tous ces efforts faits par les enseignants pour trouver des procédures, souvent informelles et éloignées des procédures officielles, d'entraide et de solidarité.

RG : On a pu aussi y voir une forme de dévoilement du travail enseignant, un accès, à travers les écrans, aux vies privées des uns et des autres.

LR : Il y a eu ce trouble effectivement, qui s'est manifesté chez les enseignants avec un sentiment inconfortable d'ingérence et d'intrusion. À ce titre, des frontières ont été franchies, et la porosité entre la vie privée et la vie professionnelle a pu être très grande. Par écrans interposés, les enseignants se sont retrouvés au cœur des familles, au cœur de situations parfois intimes. Et quand l'écran ne faisait plus suffisamment écran, ils ont pu se sentir fortement exposés dans leurs propres difficultés à concevoir des modalités efficaces d'enseignement à distance pour lesquelles ils n'ont jamais été formés. Ainsi, des enseignants experts dans leur salle de classe ont pu se retrouver totalement démunis, sans solution concrète pour maintenir la continuité pédagogique entre les différents lieux et moments de l'apprentissage scolaire, et en retour être sujets à de sévères critiques.

RG : En septembre 2020, on pensait que la situation revenait à la normale. Et puis, finalement, les contaminations sont reparties à la hausse. Les écoles n'ont pas refermé, mais les protocoles ont été mis en place, avec des règles et des contraintes qui changent en permanence. N'est-ce pas finalement l'année scolaire 2020-2021 qui a été la plus difficile à gérer, dans la durée, pour l'institution comme pour les enseignants ?

LR : Oui, on est alors reparti dans une deuxième vague de contraintes, qui a figé de nouveau la forme scolaire, qui a encore beaucoup perturbé les collègues. On s'est retrouvé dans une situation avec masque, avec des périmètres pédagogiques cadenassés, qui ont énormément pesé sur la forme scolaire. Puis, il y avait aussi des élèves à distance, des élèves en présence et des formes d'hybridation nouvelles à construire. Il y avait des groupes qui étaient faits de manière immuable, sans possibilité de permutation. Pour de nombreux enseignants, la pédagogie fut la grande victime, laissée de côté durant cette longue période de contraintes sanitaires en établissements scolaires.

RG : On passe donc d'une première période qu'on pourrait qualifier de difficile, mais où le bricolage permettait la création avant d'imaginer des possibles, des aménagements, etc., à une situation de nouveau figée et tout aussi subie. On peut le résumer ainsi ?

LR : Oui, les enseignants ont eu l'impression de devoir s'adapter à des cycles très contraints et

sans anticipation possible et d'avoir peu de temps pour prendre du recul après chaque cycle et en tirer profit. Par exemple, à la sortie du premier confinement, la majorité des enseignants a exprimé le plaisir de revenir en classe et de retrouver leurs élèves : « Je retrouve le sens de mon vrai métier », « je mets de côté toutes ces expérimentations qui collent trop au confinement pour me replonger enfin dans le cœur de mon métier ! », « j'ai envie de me faire plaisir avec des élèves, de reconstruire du collectif et sortir de ces relations trop individuelles », etc. En même temps, la période du confinement a laissé des traces positives chez certains : l'attention portée aux élèves à besoins particuliers pendant le confinement s'est traduite par une vigilance accrue pour des élèves quasiment « transparents » jusque-là dans les classes. Ce qui s'est traduit dans le quotidien par des consignes plus diversifiées ou plus individualisées. Et puis, pour beaucoup, il fallait reconstruire de la sociabilité, des rituels, des règles, en particulier dans le premier degré. Le confinement a exacerbé l'individualisation des relations avec les parents et les élèves, et il était urgent de reconstruire le groupe, qui n'existait plus ou pas encore. Il fallait aussi recalibrer les échanges avec les parents qui avaient pris l'habitude de communiquer spontanément et sans filtre par des réseaux, des blogs et des mails... en attente de réponses immédiates, quels que soient le jour ou l'horaire. Il s'agissait de rétablir des « règles » de communication, de redonner de nouvelles limites.

Et la récente autorisation d'enlever les masques à l'école⁵ a donné lieu à de nouvelles perturbations : des élèves peu enclins à se démarquer, dans certaines classes, seulement une minorité ou avec un masque juste sous le nez. Une façon de garder un peu d'intimité, de jouer encore masqués, de faire du masque un écran de protection. Et des enseignants qui marquent des temps d'hésitation, ne reconnaissant plus les silhouettes, devant refaire une mise à jour des morphotypes masqués enregistrés jusque-là... Il leur a fallu se réapproprier les codes sémiotiques, découvrir de nouveaux visages. Ceux qui s'étaient habitués pendant des mois à enseigner avec le masque, avec beaucoup plus de théâtralisation avec le regard ont dû réviser

leurs propres codes de communication verbale et non verbale.

RG : Cette sidération et cette difficulté à faire face à des situations inédites et mouvantes valent aussi pour l'institution et ses cadres. Ce que vous développez sur les enseignants vaut-il aussi du côté du pilotage ?

LR : Pour les pilotes avec qui j'ai travaillé, le premier confinement a été vécu par eux aussi avec des sentiments de sidération. Ils se sont retrouvés dans des modalités de management de proximité inédites avec les enseignants pour construire des process non anticipés. Ce fut une période pendant laquelle les frontières hiérarchiques se sont relâchées, car tout le monde devait faire face en même temps pour maintenir au mieux la continuité pédagogique. Cela a donné lieu à de nombreux échanges sur des registres à la fois pédagogiques et technologiques, et souvent de manière pluridisciplinaire. Certains pilotes ont exprimé la difficulté à trouver la juste distance⁶ avec leurs équipes dans cette phase inédite de collaboration, mais aussi à trouver le juste timing pour prendre les bonnes décisions avec les enseignants et les parents.

RG : Avec des effectifs qui changent en permanence et des règles qui se modifient au fil des protocoles, comment les enseignants ressortent-ils de la crise ?

LR : De très nombreuses contraintes viennent de peser durant deux années sur le travail enseignant. Les collègues se disent fatigués, découragés du fait de la complexification croissante de ces conditions d'enseignement. Beaucoup émettent des doutes quant à leur capacité à continuer. Ils ne se sentent pas assez soutenus par leur institution. Aujourd'hui, il y a quasiment un tiers des enseignants qui, en milieu de carrière, s'interroge sur son avenir professionnel et songe sérieusement à quitter l'Éducation nationale (ce qui représente une tendance complètement nouvelle en France). C'est une véritable crise de confiance ! C'est comme si on était passé d'une crise sanitaire à une crise identitaire profonde chez les enseignants, comme si la crise sanitaire avait été l'événement-clé

⁵ Mars 2022.

⁶ La sociologue Laetitia Progin (in *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Berne : Peter Lang, 2017) identifie quatre épreuves vécues de manière typique par les cadres de l'éducation : 1. l'épreuve de la juste distance (entre proximité et distance) ; 2. l'épreuve du juste timing (entre action et patience) ; 3. l'épreuve de la juste confiance (entre confiance et contrôle) et 4. l'épreuve de la juste expertise (entre désir et réalité).

mettant à jour les fragilités, les fissures, longtemps demeurées souterraines et silencieuses, d'un métier qui va devoir se reconstruire en profondeur.

R6 : Comment faire face à cette crise ? Quels dispositifs de formation peut-on par exemple penser pour redonner du sens du métier ?

LR : La question de la formation continue des enseignants sur site devient, après cette crise sanitaire, encore plus déterminante. Force est de constater que si l'on doit vivre avec la menace de crises sanitaires à répétition, les enseignants vont devoir s'habituer à y faire face et à enseigner en intégrant de plus en plus l'outil numérique dans leurs modalités pédagogiques au quotidien. L'enjeu est de développer au sein des établissements scolaires une réflexion commune autour des choix pédagogiques et didactiques et des gestes professionnels requis pour maintenir et optimiser ces nouvelles configurations hybrides d'enseignement/apprentissage. Cela présuppose de veiller à la création et à l'accompagnement de collectifs intercatégoriels à la fois bienveillants et solidaires, capables de développer une approche critique des usages du numérique éducatif au service de nouvelles formes scolaires.

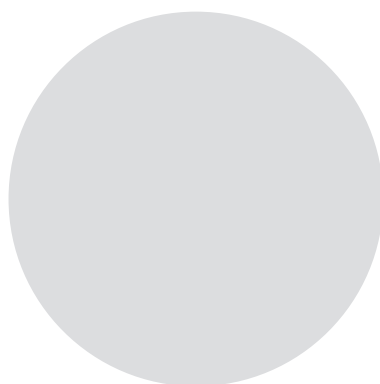
R6 : Avec ce numéro consacré à l'école à l'épreuve de la crise sanitaire, la revue *Diversité* marque son arrivée à l'Institut français de l'éducation et ouvre une nouvelle page de son histoire. Comme directeur de l'institut, quelle signification cette nouvelle interface, qui propose de faire dialoguer

la recherche avec l'expérience des acteurs de l'éducation, a-t-elle pour vous ?

LR : Pour moi, cette revue est essentielle. Elle a ce positionnement stratégique d'objet frontière qui, à la fois, permet à des chercheurs de haut niveau d'être lus, mais aussi de recevoir l'expertise des acteurs de terrain. D'autant plus, et le comité scientifique le montre bien, qu'elle a un ancrage pluridisciplinaire assumé et une expertise reconnue. Avec *Diversité*, on dispose d'une belle surface de contact, de médiation pour permettre aux formateurs, cadres, enseignants, éducateurs de disposer d'éclairages utiles à leurs pratiques, à l'exercice de leur métier. Et cette revue vient enrichir et compléter les autres formes d'interface proposées par l'institut, comme les *Dossiers de veille* qui vont bientôt fêter leurs vingt ans, ou encore les émissions de la webradio Kadékol. Je suis aussi convaincu que la revue va contribuer à redéfinir le sens de la notion d'interface⁷. Elle n'est ni vulgarisation ni simplification extrême, mais elle doit produire de l'intelligibilité du complexe. Dans une revue, on retrouve cette complexité des questions traitées, avec la nécessité de rendre lisible, accessible, intelligible ce qui est complexe. C'est l'exigence d'une médiation de qualité ! D'autant que, pour le lecteur, elle se double d'un agencement de contributions qui ne partagent pas nécessairement le même cadre d'analyse ni le même point de vue. Bref, elle offre un cadre de la controverse scientifique, la recherche vivante en train de se fabriquer.

7 Ria, Luc. « IFÉ, Institut d'interface au service des acteurs de l'éducation ». Dans Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE). *Le système éducatif français et son administration*. Paris : AFAE, 2022.

ENTRETIEN



« Pour traiter de manière approfondie un objet de recherche, on a besoin de différents regards, particulièrement dans une thématique aussi vaste que l'éducation et aussi investie par les politiques et le grand public »¹



FLORENCE BARA ET ALESSANDRO BERGAMASCHI

Florence Bara est maître de conférences en psychologie, psychologie cognitive et psychologie du développement au laboratoire Cognition, langues, langage, ergonomie (CLLE) à l'université Toulouse Jean-Jaurès et à l'INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) Toulouse Occitanie Pyrénées. Alessandro Bergamaschi est maître de conférences en sociologie de l'éducation à l'université Côte d'Azur, rattaché à l'INSPE de Nice et membre de l'unité de recherche « Migrations et société ».

RÉGIS GUYON : Vous animez tous les deux l'axe 1 « inégalités éducatives » du réseau thématique pluridisciplinaire (RTP) sur l'éducation initié par le CNRS [Centre national de la recherche scientifique]. C'est donc un réseau qui émerge au niveau de la recherche en éducation depuis trois ans : pouvez-vous nous présenter ses objectifs ?

ALESSANDRO BERGAMASCHI : Ce réseau a été créé à partir d'un contrat d'objectifs entre le gouvernement et le CNRS afin que ce dernier

commence à s'occuper de manière explicite des thématiques éducatives. À la différence du Conseil national des universités (CNU), le CNRS ne dispose pas d'une section sciences de l'éducation comme la 70^e section des sciences de l'éducation et de la formation². Le CNRS a toujours été plus axé sur la recherche fondamentale, mais la volonté de l'actuel gouvernement est qu'il commence à produire de la connaissance sur les questions éducatives, notamment avec un accent sur la recherche appliquée. Et un des objectifs du RTP est

1 Entretien réalisé par Régis Guyon le 7 avril 2022.

2 Le CNRS dispose de 4 sections pouvant contribuer à la recherche sur l'éducation : la section 26 [Cerveau, cognition, comportement], 34 [Sciences du langage], 36 [Sociologie et sciences du droit] et 40 [Politique, pouvoir, organisation]. Pour un retour sur l'histoire de la 70^e section du CNU, on peut renvoyer le lecteur à l'entretien avec André Robert dans le numéro 192 de mai 2018 de *Diversité*.

justement, dans le cadre du contrat d'objectifs, de développer des approches pluridisciplinaires, voire interdisciplinaires, pour aborder la complexité des questions éducatives.

FLORENCE BARA : L'intérêt de ce réseau est de rapprocher des chercheurs de plusieurs endroits en France dans des disciplines très différentes qui ont un objet d'étude commun. Jusqu'à présent, la recherche en éducation est importante, elle repose sur des réseaux déjà constitués, mais elle reste très dispersée et pas reconnue au niveau du CNRS. Les différentes disciplines de recherche sont en général assez cloisonnées et l'intérêt de ce réseau est de faciliter des rencontres interdisciplinaires.

R.G : Mais, parmi les unités mixtes de recherche [UMR], les laboratoires labellisés CNRS, il y en a qui traitent de l'éducation et qui sont bien impliquées dans les questions d'éducation. Alors pourquoi ce réseau ? Pour coordonner ? Fédérer des chercheurs éparpillés jusqu'à présent ?

A.B : L'éducation a toujours été en ce qui concerne la recherche un monopole de l'université, principalement. Et c'est vrai que, comme vous le dites, le thème de l'éducation n'a jamais été mis en avant comme une des priorités du CNRS. Aujourd'hui, c'est donc une priorité clairement affirmée, et c'est probablement la première fois que le CNRS avance de manière explicite sur le thème de l'éducation.

F.B : On peut ajouter que ce réseau s'adresse aussi à des chercheurs, et pas uniquement aux laboratoires. Et c'est la grande différence et c'est essentiel. C'est à titre individuel que les chercheurs se mobilisent pour y contribuer. Le but n'est pas d'étiqueter des laboratoires, mais de faire se rassembler des chercheurs qui travaillent individuellement sur ces thématiques de l'éducation, y compris ceux qui contribuent à la recherche en éducation au sein de laboratoires peu étiquetés « éducation », et qui peuvent se rapprocher de manière pluridisciplinaire. Donc, et c'est ce qu'on verra émerger dans la durée certainement, il y a des chercheurs qui contribuent à la recherche en éducation, mais qui appartiennent à des laboratoires qui étaient peu étiquetés « éducation » : ce sont aussi à ces chercheurs-là que ce réseau s'adresse.

R.G : Donc, pour vous, ce réseau est d'abord une dynamique, avec ses aspects informels ?

F.B : En tout cas, notre mission, en animant l'axe 1, est de fédérer un groupe de chercheurs qui appartiennent à différents laboratoires, à différentes disciplines universitaires, qui ont envie de travailler ensemble et de réfléchir à des questions concrètes d'éducation.

R.G : Vous coordonnez donc l'un des quatre axes de ce réseau, celui portant sur les « inégalités éducatives ». Qu'est-ce qui a déterminé le choix de cette thématique ?

A.B : Il est né lors de la première réunion plénière du RTP éducation en novembre 2019 à Paris, où nous avons mené une sorte de recension. Et parmi les différentes thématiques ressorties, le thème des inégalités est celui qui a rapidement fait l'unanimité. La création de cet axe a donc été tout de suite une évidence.

F.B : Les axes ont émergé des envies et des retours des chercheurs. Et d'ailleurs, il a toujours été dit que ces quatre axes pouvaient évoluer. C'est ce qui est ressorti au tout début et finalement, tout le monde a trouvé un peu sa place dans ces axes. Après, ça n'a plus bougé, mais, à l'origine, c'était un point d'interrogation.

R.G : Et pourquoi inégalités éducatives, et pas scolaires par exemple ?

F.B : Dans nos premiers échanges, on a pu parler des inégalités sociales et scolaires. Mais cela nous semblait très restrictif. Les processus éducatifs se déroulent dans des milieux formels (par exemple l'école) et informels (par exemple dans la famille, entre pairs ou dans les associations), donc la notion d'inégalités éducatives nous paraît plus englobante. Et pour fédérer des chercheurs sur la problématique des inégalités, il fallait avoir un ancrage plus large que la seule entrée scolaire. Car beaucoup de chercheurs travaillent sur le milieu familial par exemple, et il nous semble important d'inclure l'ensemble des chercheurs souhaitant s'impliquer dans le réseau. C'est aussi pour nous le moyen de dire que les inégalités ne se jouent pas uniquement en milieu scolaire.

R.G : Combien de chercheurs participent à cet axe de travail ?

A.B : Nous sommes environ 130 chercheurs, avec une grande diversité en termes de disciplines, allant

de la sociologie à la psychologie, en passant par les sciences politiques, les neurosciences, les sciences du langage, la géographie ou l'économie. C'est donc très satisfaisant de ce point de vue. Concrètement, le fonctionnement de l'axe repose sur une trentaine de personnes. Comme dans tous les réseaux, il y a celles et ceux qui s'impliquent et animent, celles et ceux qui suivent et participent aux séminaires et aux journées d'étude que nous proposons ; et puis, il y a celles et ceux qui s'inscrivent dans la thématique, mais qui s'impliquent moins.

R G : L'objectif est donc d'abord de fédérer, de provoquer des rencontres entre des chercheurs et entre des disciplines ?

F B : Exactement. Et à plus long terme, il s'agit de monter des équipes pluridisciplinaires susceptibles de travailler ensemble et de répondre, par exemple, à des appels d'offres. L'idée est donc d'apprendre à travailler ensemble, à se connaître entre disciplines, à voir ce qui nous rapproche, ce qu'on pourrait faire ensemble. On crée des liens. On partage sur ce qu'on fait déjà. Sans cela, Alessandro et moi, on ne se serait probablement jamais connus, on ne se serait probablement jamais intéressés à nos recherches mutuelles. Maintenant, on est en mesure de se dire que nous pourrions travailler ensemble, développer des projets de recherche sur de nouveaux objets, et en tout cas selon de nouvelles modalités scientifiques. Car le but à moyen terme est tout de même de monter des recherches ensemble entre des groupes.

R G : Bernard Lahire dans *Monde pluriel*. Pour l'unité des sciences sociales, et dans un article récent intitulé « Manifeste pour la science sociale »³ appelle à une mobilisation des sciences sociales pour s'unir dans une perspective commune pour mettre au jour des lois, des invariants, des savoirs robustes : est-ce que votre démarche s'inscrit dans cette même volonté ?

F B : Oui, tout à fait. On est vraiment dans une dynamique de collaboration et de perméabilité entre les disciplines. On est dans l'idée que pour traiter de manière approfondie un objet de recherche, on a besoin de différents regards, particulièrement dans une thématique aussi vaste que l'éducation et aussi investie par les politiques et le grand public. Effectivement, si on veut produire

des savoirs robustes et diffusables qui pourraient avoir un véritable impact sociétal, il faut savoir unir nos forces et travailler ensemble dans une communauté de chercheurs qui s'écoutent et se respectent.

A B : Il est possible que l'hyperspécialisation des savoirs scientifiques, si chère à la tradition française et qui se greffe dans la vision du social propre à Émile Durkheim, ait atteint ses limites. Et il est également possible que les talons d'Achille propres aux sciences humaines et sociales que Bernard Lahire souligne s'inscrivent dans une tradition scientifique qui, depuis longtemps, demande aux disciplines une sorte d'autarchie par rapport à leurs capacités explicatives du social. Mais de nos jours, la complexité du social a tellement grandi par rapport au passé qu'il est peut-être plus utile de regarder ses propres objets de recherche en se réunissant tous autour d'une table.

R G : Vous avez décidé d'orienter le travail de l'axe « inégalités éducatives » sur la notion de crise. Ce numéro porte précisément sur l'école à l'épreuve de la crise sanitaire : est-ce ce contexte qui a guidé votre choix ?

A B : La notion de crise est apparue et s'est imposée après un processus relativement long de réflexion de notre part ; cette longue gestation étant aussi due à la crise sanitaire elle-même qui a retardé nos travaux... Car pour tout dire, le RTP éducation est né dans un très mauvais moment, à l'automne 2019, donc juste avant la crise sanitaire. Malgré tout, l'année 2020 a été pour nous une année pour commencer à développer nos échanges sur nos manières respectives d'appréhender les inégalités et nos positionnements disciplinaires respectifs. Nous avons par exemple organisé une journée d'étude où sociologues, économistes, linguistes, psychologues nous ont présenté leur manière d'appréhender la notion d'inégalité. Au-delà de ces échanges préliminaires, il nous fallait trouver un point de rencontre, une question, une thématique susceptible de fédérer l'ensemble des personnes impliquées, et sur laquelle nous pourrions travailler ensemble. Abstraction faite de nos appartenances disciplinaires respectives et, après réflexion, la notion de crise s'est imposée comme une notion qui pouvait solliciter l'attention de tous. Aujourd'hui la crise prend différents visages (crise sanitaire, migratoire, urbaine, climatique, géopolitique,

3 Lahire, Bernard. « Manifeste pour la science sociale ». 2021. <https://aoc.media/analyse/2021/09/01/manifeste-pour-la-science-sociale/>

politique, économique, etc.) et on voit bien combien les entrées disciplinaires sont légitimes pour analyser telle ou telle facette. Mais on peut aussi regarder ensemble cet objet en multipliant les angles d'observation et d'analyse.

FB : Notre préoccupation était effectivement de dépasser nos propres approches et disciplines. Car si chacun reste sur ses propres recherches avec ses propres modèles, ce réseau n'a pas de sens. Nous avons donc échangé avec l'ensemble des personnes qui souhaitaient participer pour décider sur quel terrain il était intéressant d'aller collectivement, sur lequel nous n'avions pas encore travaillé tant que cela. La question de la crise, comme élément des inégalités éducatives, s'est donc imposée comme suffisamment transversale pour pouvoir nous rassembler tous. On touche ici à des changements sociétaux profonds, à des bouleversements importants, avec des répercussions tant sur les familles que dans le milieu scolaire. La question peut finalement se poser ainsi : qu'est-ce qu'une crise fait à l'éducation ? Quels en sont les effets sur ses acteurs, sur les familles, sur les contenus transmis ? On avait déjà observé les effets suite aux attentats de 2015 et 2016 : le fait que les familles ne puissent plus rentrer dans l'école reconfigure par exemple les liens familles-écoles. Nous nous intéressons donc à ces moments de crises de la société, qui dépassent la question éducative, mais qui impactent considérablement ce qui se joue dans l'école et autour de l'école.

AB : On part aussi du constat d'un déficit assez important d'un point de vue épistémologique lorsqu'on parle des liens entre les disciplines scientifiques. On peut évidemment considérer la notion de crise à partir de sa propre discipline, et s'en contenter. Mais on peut aussi essayer de s'émanciper un peu des frontières de sa propre discipline pour explorer d'autres voies possibles. La démarche interdisciplinaire nous intéresse beaucoup parce qu'elle contient la promesse de reconsidérer les objets, d'ouvrir de nouvelles voies de compréhension de la société. Certains chercheurs pourraient se demander pour quelles raisons il faudrait brouiller les frontières de nos disciplines alors que cela fait des années que nous essayons de porter et renforcer leur légitimité et identité, notamment en sciences humaines et sociales. C'est un constat, effectivement. Mais ce que nous proposons n'est pas en contradiction avec

la spécificité identitaire de chaque discipline : il ne s'agit pas de tout mélanger, mais bien d'établir des passerelles quand cela est possible et opportun pour travailler des questions autrement, à la croisée de plusieurs entrées épistémologiques.

RG : Si je peux reformuler ce que vous venez de dire : le pari est de dire que, si on se pose à plusieurs des questions, chacun avec des cadres différents, des approches différentes, issus de disciplines différentes, peut-être que si on pose les choses ensemble, on va voir émerger de nouveaux objets qui ne seraient pas apparus sinon, qu'on n'aurait pas appréhendés de la même manière.

AB : Tout à fait, sachant que tout commence maintenant ! L'exercice sera immanquablement difficile ! Il est tellement plus confortable de rester dans son champ.

RG : Justement, comment avez-vous prévu de travailler ensemble ? Quelles sont les modalités en termes de méthodologie ?

FB : Pour l'instant, nous sommes au stade de la réflexion, des échanges dans le cadre d'un séminaire. Concrètement, le CNRS a programmé l'attribution de six bourses interdisciplinaires de doctorat pour soutenir la recherche dans le cadre de l'axe, et il y aura donc un travail pour coordonner le travail des encadrants et des doctorants. Mais l'enjeu actuel est vraiment de poser les bases de nos partenariats scientifiques, d'apprendre à se connaître et comprendre comment on fonctionne, apprendre à mieux maîtriser ce que font les uns les autres aussi, et être prêts quand des appels à projets apparaîtront.

RG : Vous appuyez-vous sur des exemples de réseaux qui existeraient à l'étranger ?

AB : En fait, nous nous situons dans un mouvement en réaction à l'hyperspécialisation, pour le coup typique de la recherche scientifique française, structurée par les UMR, modèle qui a des limites évidentes, comme nous l'avons souligné. Peut-être que, dans le contexte anglo-saxon, il y a un peu moins de « préjugés » envers l'échange, la pluridisciplinarité. Aux États-Unis, nous avons aussi des départements de recherche pluridisciplinaires, avec des sociologues, anthropologues, psychologues, historiens. D'un point de vue français, c'est sans doute une moindre évidence.

FB : C'est parce que nous sommes trop cloisonnés qu'à un moment donné, et c'est encore très français aussi, on a eu besoin de directives venant de la tutelle du CNRS pour se décroisonner. Au Québec, où j'ai pu travailler, les chercheurs en éducation, quelle que soit la discipline, étaient dans le même laboratoire. En France, on fonctionne plus par

disciplines que par thématiques. D'un côté on nous encourage à faire de l'interdisciplinaire, mais de l'autre côté ça reste encore difficile à valoriser quand on cherche un poste ou quand on veut faire évoluer sa carrière de chercheur.



**La gestion
de crise**

ANALYSES

Face à la crise sanitaire : la fabrique de la continuité pédagogique

SARRA BEN SALAH

La crise sanitaire due au Covid-19 et la fermeture des établissements scolaires ont mis sur le devant de la scène la question de la continuité pédagogique. Présentée comme une interrogation nouvelle, elle avait déjà été mobilisée dans les plans de prévention et de lutte contre une pandémie grippale publiés entre 2004 et 2010. Cet article a pour ambition de proposer une analyse historique de ce concept, en mettant en perspective la manière dont l'école a réagi à la crise du Covid-19 en la comparant à des situations de crises sanitaires antérieures (celles de la H5N1 et de la H1N1). L'étude de ces plans permet de faire remonter des continuités et des discontinuités dans la définition de la continuité pédagogique. L'idée est aussi de se concentrer sur l'évolution des attentes du ministère vis-à-vis des enseignants et de leur rôle en cas de fermeture des établissements scolaires et donc de mise en place de la continuité pédagogique. Nous voulons comprendre comment l'organisation de l'école, instaurée dans l'urgence pendant le confinement de mars 2020 à mai 2020, réactualise des éléments pensés en amont par le ministère de l'Éducation nationale.

Entre le 12 mars 2020, date de l'annonce de la fermeture des établissements scolaires, et le 1^{er} septembre 2020, 2 642 articles de presse¹ concernant la crise du Covid-19 mobilisent le terme d'inédit ou d'exceptionnel pour qualifier la situation sanitaire que la France traverse. De même, le 13 mars 2020, Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, réagit à l'annonce

de fermeture des établissements scolaires en évoquant « une situation totalement inédite »². Le caractère neuf et imprévisible du contexte a été régulièrement mobilisé dans les discours de gestion de crise. Pourtant, l'école a déjà rencontré des situations de crises sanitaires dans le passé récent. L'intensité de celles-ci n'avait probablement pas atteint celle de 2020-2022, mais les

1 Recherche effectuée sur le site d'Europress pour la période du 12 mars 2020 au 1^{er} septembre 2020, uniquement dans la presse écrite nationale et pour l'utilisation de ces mots dans le corps du texte.

2 Intervention de Jean-Michel Blanquer au journal de 20 heures du vendredi 13 mars 2020 sur la chaîne de télévision France 2.

pouvoirs publics s'étaient déjà préparés à une situation sanitaire potentiellement critique. En effet, dès 2004, un plan de prévention et de lutte contre une pandémie grippale (H5N1 et H1N1) est construit pour anticiper une fermeture des établissements scolaires : il définit une première forme de « continuité pédagogique » notamment par la mobilisation d'outils télévisuels. La réactualisation de ce plan entre 2006 et 2009 interroge sur l'existence de continuités et discontinuités dans les politiques éducatives de gestion de crise sanitaire. La perception et la définition de la « continuité pédagogique » ont-elles évolué ? Le rôle et les attentes envers les enseignants dans la mise en place de la continuité pédagogique se sont-ils maintenus ? Dans quelle mesure les décisions prises pour gérer cette situation, présentée comme inédite, réactivent-elles une gestion de crise antérieure ?

Pour répondre à ces questions, cet article s'intéresse à la manière dont les différentes versions du plan de lutte contre les pandémies grippales, entre 2004 et 2010, définissent la continuité pédagogique en la confrontant à celle proposée en 2020 (I), puis à l'organisation nationale de celle-ci pendant la période de confinement de mars 2020 à mai 2020 et à la manière dont elle est pensée auparavant (II). Enfin, nous reviendrons sur sa mise en œuvre au niveau local, dans les collèges (III). L'étude, fruit d'une recherche en cours³, se fonde sur l'analyse d'archives ministérielles des cabinets de Luc Chatel et de Gilles de Robien, des fonds du secrétariat général du ministère de l'Éducation nationale, de la direction générale de l'Enseignement scolaire⁴ ainsi que sur une enquête ethnographique menée dans un collège de l'académie de Lyon entre septembre 2019 et juin 2020 (Ben Salah, 2020).

LA « CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE » : UNE DÉFINITION ÉVOLUTIVE

L'approche et la définition de la continuité pédagogique ont connu une certaine évolution entre le premier plan de lutte contre une pandémie grippale et les textes publiés pendant la crise du Covid-19.

La continuité pédagogique entre 2004 et 2008 : maintenir les acquis et la relation professeur-élèves

Les premiers cas de grippe aviaire apparaissent en Asie, plus particulièrement au Vietnam et en Thaïlande, en janvier 2004. Malgré la faible propagation humaine, l'expérience de crises sanitaires passées⁵ encourage l'Organisation mondiale de la santé (OMS) à porter sur la scène internationale l'hypothèse d'une pandémie grippale. Elle invite donc les États à une vigilance accrue. À partir de l'automne 2004, le gouvernement français s'attelle à la rédaction d'un plan de prévention et de lutte contre une potentielle pandémie grippale. Il suit l'évolution de la situation sanitaire, il prévoit une réaction gouvernementale aux différentes phases pandémiques. En parallèle de ce plan gouvernemental, chaque ministère est chargé d'élaborer un « plan de continuité »⁶. Divisé en quatre étapes, il organise les actions à mener avant une situation de crise, en phase pré-pandémique, en phase pandémique⁷ et enfin à la sortie de la crise sanitaire. Établi initialement pour lutter contre une pandémie de grippe aviaire, ce plan est remobilisé pendant la crise de la grippe H1N1 (aussi appelée grippe A ou porcine) à partir de 2009. Actualisé en fonction de l'évolution de la situation sanitaire, il est donc republié entre 2006 et 2010 en prévision de chaque rentrée scolaire. Le contenu de l'écrit évolue au regard des retours des agents de terrain ou pour pallier des difficultés rencontrées lors de l'application des deux premières phases du plan. Il est aussi retravaillé selon les directives du ministre en exercice.

Le plan de prévention et de lutte contre la pandémie grippale de 2006 définit la continuité pédagogique en cas de fermeture des établissements scolaires comme un lien pédagogique entre enseignants et élèves « [...] destiné avant tout à entretenir chez les élèves les connaissances déjà acquises, le goût des études, une certaine envie de savoir. Il évitera également l'ennui pendant les journées passées à la maison »⁸. Le plan a donc pour ambition de maintenir un lien social avec les élèves notamment par un échange régulier avec

3 *L'école en situation de crises sanitaires : quelles réponses ? La fabrique de la continuité pédagogique : enseigner et étudier en temps de crise sanitaire (1957-2022)*. Thèse en cours au Centre amiénois de recherche en éducation et en formation (université Picardie Jules-Verne), sous la direction de Julien Cahon et Alain Maillard.

4 Les archives de la crise du Covid-19 n'étant, pour la grande majorité d'entre elles, pas encore versées, les éléments qui concernent cette période historique relèvent de l'étude du *Bulletin officiel* (BO) de l'Éducation nationale.

5 La grippe espagnole (1918-1919) ayant fait plus de 40 millions de morts reste l'événement épidémique le plus marquant, mais de nombreuses autres épidémies se sont déclarées depuis et expliquent la vigilance de l'OMS (grippe asiatique de 1957 à 1958, grippe de Hong Kong de 1968 à 1969, grippe H5N1 de 1997).

6 Plan de prévention et de lutte contre la pandémie grippale, ministère de l'Éducation nationale, juin 2006. Archives nationales (AN), 20111096/27, Développement et diffusion des usages des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement scolaire et supérieur (1981-2008).

7 Respectivement les phases 1 à 6 de la nomenclature de pandémie grippale de l'OMS.

8 Plan de prévention et de lutte contre la pandémie grippale, ministère de l'Éducation nationale, juin 2006. AN, 20111096/27, Développement et diffusion

les enseignants. La continuité pédagogique apparaît comme un moyen d'entretenir les connaissances acquises en amont de la fermeture de l'établissement. L'idée est d'assurer un lien avec l'école sans avoir d'objectif pédagogique particulier à atteindre. L'école est réellement présentée comme une activité pouvant occuper les élèves pendant la période d'isolement. La notion de performance scolaire est laissée de côté au profit de l'aspect social, par la mise en avant des vertus socialisatrices des relations professeurs-élèves.

À partir de 2008 émerge une nouvelle attente de la part de l'institution scolaire en cas de fermeture des établissements. L'actualisation du plan cette année-là apporte une nouvelle définition de la continuité pédagogique : « [Elle] vise, en cas de fermeture des écoles, des collèges et des lycées, à maintenir un lien pédagogique entre les enseignants et les élèves, à entretenir les connaissances déjà acquises par les élèves tout en permettant l'acquisition de nouvelles et à maintenir et développer le goût et l'envie des études et du savoir »⁹.

La notion d'acquisition de nouveaux savoirs apparaît, l'objectif est de maintenir une certaine progression dans les programmes scolaires, et ce même en cas de fermeture des établissements.

La continuité pédagogique entre 2008 et 2020 : poursuivre les apprentissages et développer des compétences nouvelles

Pendant la crise du Covid-19, le plan de continuité pédagogique est produit en juillet 2020, après la période de confinement. La fermeture des établissements scolaires à partir du 16 mars 2020 n'a donc été que peu organisée en amont par les textes. Le 28 février 2020, une circulaire à destination des recteurs, des inspecteurs d'académie ainsi que des directeurs des services de l'Éducation nationale est diffusée¹⁰. Intitulée « La continuité des apprentissages en cas d'éloignement temporaire ou de fermeture d'école ou d'établissement », elle définit une forme large d'actions à mener en cas de fermeture temporaire des établissements (par secteur géographique) ou de l'éloignement d'un élève

de retour d'une zone à risque. À partir de la décision de la fermeture des établissements scolaires, deux documents majeurs ont été publiés sur la période du confinement : la circulaire du 13 mars 2020¹¹ et le *vade-mecum* de la continuité pédagogique¹². Ils définissent le rôle des équipes éducatives dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique. Notre production s'appuie ainsi principalement sur les études de ces documents.

La première définition de la continuité pédagogique mobilisée lors de la crise du Covid-19, reprise dans la circulaire du 28 février 2020, est la même que celle diffusée en 2008. L'objectif de développer de nouvelles compétences tout en maintenant celles déjà acquises est réaffirmé dans le *vade-mecum* de la continuité pédagogique publié le 20 mars 2020 :

La continuité pédagogique est destinée à s'assurer que les élèves poursuivent des activités scolaires leur permettant de progresser dans leurs apprentissages, de maintenir les acquis déjà développés depuis le début de l'année (consolidation, enrichissements, exercices...) et d'acquérir des compétences nouvelles lorsque les modalités d'apprentissage à distance le permettent.

Dans toutes ces définitions, la notion de continuité est primordiale, l'ambition principale semble être de réduire les effets de la situation sanitaire sur le niveau scolaire des élèves. Le contexte sanitaire, qui engendre la fermeture temporaire des établissements scolaires, ne doit pas avoir de conséquences sur le lien qu'entretiennent les élèves avec l'école. Pourtant, la notion d'acquisition des nouveaux savoirs s'est imposée au fur et à mesure des réactualisations du plan. La crise du Covid-19 semble avoir été un moment de passage de l'activité scolaire d'un espace public¹³, celui de l'école, vers un espace privé, le lieu de résidence des élèves. Les directives ministérielles maintiennent les normes scolaires ordinaires (telles que l'organisation des journées, le rendu de devoir, le suivi de cours) dans une situation qui sort de l'ordinaire. La continuité pédagogique apparaît comme une transposition de la routine scolaire, les attentes institutionnelles subsistent

des usages des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement scolaire et supérieur (1981-2008).

9 Coronavirus – Covid 19, *vade-mecum* continuité pédagogique, ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 20 mars 2020.

10 Circulaire n° 2020-056, Continuité des apprentissages en cas d'éloignement temporaire ou de fermeture d'école ou d'établissement, du directeur général de l'enseignement scolaire (Édouard Geffray) aux recteurs et rectrices d'académie, aux inspecteurs et inspectrices d'académie et aux directeurs et directrices des services de l'Éducation nationale, 28 février 2020. BO, n° 10, 5 mars 2020.

11 Circulaire n° 2020-52017, Coronavirus – organisation et suivi de la mise en œuvre de la continuité des apprentissages, du directeur général de l'enseignement scolaire (Édouard Geffray) aux recteurs et rectrices d'académie, aux inspecteurs et inspectrices d'académie et aux directeurs et directrices des services de l'Éducation nationale, 13 mars 2020.

12 Coronavirus – Covid-19, *vade-mecum* continuité pédagogique, ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 20 mars 2020.

13 Ici, nous faisons notamment référence à l'analyse proposée dans Bergeron *et al.*, 2020.

tant en direction des élèves que des enseignants. Cette évolution de la définition de la continuité pédagogique modifie également le rôle des agents institutionnels dans sa mise en œuvre.

ORGANISER LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE ENTRE 2004 ET 2020 À L'ÉCHELLE NATIONALE : ENTRE CONTINUITÉ ET DISCONTINUITÉ

La divergence marquante entre les plans de continuité pédagogique imaginés entre 2004 et 2010 et la continuité pédagogique telle que nous l'avons connue pendant le confinement de 2020 réside dans son déroulé.

La continuité pédagogique dans les mains du ministère de l'Éducation nationale

Le plan de continuité pédagogique en cas de fermeture des établissements scolaires en période de pandémie grippale construit à partir de 2004 comporte deux dimensions. Il organise la continuité pédagogique par l'articulation de l'échelon national et l'échelon local. Au niveau national, les enseignements sont diffusés par voie hertzienne (télévision et radio) pour une durée de cinq heures trente par jour sur France 5 et six heures sur France Culture de 8 heures à 18 heures avec une pause entre midi et 14 heures. Il a été choisi qu'au collège les mathématiques, le français, l'histoire-géographie ainsi que les langues vivantes soient les seules matières diffusées à hauteur d'un quart du temps par discipline. La programmation est prévue par lot de quatre semaines, avec une première production pour le premier semestre et une seconde, en mois glissants, pour le deuxième semestre. Il s'agit de diffusions courtes d'une trentaine de minutes qui regroupent différents niveaux en rapprochant les contenus de la sixième et du cycle 4. Les programmes diffusés concernent donc respectivement la sixième et la cinquième, puis la quatrième et la troisième.

Le ministère de l'Éducation nationale a signé une convention avec France 5 et France Culture d'un côté et avec Radio France, le CNED (Centre national d'enseignement à distance) et le CNDP (Centre national de documentation pédagogique [aujourd'hui réseau Canopé]) de l'autre. Elles organisent leur collaboration en cas de crise sanitaire et la diffusion des programmes à distance. Les conventions sont reconductibles tous les trois ans, la question de la réactualisation des contenus préfilmés se pose à partir de 2009. Les contenus

pédagogiques télévisuels sont principalement établis d'après des ressources préexistantes notamment créées par le CNED et le CNDP. La direction générale de l'Enseignement scolaire, et plus particulièrement le bureau des programmes d'enseignement, est chargée de créer les contenus manquants dans les matières diffusées. Ces nouvelles ressources sont validées par l'inspection générale de l'Éducation nationale et filmées dans les locaux du ministère, ou au niveau des académies lorsqu'elles sont dotées de salles d'enregistrement radio. Les émissions radiophoniques rassemblent des productions nouvellement créées et des enregistrements de l'Institut national de l'audiovisuel.

Le plan du ministère de l'Éducation nationale, dans sa version de 2006, n'évoque pas la télévision scolaire, mais des diffusions pédagogiques qui nécessitent que les enseignants accompagnent quotidiennement les élèves, notamment en mobilisant des outils numériques.

La part grandissante des outils numériques dans la fabrique de la continuité pédagogique

Les différentes mises à jour du plan de prévision et de lutte contre une pandémie grippale laissent entrevoir une évolution importante, celle de la place des outils numériques dans la continuité pédagogique. En 2005, leur utilisation est reléguée au second plan, seuls les établissements où la pratique numérique est déjà routinisée sont encouragés à la mobiliser. Pour les autres, on justifie la diffusion de contenu pédagogique uniquement par voie hertzienne du fait de l'inégale répartition des outils numériques au sein de la société. Cette fracture est mesurée à plus de 50 % par la direction de la technologie du ministère de l'Éducation nationale¹⁴, qui favorise donc les échanges téléphoniques, voire postaux dans les cas des familles les moins outillées. En 2006, le plan fait état que 80 % des foyers seraient dotés d'outils numériques, il maintient la position d'une diffusion pédagogique au niveau national, mais encourage la mobilisation des courriels au niveau local, notamment dans les échanges hebdomadaires entre enseignants et élèves. À partir de 2008, les espaces numériques de travail sont cités comme des moyens de communication efficaces dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique au niveau local.

La divergence fondamentale entre la continuité pédagogique telle qu'elle est imaginée entre 2004 et 2010 et la mise en œuvre de 2020 réside vraisemblablement dans ce point : la diffusion des contenus pédagogiques par

14 Note sur le dispositif à mettre en place en cas d'épidémie de grippe aviaire, de Benoît Sillard à Patrick Gérard, 2006. AN, 20111096/27, Développement et diffusion des usages des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement scolaire et supérieur (1981-2008).

voie hertzienne disparaît au profit des voies uniquement numériques. Pourtant, le contenu pédagogique diffusé semble s'être maintenu entre ces différentes crises sanitaires. Les ressources en ligne du CNED apparaissent, dans la circulaire du 28 février 2020, comme les fonds à mobiliser en priorité dans la continuité pédagogique. Envisagés sur quatre semaines, ils sont à utiliser en autonomie par les élèves et sont disponibles pour tous les niveaux. Cette recommandation est en continuité avec celle évoquée dans les plans antipandémie, elle fait écho aux diffusions pédagogiques prévues par voie hertzienne entre 2004 et 2010 puisqu'elles émanent de la même institution et suivent le même fonctionnement : celui du suivi en autonomie par les élèves. L'outil complémentaire de ces contenus est celui de la « classe virtuelle » d'ores et déjà énoncé en 2008 comme un moyen de suivi de groupes d'élèves réduits de façon « asynchrone ». Son utilisation semble avoir évolué au profit de diffusions en direct et de mises en place d'échanges hebdomadaires avec les élèves. La seconde ressource citée est celle des espaces numériques de travail : présentés comme un outil parmi plusieurs autres dans les plans de lutte contre une pandémie grippale, ils se sont imposés pendant la crise du Covid-19. La circulaire les introduit en effet comme la plateforme principale à mobiliser afin de maintenir un lien avec les élèves. Ils doivent d'ailleurs être utilisés par les enseignants pour diffuser des contenus pédagogiques personnalisés et suivre le travail des classes à distance.

Plus qu'une discontinuité marquante, l'imposition progressive des espaces numériques de travail dans la continuité pédagogique est révélatrice des réformes initiées par le ministère depuis 2003 (Codreanu, 2018). En effet, cette année est marquée par le lancement d'une nouvelle politique publique visant à favoriser l'accès des académies à ces outils. Après avoir mené une expérimentation dans différents établissements, la phase de généralisation de l'utilisation des espaces numériques de travail est amorcée à partir de 2008 par le ministère. Malgré une inégale répartition, ces pratiques d'accompagnement pédagogique semblent s'être peu à peu imposées dans l'univers scolaire (Voulgre, 2010). Les réactualisations des plans de prévention et de lutte contre une pandémie grippale font écho à cette volonté ministérielle : l'imposition progressive des voies numériques comme outils de diffusion des contenus pédagogiques, en cas de fermeture des établissements

scolaires, semble être la continuité d'une évolution interne au système scolaire. Le ministère, favorable à la mise en place quotidienne de ces outils dans le travail enseignant, considérerait leur utilisation comme routinière au niveau des établissements et donc mobilisable dans une situation de crise. Pour appuyer cette hypothèse, nous pourrions notamment citer une foire aux questions¹⁵ diffusées dans les différentes académies en 2009 afin de faire remonter tous dysfonctionnements ou remarques sur le plan et sa mise en œuvre dans les cas de fermetures localisées. Les retours des services académiques concernent notamment la faible mobilisation des outils numériques pourtant ordinairement très encouragée par le ministère, qui apparaissent comme un moyen efficace de mettre en place une continuité pédagogique lors de fermeture courte (une semaine) d'établissements touchés par la pandémie. En effet, les plans de lutte contre la pandémie grippale ne prévoient pas de maintien de lien pédagogique avec les élèves en cas de fermeture locale puisque les diffusions nationales ne peuvent pas être activées dans un tel cas. Une observation qui avait d'ailleurs été remontée par les syndicats des personnels éducatifs¹⁶ lors d'une réunion sur la première version du plan de continuité pédagogique en 2006. Le rôle des personnels éducatifs et plus particulièrement des enseignants a aussi connu des évolutions marquantes entre 2004 et 2020.

METTRE EN ŒUVRE LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE À L'ÉCHELLE LOCALE : QUEL RÔLE POUR LES ENSEIGNANTS ?

L'approche de la continuité pédagogique au niveau local, notamment en ce qui concerne le rôle des enseignants, a progressivement évolué entre 2004 et 2020. Dans les plans de lutte contre une pandémie grippale, l'action pédagogique des enseignants n'est que complémentaire des diffusions nationales. La crise du Covid-19 semble avoir marqué une discontinuité avec cette perception du rôle des enseignants.

Accompagner à distance : le rôle de soutien des enseignants dans la continuité pédagogique (2004-2010)

À partir de 2004, au niveau local, le rôle des enseignants est présenté comme celui d'accompagnant, il est complémentaire aux diffusions prévues à l'échelon

¹⁵ Foire aux questions diffusées au sein des académies, cabinet de Luc Chatel, avril 2009. AN, 20140031/23, Dossiers de Laurent Bayon, conseiller au cabinet de Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (2001-2011).

¹⁶ Observations des organisations syndicales sur le projet de circulaire aux recteurs, cabinet de Gilles de Robien, avril 2006. AN, 20140031/25, Dossiers de Laurent Bayon, conseiller au cabinet de Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (2001-2011).

national. En effet, l'idée est d'organiser une permanence d'un enseignant référent¹⁷ (une rotation par discipline est proposée). Cet enseignant est autorisé à travailler depuis le collège s'il ne dispose pas des conditions matérielles nécessaires pour le faire depuis son domicile. Il est chargé de répondre aux interrogations des élèves quant au contenu diffusé par voie hertzienne, de les accompagner dans la compréhension de ces contenus pédagogiques et doit les aiguiller vers les collègues compétents en cas de question précise. Cette organisation a pour ambition de maintenir un lien direct entre corps enseignant et élèves, et ce même si la continuité pédagogique est majoritairement organisée à l'échelle nationale. Les échanges peuvent être téléphoniques, même si cela suppose un suivi individuel, donc perçu comme moins efficace par l'institution. Ils peuvent aussi être numériques, pour un suivi plus approfondi, avec une possibilité pour les élèves de faire remonter des questions ou pour les enseignants de partager des documents, notamment par les sites internet des académies ou des établissements. L'objectif est de compléter l'offre nationale et de s'efforcer de maintenir le lien avec tous les élèves en favorisant les échanges, qu'ils soient numériques ou téléphoniques.

Ce complément passe par une explicitation des ressources pédagogiques diffusées : le ministère de l'Éducation nationale propose d'ailleurs aux enseignants de mobiliser d'autres fonds éducatifs en cas d'éloignement des établissements scolaires. Certains appartiennent à France 5, un tri a d'ailleurs été effectué dans les ressources afin de compiler des documentaires déjà existants et en lien avec les programmes scolaires. Même s'ils ne sont pas originellement à destination de l'institution scolaire, cette option est portée auprès des enseignants comme complément des diffusions validées par le ministère. Les enseignants sont aussi renvoyés vers le site internet lesite.tv (enseignants.lumni.fr aujourd'hui) et vers d'autres fonds privés comme les capsules proposées sur le site Maxicours ou encore la plateforme Paraschool. Ces services d'accompagnement scolaire ne sont à l'époque pas une option viable à proposer massivement puisque les serveurs n'avaient pas la capacité d'accueillir tous les élèves en connexion simultanée.

À partir de 2008, le rôle des enseignants évolue, le plan¹⁸ est toujours divisé entre niveau national et niveau local, mais leur accompagnement pédagogique devient plus présent. En effet, pour des raisons financières, les diffusions par voie hertzienne sont suspendues le mercredi¹⁹. Des « permanences pédagogiques renforcées » sont donc organisées ce jour-là, elles permettent notamment la présence d'un enseignant par discipline afin d'apporter des précisions sur les émissions diffusées. Cette période est aussi marquée par une place grandissante des espaces numériques, le plan faisant état de « classe virtuelle » pour les apprentissages des langues et le suivi d'élèves. Ces outils ne sont pas encore adaptés à la prise en charge de groupes d'élèves importants, mais ils sont présentés comme une alternative pertinente aux échanges téléphoniques. Ils sont aussi mobilisés comme des moyens de diffusion « asynchrones » d'une offre pédagogique complémentaire aux émissions nationales.

Continuer à faire la classe (à la maison) : une responsabilité croissante du rôle des enseignants dans la continuité pédagogique (2020)

L'évolution de l'organisation de la continuité pédagogique est aussi révélatrice d'une responsabilité grandissante des enseignants. Comme nous l'avons vu précédemment, les plans de lutte contre une pandémie grippale prévoient le rôle des enseignants comme appui des diffusions pédagogiques nationales. Pourtant, l'orientation prise dans la continuité pédagogique mise en œuvre en 2020 est tout autre, la circulaire du 28 février 2020 pouvait laisser entrevoir une sorte de continuité entre les plans de 2006 à 2010 et le Covid-19. La citation des ressources du CNED comme outil pédagogique pouvait ainsi signifier le maintien du rôle enseignant comme soutien et non pas comme acteur principal. Les contenus du CNED sont en effet utilisables par les élèves en toute autonomie sans nécessité d'intervention quotidienne d'un enseignant. La circulaire fait état uniquement d'un suivi régulier de la part des enseignants des travaux effectués par les élèves et de la diffusion d'un support de cours ainsi que de devoirs pour faciliter la compréhension et l'utilisation des ressources du CNED. Or, à partir

17 Un enseignant pour dix élèves au collège.

18 Circulaire n° 2008-162, Plan ministériel de prévention et de lutte « pandémie grippale », ministère de l'Éducation nationale, 10 décembre 2008. BO spécial, n° 8, 18 décembre 2008.

19 Cette décision a été prise en 2007, la production des contenus pédagogiques à diffuser par voie hertzienne a pris du retard et le budget prévu pour les trois mois a pratiquement été écoulé en moins de deux mois. Le ministère décide donc de modifier l'organisation des diffusions et de suspendre celles du mercredi afin notamment de déplacer les émissions enregistrées pour ce jour-là sur le troisième mois. Rapport interministériel d'activité « préparation à une pandémie grippale », délégué interministériel à la lutte contre la grippe aviaire (Didier Houssin), 2007. AN, 20140031/24, Dossiers de Laurent Bayon, conseiller au cabinet de Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative (2001-2011).

du 13 mars 2020²⁰, le texte publié et introduit comme complémentaire de la circulaire précédente présente la continuité pédagogique telle une activité tout autre. Il insiste tout d'abord sur le fait que l'action des enseignants est primordiale dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique. Ils sont présentés comme responsables de leurs contenus pédagogiques et doivent impérativement maintenir un lien quotidien avec leurs élèves :

Cette continuité repose prioritairement sur l'action des professeurs et de l'encadrement. En effet, pendant la période de fermeture des écoles et établissements aux élèves, les personnels restent en activité et sont chargés de concevoir et de mettre en œuvre l'organisation pédagogique nécessaire à cette continuité. Ils restent responsables de la conception de leur enseignement [...]. Quelle que soit l'organisation retenue dans le contexte particulier de chaque école et de chaque établissement, le rôle de chaque professeur est déterminant dans le maintien des liens avec les élèves.

Les ressources du Cned sont reléguées au second plan et les enseignants sont appelés à diffuser des contenus à leurs élèves et à organiser régulièrement des rendus pour permettre l'acquisition de nouvelles compétences. Ils doivent être disponibles sur un planning fixe et répondre aux interrogations de la classe de manière synchrone, principalement par tchat ou échanges oraux. Cette organisation permet notamment d'éviter les suppressions de certaines disciplines comme imaginées dans les précédents plans de lutte contre une pandémie grippale. Une obligation de disponibilité incombe à tous les enseignants, et révèle une position très différente de celle adoptée à partir de 2004. Lorsque Gilles de Robien est auditionné par la mission d'information de l'Assemblée nationale sur la grippe aviaire en 2006, le président le questionne sur le caractère obligatoire d'un contact pédagogique avec chaque élève par les enseignants en cas de fermeture des établissements scolaires. Le ministre affirme que cette disposition ne serait mise en place par le ministère qu'en dernier recours et qu'il privilégierait plutôt le volontariat, en laissant aux enseignants une marge de manœuvre dans l'application du plan au niveau local²¹. Nous pourrions supposer que cette discontinuité dans les plans de continuité pédagogique pourrait être l'œuvre d'une politique et d'une décision personnelle d'un ministre qui, par conséquent, n'aurait eu que

peu de chances de se maintenir en 2020. Une autre hypothèse peut aussi être avancée, celle de l'autonomie grandissante des établissements dans la mise en œuvre des programmes pédagogiques. Instaurée à partir de 1985 (Inspection générale de l'Éducation nationale et inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, 2019), l'autonomie des établissements scolaires s'accroît progressivement, l'imposition en 1989 d'un projet d'établissement pour chaque établissement public local d'enseignement (EPLE) permet une certaine marge de manœuvre pédagogique et éducative au niveau local. Sans pleinement avancer que l'autonomie des établissements a considérablement évolué entre 2004 et 2020, nous pourrions supposer que l'accroissement de l'utilisation des outils numériques encourage le ministère à favoriser le niveau local dans la mise en place de la continuité pédagogique. Dès le premier plan de lutte contre une pandémie grippale, la notion d'adaptation des directives nationales à l'établissement est instaurée. Pourtant, la continuité pédagogique telle qu'elle a été organisée en 2020 promeut cette autonomie pédagogique. Les enseignants doivent proposer des enseignements dans le prolongement des activités effectuées avant la fermeture des établissements. Leur responsabilité dans les programmes à déployer laisse supposer que la continuité pédagogique n'a pas été vécue de la même manière dans tous les établissements (Charlot, 2020), d'autant plus que le cadrage national a fait partiellement défaut dans son déroulé.

Pour conclure, la notion d'inédit avancée dans les discours entourant la mise en œuvre de la continuité pédagogique pendant la crise du Covid-19 occulte les années de préparation et de réactualisation des plans de lutte contre une pandémie grippale. Pourtant, la perception et la définition de ce que devrait être la continuité pédagogique en temps de fermeture des établissements scolaires pour des causes sanitaires semblent s'être maintenues entre ces différentes périodes. Les discontinuités observées entre les plans de lutte contre la pandémie grippale et la mise en œuvre de la continuité pédagogique en 2020 résultent plutôt d'une évolution de l'école (imposition du numérique, autonomie grandissante des établissements et de l'échelon local dans les politiques publiques) et d'une adaptation des plans aux changements qu'a connues l'institution dans les vingt dernières années.

20 Circulaire n° 2020-52017, Coronavirus – organisation et suivi de la mise en œuvre de la continuité des apprentissages, du directeur général de l'enseignement scolaire (Édouard Geoffray) aux recteurs et rectrices d'académie, aux inspecteurs et inspectrices d'académie et aux directeurs et directrices des services de l'Éducation nationale, 13 mars 2020.

21 Audition de Gilles de Robien devant la mission d'informations sur la grippe aviaire, 12 mars 2006. AN, 20090286/5, Dossiers de Dominique Subier, chef de cabinet du secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (1982-2007).

Une nouveauté est apparue en 2020-2022 : la mise en œuvre de la continuité pédagogique en cas de fermeture locale d'un établissement scolaire ou d'une classe. En effet, les textes de 2004 à 2010 ont largement occulté cette situation et ne prévoyaient pas de continuité pédagogique en cas de fermeture localisée. Son étude pourrait apporter des éléments complémentaires pertinents.



SARRA BEN SALAH, DOCTORANTE CONTRACTUELLE, CENTRE AMIÉNOIS DE RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION [CAREF, UR UPJV 4697], UNIVERSITÉ DE PICARDIE JULES-VERNE.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Sources

AN, 20080248/3 [2005-2007], Dossiers de Bernard Nemitz, conseiller technique au cabinet de Gilles de Robien, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

AN, 20190452/59 [2002-2016], Archives du secrétariat général du ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

AN, 20140031/23-20140031/27 [2001-2011], Dossiers de Laurent Bayon, conseiller au cabinet de Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative.

AN, 20111096/27 [1981-2008], Développement et diffusion des usages des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement scolaire et supérieur.

AN, 20170365/67 [1990-2014], Archives du bureau de la Santé, de l'Action sociale et de la Sécurité / direction générale de l'Enseignement scolaire.

AN, 20110004/132 [1983-2008], Archives du bureau des Programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation nationale.

AN, 20090030/36 [1998-2008], Archives du service du Budget et de l'Égalité des chances du ministère de l'Éducation nationale.

AN, 20090286/5 [1982-2007], Dossiers de Dominique Subier, chef de cabinet du secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Références bibliographiques

BEN SALAH, SARRA [2020]. *L'institution scolaire face à la crise de la Covid-19. Comparaison entre le fonctionnement d'un collège en temps (extra)ordinaires*. Université Lumière Lyon 2, Lyon.

BERCHE, PATRICK [2012]. *Faut-il encore avoir peur de la grippe ? Histoire des pandémies*. Paris : Odile Jacob.

BERGERON, HENRI, BORRAZ, OLIVIER, CASTEL, PATRICK, DEDIEU, FRANÇOIS [2020]. *Covid-19. Une crise organisationnelle*. Paris : Presses de Sciences Po.

BONNÉRY, STÉPHANE, DOUAT, ÉTIENNE (dir.) [2020]. *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute.

CHARLOT, GUY [2020]. « La continuité pédagogique à l'épreuve des inégalités ». *Les cahiers du développement social urbain*, n° 72, p. 18-19.

CODREANU, ELENA [2018]. *Les espaces numériques de travail dans l'enseignement primaire*. Université Lumière Lyon 2, Lyon.

DESCARPENTRIES, JACQUELINE (dir.) [2020]. *L'éducation à la santé entre savoir et pouvoir*. Paris : L'Harmattan.

DOUAT, ÉTIENNE, MICHOUX, CLÉMENCE [2021]. « Les conseillers principaux d'éducation saisis par la "crise". Enquête sur des agents scolaires dans l'ombre de la "continuité pédagogique" ». *Revue française de pédagogie*, n° 212, p. 43-55.

FOURQUET, JÉRÔME, GARIAZZO, MARIE, JABOULAY, GASPARD, KRAUS, FRANÇOIS, WOLBER, SARAH [2020]. *En immersion. Enquête sur une société confinée*. Paris : Seuil.

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ADMINISTRATION DE
L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2019).

L'autonomie des établissements scolaires.
.....

ROBERT, CÉCILE (dir.) (2021). *Confiner la démocratie. Les
dépolitisations de l'action publique.* Villeneuve-d'Ascq :
Presses universitaires du Septentrion.
.....

VOULGRE, EMMANUELLE (2010). « Espace numérique
de travail en collège. Étude sur la formation des
enseignants ». *Distances et savoirs*, vol. 8, n° 4,
p. 585-600.
.....

ANALYSES

L'école à l'épreuve des incertitudes ou de la nécessité de l'institution : les défis à venir au prisme de la crise sanitaire

AZIZ JELLAB

Si la crise sanitaire a fortement déstabilisé l'institution scolaire, elle a également mis en lumière sa capacité d'adaptation et d'invention de réponses inédites. Ainsi, plusieurs enseignements peuvent être dégagés de cette crise : elle confirme, à la manière d'un miroir grossissant, l'existence de fortes inégalités sociales face à l'école et aux apprentissages ; elle s'inscrit dans l'émergence et l'installation durable d'un contexte marqué par des incertitudes pointant autant de défis à relever par l'école à venir ; elle dessine enfin de nouvelles perspectives dont les deux principales réfèrent à la promotion chez les élèves d'un esprit éclairé et critique – notamment dans l'usage du numérique –, et à la mise en œuvre d'une réelle politique volontariste en faveur de la mixité sociale. Ces perspectives ne sauraient atteindre leur cible sans une gouvernance repensée du système éducatif.

Alors que les institutions, qui ont partie liée à l'État et aux lois qui gouvernent les sociétés, ont longtemps été identifiées à des instances de pouvoir, de domination et de répression¹, qu'elles ont été posées comme en cours d'affaiblissement sous l'effet de la distance qui s'est installée entre les structures sociales d'intégration (la famille, le travail, les classes sociales...) et l'expérience

concrète des individus², elles apparaissent aujourd'hui comme à la fois nécessaires et salutaires. Or ces institutions, à commencer par l'école, les hôpitaux, les services régaliens de l'État... n'existent et ne peuvent faire face aux incertitudes que si elles reconnaissent à leurs agents, à leurs professionnels, la capacité d'agir, d'innover, et de s'ajuster à des défis complexes, défis

¹ Foucault, Michel. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard, 1975.

² Dubet, François. *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil, 2002.

que l'on ne peut identifier dans toute leur épaisseur que si l'on est en contact direct avec les usagers, élèves, parents, patients, citoyens ordinaires de la société civile. Si la crise sanitaire met en évidence le besoin des institutions, si elle met au jour les avancées et les carences de l'institution scolaire, elle invite également à repenser l'école à venir.

À quoi pourrait ressembler l'école d'après la crise sanitaire ? Répondre à cette question suppose dans un premier temps de dégager les enseignements de la crise qui constitue un réel analyseur du fonctionnement de notre système éducatif ; il convient dans un second temps d'inscrire cette crise dans le cadre d'une société marquée par de nombreuses incertitudes qui, désormais installées durablement, invitent à s'interroger sur la capacité de l'école à y faire face en repensant ses missions. Parmi celles-ci, deux nous semblent fondamentales : il s'agit d'une part, et dans un contexte caractérisé par l'emprise du numérique et des réseaux sociaux, de la formation à l'esprit éclairé et critique, d'autre part, de la mise en œuvre d'une réelle mixité sociale dans les écoles et les établissements scolaires. Ce second défi constitue la seule manière permettant aux élèves de vivre à la fois dans la même société et dans le même monde³. Mais l'école à venir ne saurait asseoir son efficacité que si elle s'émancipe d'un État centralisé et donne à l'accompagnement des politiques éducatives une place de choix, en conférant davantage de liberté et d'initiative aux acteurs de l'éducation.

LA CRISE SANITAIRE, UN ANALYSEUR DU FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Alors que la vie scolaire suivait son cours, avec son lot ordinaire de préoccupations liées notamment à la mise en place des réformes, aux évaluations préparant les élèves aux échéances d'examen, l'épreuve du Covid-19 a tout à coup déstabilisé l'institution scolaire et ses acteurs, une déstabilisation renforcée par la rupture spatio-temporelle affectant la société tout entière. D'emblée et parce qu'il a fallu mettre en place une « continuité pédagogique », ce sont les inégalités sociales qui sont apparues au premier plan.

Le confinement, miroir grossissant des inégalités sociales, notamment face à l'école

Les inégalités sociales ont encore davantage été rendues visibles par le confinement, car elles se sont révélées dans toute leur intensité quand, par exemple, des

familles entières se sont retrouvées privées de mobilité, vivant au quotidien dans des espaces domestiques réduits, quand la continuité pédagogique imposait de posséder un matériel informatique opérationnel, avec des consommables souvent coûteux (cartouches d'encre pour imprimer, par exemple), de disposer d'un espace permettant aux enfants de suivre des enseignements à distance et d'avoir des parents maîtrisant des compétences pour apporter une aide « pédagogique » quand cela était nécessaire.

La crise sanitaire n'a pas engendré les inégalités face aux apprentissages ni celles qui réfèrent aux conditions socioéconomiques dans lesquelles vivent les élèves et leurs parents. Elle les a amplifiées et surtout, mises au jour, et avec elles, les vulnérabilités et fragilités qui sont souvent tues ou invisibles. La crise a fonctionné comme un miroir grossissant des inégalités et des fractures territoriales. De même, le décrochage scolaire d'une partie des élèves, s'il a pu être précipité par le confinement, préexistait au Covid-19, car il procède fondamentalement des inégales dispositions cognitives et culturelles face aux savoirs, dispositions qui procèdent elles-mêmes de l'effet conjugué d'une origine sociale et des pratiques pédagogiques auxquelles les élèves ont été socialisés.

Continuité et discontinuité pédagogiques ou lorsque les acteurs de l'école réinterrogent les apprentissages à distance et leurs conditions

Le confinement a constitué une sorte de parenthèse lors de laquelle l'école a poursuivi l'enseignement en dehors de ses murs et en légalisant, en quelque sorte, l'externalisation de la prise en charge pédagogique puisque d'autres acteurs ont été d'emblée positionnés comme des partenaires, les parents notamment et parfois des intervenants du monde associatif. La continuité pédagogique visée par le ministère de l'Éducation nationale a assez rapidement donné lieu à des interrogations sur le risque de la discontinuité, notamment pour les élèves les plus fragiles scolairement, ceux qui éprouvent des difficultés à organiser leur travail personnel en dehors du cadre normé que constitue la classe en présentiel.

C'est à cette occasion du confinement que les enseignants, premiers observateurs de leurs élèves, ont pu prendre toute la mesure des environnements technologiques et culturels favorisant les apprentissages : disposer d'un ordinateur personnel, d'un accompagnement pédagogique par les parents, savoir

³ Lahire, Bernard (dir.). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil, 2019.

rechercher l'information, la structurer, la réorganiser, en hiérarchiser les contenus, pouvoir les relier à des leçons ou à des exercices, constituent des atouts et des compétences qui ne s'enseignent pas toujours, car elles relèvent également de l'éducation informelle et des implicites. La continuité pédagogique ne va pas de soi dans la mesure où de nombreux élèves restent très dépendants de la qualité de la relation aux enseignants, et sont en quête d'une pédagogie de proximité qui est d'autant plus nécessaire qu'ils proviennent de milieu populaire. La mobilisation des enseignants, des chefs d'établissement, des directeurs d'école, des corps d'inspection... est apparue comme un épisode attestant la relation étroite et prometteuse entre une institution bienveillante, soucieuse du sort de ses publics, et l'attachement à ce que toute éducation doit viser en premier lieu, à savoir l'émancipation humaine de tout déterminisme, posant l'action solidaire comme dimension constitutive des rapports humains.

De nombreux enseignements

Les enseignements que l'on peut dégager de l'expérience du confinement quant au fonctionnement et à l'avenir du système éducatif sont nombreux : qu'il s'agisse de la nature de la relation pédagogique qui a pu, parce que les circonstances l'exigeaient, générer une attention plus centrée sur le travail scolaire, les besoins et les difficultés rencontrées par chaque élève ; qu'il soit question de l'engagement cognitif, variable d'un élève à l'autre, lorsque la relation de proximité avec les enseignants devient à la fois réelle et virtuelle, affaiblissant notamment le poids de la communication et des interactions non verbales ; qu'il s'agisse de la qualité des relations avec les parents, devenus alliés de circonstance d'un travail scolaire « en train de se faire » et exigeant la levée des implicites contenus dans les codes scolaires ; que la situation de confinement interroge les modalités du travail collectif entre enseignants dès lors qu'il a fallu imaginer un emploi du temps concerté et travaillé en lien avec les corps d'inspection et les chefs d'établissement ; que le numérique reconfigure la forme scolaire et ouvre la voie à de nouvelles manières d'enseigner, mais également de nouvelles façons d'apprendre, ou encore, que l'évaluation ait été pensée autrement parce que soucieuse des apprentissages et de la progression de chacun... l'ensemble de ces observations augure d'une école d'après, qui sera bien différente de celle d'avant, pourvu que l'on en dégage des enseignements constructifs pour une éducation sereine et moins empreinte de controverses idéologiques.

UNE INSTITUTION QUI AIDE SES PROFESSIONNELS ET LES ÉLÈVES À FAIRE FACE AUX INCERTITUDES DOUBLÉES D'INQUIÉTODES

Les incertitudes naturelles qui ont longtemps prévalu ont été supplantées par celles générées par l'activité humaine, notamment pour ce qui est du climat, de la pollution et des conséquences sociales du capitalisme hyperindustriel et mondialisé. Les inquiétudes observées dans la vie quotidienne résultent de plusieurs facteurs et événements, mêlant catastrophes naturelles, désordres sociopolitiques et idéologiques – tensions géopolitiques, terrorismes, populismes, guerres –, mouvements sociaux avec différentes formes de mobilisations, crise sanitaire qui est à la fois le résultat de l'emprise d'un modèle économique mondialisé, et productrice de désordres et d'inégalités socio-économiques. Aussi les inquiétudes qui s'en suivent dessinent aujourd'hui une nouvelle réalité : il devient difficile de fonder un rapport serein au monde appuyé sur la seule référence au passé et aux épreuves vécues durant des millénaires. Les récits fondateurs, hérités notamment des différentes révolutions – celle, politique, du XVIII^e siècle et celle, industrielle, du XIX^e – et dans le sillage desquels l'avènement de la classe ouvrière, puis des États providence a pu jouer un rôle structurant et rassurant, pouvaient avoir des effets mobilisateurs parce que les changements étaient malgré tout de bien moindre ampleur. Dans ce contexte marqué par de profondes mutations, l'enjeu n'est plus de savoir si l'on doit les accepter ou non, mais d'apprécier la capacité des institutions à aider chaque individu à y faire face, y compris pour pouvoir en maîtriser les conséquences sur sa vie quotidienne.

Le système éducatif contribue aussi à générer des inquiétudes et la peur de l'avenir chez les jeunes générations. La crise de confiance de la jeunesse est révélatrice « de la crise institutionnelle et culturelle, du modèle français de formation »⁴. Plus spécifiquement, il s'agit de la crise du « modèle méritocratique » à la française, qui a longtemps fonctionné selon le principe de la sélection des meilleurs, sur la base de leur talent et de leurs efforts. Ce principe méritocratique génère, sous l'effet de la massification, une dualisation des parcours, entre des vainqueurs et des vaincus de la sélection scolaire. Les taux d'échec scolaire n'ont jamais été aussi élevés, alors que paradoxalement, le niveau de qualification et d'instruction s'est élevé (17 % des jeunes quittent chaque année l'école sans diplôme ou seulement avec le brevet des collèges). Le classement

4 Galland, Olivier. « La crise de confiance de la jeunesse française ». *Études*, n° 412, 2020, p. 36.

scolaire génère chez les élèves une angoisse, qui se double d'un affaiblissement de l'estime de soi. Olivier Galland souligne que l'orientation scolaire – dont les effets se remarquent dès la classe de troisième de collège – impose de manière autoritaire des « choix » à des élèves, choix dictés par le poids accordé aux notes scolaires au détriment de leurs projets.

NÉCESSITÉ DE L'INSTITUTION ET DÉFIS À RELEVER : UNE ÉDUCATION À L'ESPRIT ÉCLAIRÉ ET CRITIQUE ET UNE MISE EN ŒUVRE EFFECTIVE D'UNE MIXITÉ SOCIALE DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Alors que de nombreux analystes, sans doute marqués par l'emprise grandissante de nouveaux modèles sociaux, culturels et parfois idéologiques, ont pu conclure au « déclin des institutions », à la « désinstitutionnalisation »⁵, la réalité est venue en relativiser les conclusions théoriques. Le besoin d'État, mais aussi d'institutions œuvrant au plus près des individus n'a jamais été aussi prégnant.

L'institution, un horizon indépassable

C'est l'un des enseignements majeurs de la crise sanitaire qui a montré jusqu'à quel point l'individualisme – sous ses différentes déclinaisons, économique, politique, consumériste, en quête d'un entre-soi – conduit à l'impasse, et que chacun est en réalité tributaire de son engagement et de celui d'autrui.

L'institution peut être entendue dans un sens plus large, à savoir un ensemble de structures et de ressources organisant les rapports sociaux et participant de leur renouvellement et de leur survie. C'est le cas de l'institution familiale ou des institutions économiques qui assurent l'existence d'un marché au premier rang duquel on trouve la production et le commerce des produits de première nécessité.

Le sociologue Émile Durkheim a bien souligné le lien étroit entre le caractère collectif et structurant de l'institution et sa capacité à favoriser l'émancipation de chacun, ce qui évite tout conformisme absolu : « On peut en effet, sans dénaturer le sens de cette expression, appeler institution toutes les croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité »⁶. Mais en assimilant les institutions collectives, « nous les individualisons », ajoute Durkheim. Les travaux d'Émile Durkheim – qui a notamment consacré de nombreux

écrits à l'institution scolaire – offrent la possibilité de revisiter la notion d'institution et de l'appliquer, en l'adaptant, à ce que l'école permet d'entrevoir comme leviers assurant à chacun la capacité à faire face aux incertitudes contemporaines et à maîtriser différentes épreuves. Mais l'institution peut aussi être entendue dans un sens plus restrictif, à savoir un ensemble d'administrations et d'acteurs apportant un service à la collectivité, qui n'a pas une vocation marchande, mais relève d'abord du service public. L'institution admet un caractère instituant, car ses acteurs sont censés agir au nom de l'intérêt général. Leur activité relève des métiers relationnels du travail avec et sur autrui. Le travail social, l'enseignement et les établissements du soin y occupent une place centrale. Ces institutions, chacune à sa manière, prennent en charge les individus avec une visée d'aide au changement, à la transformation de soi.

La nécessité de l'institution scolaire est ainsi plus qu'urgente : l'école est bien une institution parmi d'autres, mais elle occupe une place particulière et sera amenée à connaître une réelle transformation. À côté de la place du numérique qui a engendré partiellement une école hors les murs et rapproché autrement les professionnels de l'enseignement des familles, d'autres défis ont émergé : qu'il s'agisse de la compréhension du monde contemporain, de l'éducation aux valeurs de solidarité, de la démocratisation de l'accès aux savoirs, de la construction d'un lien apaisé et bienveillant avec les parents, ou encore de l'apprentissage de l'exercice de la citoyenneté et du jugement critique éclairé, l'école est aux avant-postes de l'émancipation sociale. Celle-ci exige que l'institution scolaire soit plus ouverte sur le monde social et économique, condition nécessaire pour doter chaque élève d'un « pouvoir d'agir », non pas pour seulement s'y adapter, mais pour mieux en maîtriser les enjeux. Ces défis à relever ne sont pas minces, mais ils sont à la portée de l'école à la condition que celle-ci parvienne à se transformer, à donner du sens en mettant en dialogue les savoirs enseignés et la vie quotidienne des élèves.

5 Par exemple Beck, Ulrich. *Risk Society. Towards a New Modernity*, Polity Press [trad. *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion, 2008].

6 Durkheim, Émile. « Préface à la seconde édition ». *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF, 1983 [première édition : 1895], p. XXII.

L'emprise du numérique et des réseaux sociaux appelle à une éducation à l'esprit éclairé et critique

Comme nous l'avons déjà souligné⁷ : éduquer à l'esprit éclairé et critique sera le défi majeur de l'école à venir. Certes, cette éducation est déjà présente à travers certains enseignements – par exemple dans le cadre de l'enseignement moral et civique –, mais elle devra gagner en ampleur, être le fait de tous les enseignants, s'inscrire durablement dans les activités scolaires de manière à forger chez les élèves une lucidité intellectuelle, seule à même de former à un rapport plus rationnel au monde, aux autres et à soi-même.

LA « FORME SCOLAIRE » RÉINTERROGÉE PAR LE NUMÉRIQUE

Nous savons que l'école comme institution s'est imposée et a conduit à la généralisation de la « forme scolaire », définie comme un espace-temps régulé, organisée au rythme des enseignements et des exercices comme des temps d'études, consacrant des savoirs valant en eux-mêmes, par opposition aux savoirs pratiques, utiles et familiers. Ainsi, la sanctuarisation historique de l'espace-temps scolaire a conduit, pour reprendre l'expression d'Hannah Arendt, à faire en sorte que l'école ne saurait être le monde. Mais cette vision qui a sans doute été assez idéalisée – peut-on raisonnablement soutenir que lorsqu'on enseigne à des élèves, on ne s'adresse qu'à leur être rationnel exerçant sa raison ? – n'est plus opérationnelle aujourd'hui : elle a été rapidement affaiblie par les différentes massifications et, avec l'emprise du numérique, la distinction entre l'école et le monde extérieur ne peut être fondée que sur des enjeux cognitifs et un projet d'émancipation intellectuelle (par exemple, quand il s'agit de distinguer les savoirs des croyances ou des opinions, ou lorsqu'il est question de lutter contre des préjugés, la désinformation...). Il faut alors, comme l'expérience du confinement a pu en amplifier la visibilité, prendre acte du fait que le numérique et ses usages font partie des pratiques sociales de référence des jeunes générations.

L'emprise du numérique dépasse le cadre scolaire. On peut même dire que le numérique – entre l'Internet et les téléphones portables – a littéralement envahi la vie des individus, des élèves en particulier. De ce fait, il faut en faire un allié éducatif tout en conservant un regard critique sur les usages qui peuvent connaître des dérives et succomber au relativisme (quand par exemple les élèves confondent opinion, information et savoir scientifique).

La crise sanitaire fut aussi une crise de l'information : la sursaturation des médias annonçant tout et son contraire, appelant en renfort des médecins experts

dont les désaccords autour du virus et son traitement ont pris l'allure de querelles idéologiques, a ajouté de la confusion et de l'incompréhension aux inquiétudes. La société de l'information, celle des réseaux sociaux, annonce la nécessité d'une vigilance, d'une prudence qui vaut davantage par les préceptes et lucidités que l'institution scolaire doit favoriser chez les élèves, que par une quelconque résistance au numérique. La construction d'un esprit critique à l'égard du numérique devra permettre d'aider les élèves à distinguer la maîtrise de compétences telles que la recherche d'informations sur le Web, l'utilisation des réseaux sociaux, de la capacité à vérifier la pertinence et l'objectivité des données (qui sont en réalité des construits), d'en identifier les sources, et de développer une réflexivité sur les buts recherchés par les acteurs qui les diffusent.

Le défi n'est pas mince, car l'évolution des nouvelles technologies est si rapide que les ajustements et régulations des programmes scolaires, comme la réactivité des enseignants, peuvent s'avérer bien plus lents. L'essor des thèses complotistes, la remise en cause permanente des découvertes scientifiques, la critique acerbe des institutions et de la démocratie, l'inféodation de certains médias aux divers populismes, ont de quoi déstabiliser les jeunes générations, même si l'on sait que celles-ci constituent une population bien diversifiée, socialement et culturellement hétérogène. Dans le monde dit « hyperconnecté », l'enjeu est de concilier liberté et autonomie dans les usages et prudence ou vigilance devant les contenus diffusés. Le combat peut aussi paraître bien difficile à engager quand il s'agit de mettre en garde contre l'utilisation exagérée des smartphones et des réseaux sociaux, mais il est bien nécessaire. Il s'agit d'aider les élèves à la prise de conscience des conséquences potentielles de leurs actes lorsqu'ils se mettent en scène, diffusent des photos personnelles, voire s'amuse en se moquant d'autrui, comportement qui risque de basculer vers le harcèlement. La prise de conscience réfère également au poids du marché économique que représentent les nouvelles technologies de l'information, entre abonnements divers, achats de produits et dépendance à l'égard de différents fournisseurs. Certes, la dépendance à l'égard du numérique n'interroge pas seulement le rôle de l'école qui peut paraître bien minime et faible par rapport au poids offensif du marché du GAFAM⁸, puisqu'elle met en jeu des politiques publiques, le rôle de l'État – notamment sur le plan de la régulation du marché du numérique, mais aussi de la politique de

7 Jellab, Aziz. « Éduquer à l'esprit critique sera un défi majeur de l'école de demain ». 13 novembre 2020. <https://demain.ladn.eu/secteurs/education/aziz-jellab-mission-ecole-eduquer-esprit-critique/>

8 Il s'agit de l'acronyme des grandes firmes américaines exerçant le monopole sur le Web, à savoir Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft.

santé qui doit être attentive aux effets de la cyberdépendance – et des collectivités locales. Mais les enseignants et les personnels d'éducation peuvent et doivent, au niveau qui est le leur, œuvrer à l'éveil des consciences et à faire du numérique un allié sous conditions, de l'accès au savoir, de l'ouverture sur le monde, en ayant systématiquement comme fil conducteur le projet d'humanisation des interactions, même les plus virtuelles.

L'éducation à l'esprit éclairé et critique devra aller de pair avec le réenchâtement des savoirs scolaires. Si l'école transmet tout autant des savoirs que des valeurs – en premier lieu celles de la République –, il convient de rappeler que les contenus d'enseignement sont eux-mêmes porteurs de valeurs (par exemple par la place qu'ils accordent à la lutte contre les préjugés, au statut de la vérité, à la démarche rationnelle dans l'appréhension des faits, des concepts...). Il y a donc un enjeu majeur, celui de conserver aux savoirs scolaires leur dimension intellectuelle et émancipatrice. C'est à cette condition que l'école à venir, ouverte sur le monde, mais sans s'y réduire, saura lutter contre le relativisme – au sens où tout se vaudrait ! – et marquera son rôle instituant dans une société consumériste dans laquelle le futile se transforme en besoin.

Mais l'éducation à l'esprit éclairé et critique ne saurait atteindre sa cible que si elle se double de la prise en compte d'un autre défi : celui de la mixité sociale et de l'importance qu'il y aura à asseoir une école instituant de manière volontariste des interactions et des apprentissages, créant du commun entre des élèves issus de milieux sociaux et culturels hétérogènes.

La mixité sociale ou comment faire en sorte que les élèves « habitent » le même monde et partagent les mêmes chances d'émancipation intellectuelle ?

Alors que la passion pour l'égalité constitue un héritage historique des *Lumières* et s'impose comme un principe partagé dès que l'on se place sous l'angle de l'intérêt général, elle laisse assez rapidement place à la « préférence pour l'inégalité »⁹ quand il est question de scolariser ses enfants dans la « meilleure école », le « meilleur collège », etc. Ainsi, la mixité sociale dans de nombreux établissements scolaires et écoles,

notamment ceux de l'éducation prioritaire, constitue aujourd'hui un problème et un défi à relever à mesure que s'y concentrent des difficultés scolaires, doublées de difficultés sociales¹⁰. Le délitement du lien social et l'essor d'une ségrégation sociale concomitante à des formes de ségrégation urbaine, amplifient les difficultés scolaires des élèves, l'échec scolaire et les risques de sortie du système éducatif sans qualification ou sans diplôme.

Les établissements scolaires verraient leurs résultats améliorés si la composition de leurs classes était socialement mixte, ce qui suppose qu'ils deviennent attractifs et que des politiques publiques académiques et locales – notamment les élus locaux – se mobilisent sur cette question. Ainsi, en 2017, vingt-deux projets avaient été lancés conjointement par le ministère de l'Éducation nationale et des collectivités territoriales (à Toulouse et à Paris)¹¹. Des travaux avaient attiré l'attention sur la dégradation des conditions de travail dans l'éducation prioritaire et de manière plus générale, dans les territoires marqués par le renforcement des difficultés sociales, du fait du départ des classes moyennes ou des populations connaissant une mobilité sociale ascendante. Une mixité sociale oblige à penser étroitement la différenciation pédagogique et à s'inscrire dans un horizon plus large, préparant la société de demain. Une analyse économique appliquée aux établissements relevant de l'éducation prioritaire et à ceux qui n'en relèvent pas, y compris les établissements du secteur privé, met en évidence un entre-soi entre élèves de milieux favorisés et une ségrégation frappant les établissements à recrutement populaire, et dans une moindre mesure, des collèges du secteur privé. Pierre Courtioux et Tristan-Pierre Maury observent qu'« en maintenant une partie des élèves d'origine sociale défavorisée dans un environnement moins propice à la réussite scolaire, l'absence de mixité sociale semble remettre en cause le principe "d'égalité des chances" au fondement de l'école républicaine française [...] les différents indicateurs de mixité sociale ne laissent apparaître aucune amélioration depuis vingt ans. De plus, si les effets globaux de la mixité sociale sur la réussite scolaire sont difficiles à mesurer, plusieurs auteurs insistent sur le renforcement de "ghettos scolaires" et leur effet négatif sur la qualité des apprentissages »¹².

9 DUBET, François. *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*. Paris : Seuil, 2014.

10 JELLAB, Aziz. *L'éducation prioritaire en France. Bilan et devenir d'une politique emblématique*. Paris : L'Harmattan, 2020.

11 Voir en particulier le numéro 199 de *Diversité* qui porte sur « L'expérience du territoire #3. Cité, mixité et territoire » avec toute une série de dispositifs favorisant sur la mixité sociale à l'école.

12 Courtioux, Pierre, Maury, Tristan-Pierre. « Public, privé et éducation prioritaire. Une analyse comparative de la mixité sociale à l'école ». *Formation emploi*, n° 144, 2018, p. 134.

Pour dé-ségréguer les établissements scolaires, il convient d'agir sur l'offre scolaire et sur la qualité des enseignements en proposant des activités scolaires et culturelles exigeantes. Cela réduit l'évitement et le contournement des établissements par les familles les plus favorisées ou dont les enfants sont le plus en réussite scolaire. Cela contribuera surtout à faire entrer les élèves dans un monde commun, à l'heure où le risque d'une dislocation du lien social, sur fond de repli sur soi, annonce une société divisée et plus inégalitaire. La mixité sociale constitue une modalité particulière visant à mettre en place les conditions d'apprentissage du vivre ensemble allié au faire et à l'apprendre ensemble. En ce sens, et faut-il le rappeler, la transmission des savoirs n'est pas contradictoire ou antinomique avec une pédagogie de la coopération qui encourage à l'apprendre ensemble, en créant des interactions et des échanges entre les élèves, en les mobilisant sur des projets collectifs. Il s'agit d'un plaidoyer pour une école qui enseigne, transmet et incarne les valeurs de solidarité et de responsabilité à l'égard du monde, d'autrui et de soi.

POUR CONCLURE : VERS UNE GOUVERNANCE PLUS HORIZONTALE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

L'un des enseignements majeurs de la crise sanitaire aura été de mettre au jour les limites d'une gouvernance

du système éducatif « par le haut », par le centre. Et même si l'État et ses services ont fait preuve de réactivité face à une situation inédite et faiblement maîtrisée au début, ce sont bien les acteurs de terrain et à tous les échelons qui ont dû réinventer leur rôle et faire preuve de créativité en vue de maintenir la « continuité pédagogique ». Aussi, l'école à venir ne saurait être gouvernée de manière centralisée et unidimensionnelle. Elle devra être davantage accompagnée par des pouvoirs publics qui autorisent, promeuvent et laissent place à l'initiative des professionnels de terrain, reconnus et à conforter dans leur expertise¹³. Cela ne signifie pas l'abandon de toute régulation étatique, mais le passage d'une logique descendante, souvent doublée d'une propension au contrôle, à une logique d'accompagnement, qui assoit la confiance et favorise la mobilisation de toutes et de tous en vue de trouver des réponses à des situations complexes, à des incertitudes amenées à se renforcer.



AZIZ JELLAB, SOCIOLOGUE, IGESR ET
PROFESSEUR DES UNIVERSITÉS ASSOCIÉ À
L'INSHEA, UNIVERSITÉ PARIS LUMIÈRES.

13 Jellab, Aziz. « Gouvernance du système éducatif. "Le défi est de passer à une logique d'accompagnement" ». 16 février 2022. <https://www.aefinfo.fr/depeche/667662-gouvernance-du-systeme-educatif-le-defi-est-de-passer-a-une-logique-d-accompagnement-aziz-jellab-igesr>

ENTRETIEN



« Le collectif a permis de faire face.
Mais beaucoup est à reconstruire »¹



LAURENT GODEL, SYLVIE MARTIN-DAMETTO
ET NATHALIE THOLLOT

Laurent Godel, Sylvie Martin-Dametto et Nathalie Thollot sont inspecteur et inspectrices de l'Éducation nationale dans le département de la Loire.

PATRICK PICARD : Quelle perception domine quand vous revenez sur les deux années qui viennent de se passer ?

LAURENT GODEL : Pour planter un peu le décor, je distingue un certain nombre d'étapes dans cette crise sanitaire. On a débuté par une sorte d'improvisation permanente où on gérait au jour le jour, au fur et à mesure des événements qui nous arrivaient. Progressivement des habitudes ont été prises, des outils ont été identifiés, qui ont été améliorés. Et puis, il y a une relation école-famille qui a bougé sur toute la période. Ça me marque beaucoup ces temps-ci. Autant au début de la pandémie, quand on est partis sur le premier confinement, il y avait vraiment une relation avec les familles qui s'était étayée, au sens de plus de relations entre les familles et l'école qu'il n'y en avait parfois quand on était en présentiel. Et puis, les choses se sont un peu désagrégées au fur et à mesure du temps. Et là, on est aujourd'hui dans une situation avec les familles qui est beaucoup

plus tendue qu'elle ne l'a jamais été. Donc, il y a eu vraiment une évolution dans ce rapport entre l'école et la famille.

PP : Certaines familles, certains endroits dans des endroits plus que d'autres ?

LG : Moi, je suis dans une circonscription assez favorisée, avec trois communes importantes dont la ville de Montbrison où il fait bon vivre, avec un IPS (indice de position sociale) largement au-dessus de la moyenne du département, et toute une constellation de petites communes rurales des monts du Forez où, globalement, les gens vivent plutôt bien. Comme partout, on a eu des problèmes de connexion ou d'équipement, pour lesquels on a cherché des solutions, avec les politiques qui sont mobilisés pour que les familles puissent avoir des équipements. Généralement, j'ai eu assez peu d'élèves qui n'étaient pas connectés avec leurs enseignants. Ce n'est pas comparable avec ce que j'ai identifié dans le cadre de ma mission

.....
¹ Entretien réalisé par Patrick Picard en mars 2022.

départementale sur le numérique, dans des territoires où beaucoup plus de familles n'avaient pas d'équipements suffisants. Là, une politique académique a été mise en place pour essayer de trouver des solutions.

SYLVIE MARTIN-DAMETTO : Moi, ma circonscription se compose d'une grande ville très pauvre, Rive-de-Gier, et de petites écoles rurales, parfois favorisées, parfois plus pauvres. Quand je suis arrivée, la notion de continuité pédagogique était déjà installée. Mais ce qui m'a vraiment étonnée, c'est que le rapport avec les familles s'est beaucoup construit sur la production d'écrits normés, d'exercices, de dictées, avec une attente de « faire » quelque chose qui soit renvoyée dans les temps. En cycle 1, l'attente était certes plutôt de renvoyer des photos de moments épanouissants vécus en famille, mais derrière tout ça, le grand absent pour moi, c'est la dimension du travail personnel de l'élève, tout ce que l'enseignant organise au quotidien dans la classe, cette forme de dialogue intérieur chez l'élève pour la mise en place de tous les processus d'appropriation et de structuration des savoirs. Dans cette situation dégradée, cette préoccupation devient presque invisible.

PP : **Les tâches demandées vous semblaient sous-estimer ce qui est nécessaire pour que le travail soit fait, du point de vue de l'activité intellectuelle ou du soutien à l'activité intellectuelle ?**

SMD : C'est vraiment ça, avec, de mon point de vue, un renforcement de la dimension de conformité, surtout dans les écoles rurales. Dans les écoles de Rive-de-Gier, ce que j'ai observé massivement, c'est une disparition des familles sur les temps de continuité pédagogique, des parents qui répondent un peu au début, et qui ensuite ne répondent plus, ce qui donne lieu à des inquiétudes de la part des enseignants. Quand ça s'est transformé en situations conflictuelles avec les enseignants, c'était souvent des parents qui ne se sentaient pas légitimes, ou tellement en difficulté qu'ils préfèrent à un moment donné mettre la tête dans le trou et ne plus répondre.

NATHALIE THOLLOT : J'ai une circonscription qui est clivée : un REP+ (réseau d'éducation prioritaire renforcée) et le secteur le plus privilégié de Saint-Étienne. Sur mes écoles privilégiées, il y a eu accès au numérique, même si j'ai beaucoup

de cadres qui ont eu bien du mal à faire l'école et leur travail en même temps. Je corrobore ce que dit Sylvie sur des envois de travaux très normés, notamment d'étude de la langue, de lecture ou de calcul posé, parce que ça, les parents savent faire. Mais on a perdu évidemment toutes les activités où on avait de la métacognition. On ne peut pas espérer que les parents sachent faire ça. Sur le REP+, j'ai vraiment senti de grandes difficultés des enseignants. L'accès au numérique, on ne l'avait plus, ou seulement sur les téléphones portables. Donc, il y a eu beaucoup de « drive », de fiches. Toutes les pédagogies de manipulation qui étaient en place en classe, les parents n'y comprenaient rien. Moi, j'ai eu des appels de pères qui me disaient : « Mais la maîtresse, elle nous demande d'enfiler des spaghettis dans une passoire et on ne sait absolument pas ce que ça veut dire et pourquoi on fait ça ! Nous, on veut des fiches ». Donc, les enseignants du REP+ se sont mis à envoyer des fiches parce que les parents avaient beaucoup de mal à comprendre ce qu'il y a derrière les ateliers manipulation, exploration... Ils demandaient ce qu'ils voient en grande surface quand ils achètent des cahiers de vacances. Leur demande est parfois devenue agressive avec des harcèlements d'enseignants sur les téléphones portables pour qu'on réponde à leurs difficultés.

Mais plus largement, les parents se sont aussi aperçus qu'enseigner, c'est un métier, et que ce n'est pas parce qu'on a reçu un plan de travail avec des fiches que les enfants avancent...

PP : **Vous dites que la situation a eu un impact finalement négatif sur les relations école-familles ?**

NT : Au début du confinement, il y a eu vraiment un fort lien avec les familles : les directeurs allaient déposer le travail dans les boîtes aux lettres et le récupéraient. Mais depuis deux ans, on a un gros problème avec l'accueil des nouvelles familles à l'école, pour les premières scolarisations en CP ou en petite section. Tout ce qu'on faisait avec des parents qui venaient dans l'école, des enfants qui venaient dans l'école à partir du mois de mars, pratiquement, on ne le fait plus. On a donc des familles qui sont vraiment en difficulté et qui deviennent assez agressives du fait de la méconnaissance mutuelle.

LG : Il a fallu, pour les enseignants et pour les familles, faire l'école hors de l'école. Le challenge était compliqué pour tout le monde, parce que, ce

que les parents voient de l'école, c'est seulement le haut de l'iceberg : je constate les productions, mais je ne vois pas tout ce qu'il y a derrière, toute la démarche pédagogique, etc.

Quand les enseignants se sont rendu compte de la difficulté qu'il y avait à faire passer effectivement les objectifs d'apprentissage, ils sont allés au plus simple, c'est-à-dire ce que finalement les parents connaissaient. Et comme c'étaient les parents cadres qui s'en sortaient le mieux, il peut y avoir un risque d'avoir augmenté cette fracture. Ce que je constate aujourd'hui en échangeant avec les directeurs d'école de ma circonscription, c'est effectivement que les parents qui amènent leur enfant lors de la première scolarisation ont une relation à l'école différente, du fait de la difficulté de rencontre, d'ouverture des classes, etc. Ça a un effet domino sur la relation école-famille-travail qui est si importante. On se rend compte que la communication non verbale est vraiment essentielle pour nouer des relations avec les familles, et le distanciel ne le permet pas.

NT : Oui, ça peut amener des reculs patents dans des écoles qui ne sont pas totalement convaincues de l'utilité de la place des parents à l'école, avec des écoles qui deviennent des bunkers. Les petites réunions de rentrée avec moins d'ambition, ça peut être un recul de plusieurs années sur tous les efforts accomplis. Les nouveaux parents ont un peu peur d'entrer à l'école, quand ils sont d'abord accueillis par tout le protocole sanitaire ! Tout est plus compliqué, même pour les rendez-vous individuels autour du carnet des apprentissages. J'ai quelques écoles où la communication est rompue, avec des situations d'incompréhension, quand l'école se met à ressembler à l'ambassade des États-Unis en Iran dans les années 1980... À l'inverse, d'autres écoles ont maintenu tout un tas de choses, mais avec la difficulté à conserver les temps conviviaux, tout ce qui fait souvenirs et communauté dans les écoles. Des parents sont vraiment mis à la périphérie et pour certains, c'est extrêmement compliqué.

SM D : Je veux bien donner un exemple par rapport à ça. La petite section, c'est souvent le moment où émergent des situations où on voit des enfants qui ont des comportements un peu différents et où on commence à se poser la question de situations de handicap ou pas. Je suis allée récemment dans une de mes écoles, au bout du bout du Pilat, où on prend parfois un peu d'écart avec le prescrit... Ils ont continué à accueillir les parents dans l'école,

qui ont eu le temps d'observer leurs enfants en même temps que l'enseignant, et d'en discuter sans suspicion les uns envers les autres. Cela permet ensuite que les notifications de prise en charge ne tombent pas comme une espèce de couperet, sans avoir de temps d'acceptation, parce qu'ils voient leur enfant dans un cadre collectif, et tout ce qu'il n'arrive pas à faire dans la classe. Sans cela, c'est extrêmement violent pour eux, quand on propose des mesures d'accompagnement.

NT : Oui, à cette rentrée, j'ai été confrontée à des écoles maternelles complètement paniquées avec des enfants qui rentraient à l'école avec des soucis de comportement ou qui présentaient des troubles du spectre autistique. Ça fait deux ans qu'on est sous cloche, que personne ne rencontre plus la famille. Les diagnostics ont été fortement repoussés, et c'est très violent pour les parents qui mettent les enfants à l'école sans avoir été préparés à ce qu'on leur dise que quelque chose va mal...

PP : Vous dites que c'est une période difficile au niveau de la vie éducative des enfants à la maison, et pour la préparation à la vie scolaire ?

NT : Oui. Des ATSEM (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles) signalent que plus d'enfants de 3 ans ne sont pas encore propres. Rien n'a été travaillé avec les familles et ça crée des complications.

LG : Le constat qu'on a fait, c'est qu'au moment du premier confinement, il y a eu une perte dans des règles de vie collective de la part des élèves, et que ça a vraiment des conséquences sur la vie de la classe. Je reviens également sur le travail personnel de l'élève, avec le serpent de mer des devoirs. Lorsque les parents demandent aux enseignants : « Mais alors, quels sont les devoirs à faire ? », ça relance aussi une vieille difficulté sur laquelle on avait bien progressé dans certaines écoles : comment donner des devoirs sans être capable d'en mesurer la durée, l'impact sur les apprentissages, etc. ? Si on se remet à donner des travaux à faire « à l'aveugle », ça devient très compliqué pour les enseignants d'arriver à baliser ce qu'ils doivent proposer aux élèves.

PP : Dans ce contexte, que vous a-t-il manqué ?

LG : Il se trouve que j'ai travaillé sur les problématiques de prévention et de gestion de

crise, et il me semble qu'on n'a pas assez activé de situations de « retours d'expérience » tout au long de ces deux ans. Pouvoir se poser au fur et à mesure des choses qui nous arrivent et se dire : « Voilà, qu'est-ce qui a été vraiment pertinent ? Qu'est-ce qui ne l'a pas été ? ». J'ai produit pour les enseignants des feuilles de route parce que je me rendais compte que les communications qui émanaient du ministère, de l'inspection académique, du rectorat, etc. étaient complexes, qu'il fallait, à un moment donné, essayer de faire une synthèse pour les aider au mieux dans leur démarche. Mais on a manqué d'espaces communs de réflexion.

ST : J'ai observé deux paliers très forts dans cette seconde année. Un premier palier, au moment où il y a eu une rupture d'acceptabilité avec la continuité pédagogique, avec ce prescrit qui réclamait d'être en double tâche en permanence, avec les élèves qui étaient en classe et ceux qui étaient à la maison. La deuxième rupture d'acceptabilité est pour les familles cette fois, au moment où les fermetures de classes, les suspensions d'accueil, les autotests tous les trois jours ont généré de grandes tensions avec ceux qui représentaient l'institution sur le terrain. Je pense que là, très clairement, sur ces paliers-là, il faut faire des retours d'expérience pour mieux comprendre ce qui a généré ça. Entre nous, on a échangé les messages qu'on envoyait aux écoles, parfois le dimanche à 22 heures...

PP : Avez-vous évolué dans votre capacité à réagir ?

SM : On a dit aux enseignants et aux écoles de tout remonter à la circonscription pour que nous puissions assumer la vague de colère. Mais on a fini dans un état... On a passé notre temps à faire des courriers, à appeler, à rencontrer des parents dans les écoles pour soutenir les enseignants, pour leur faire des courriers de soutien écrit, pour les relégitimer dans leur fonction, etc. Ça a été juste effroyable dans la période qui vient de s'écouler...

LG : J'avais fait un retour d'expérience avec tous les directeurs et directrices de la circonscription en juin après le premier confinement, quand on avait eu une fenêtre où on a pu de nouveau se rencontrer. Donc, on a vu où on avait eu des déficits et des carences : par exemple, on s'est rendu compte qu'il n'y avait pas forcément de listings à jour de tous les parents d'élèves, quand ils avaient à émettre un document ou à donner une information. Ce

retour d'expérience a permis de vraiment mettre à plat et de capitaliser. Sur l'année qui a suivi, ils n'ont plus du tout eu cette difficulté. Les directeurs sont vraiment en première ligne pour faire face à toutes les injonctions paradoxales où tout devient complexe, avec de multiples urgences à gérer le week-end et des situations de rumeurs ou d'agressivité assez étonnante au portail de l'école, face au refus du port du masque par exemple, lorsque les textes oscillaient...

NT : Moi aussi, j'ai fait un retour d'expérience en juin dernier, mais surtout autour de la situation de confinement qui ne s'est pas reproduite. Je reviens sur ce que dit Sylvie sur le niveau 3, quand on ne pouvait plus ni brasser ni remplacer. On s'est retrouvés avec 24 classes non remplacées par jour, des parents d'élèves qui travaillaient et qui ne pouvaient pas faire garder leurs enfants, un mouvement de grève extrêmement suivi qui n'est pas toujours compris, surtout dans les milieux de santé proches du CHU qui comparent leur situation... Les évolutions de situation ont amené sans arrêt des réajustements qui ne permettaient pas de revenir à du « connu ».

PP : Mais quels « retours d'expérience » vous ont fait défaut ?

LG : On a fait des retours d'expérience au niveau local, pas forcément aux niveaux départemental ou académique, qui avaient des visions et des urgences différentes des nôtres. Ici, on est un collectif d'IEN qui fonctionne de manière assez horizontale et concertée, en partageant les outils qu'on produisait les uns les autres. Moi, personnellement, ça m'a permis de trouver des solutions que je n'avais pas imaginées. On a quand même pu générer un travail collectif qui nous a permis d'agir en contexte institutionnel difficile.

NT : Ici, les IEN ont des parcours assez traditionnels, ayant été enseignants, formateurs... On s'est tous connus dans d'autres postes et on a très peu d'ego. Donc, du coup, malgré la lourdeur de l'institution, on était en prise avec les directeurs qui nous appelaient, on a beaucoup travaillé collectivement même quand le pilotage changeait. On a demandé des visios toutes les semaines avec le médecin, conseillère technique, pour pouvoir répondre aux directeurs avant la cellule Covid noyée sous les mails. J'ai appris à lire les FAQ (foires aux questions) d'une façon exhaustive, ce que je n'avais jamais

fait... On s'est mis à faire des choses auxquelles on n'était pas formés, et ce collectif nous a permis de tenir, y compris pour les nouveaux venus, en reconnaissant tout ce qu'on n'arrivait pas à bien faire...

PP : **Enfin, qu'ont changé ces deux dernières années dans votre travail ?**

LG : Le temps de l'institution n'était plus le temps de l'école sur le terrain : entre le moment où les questions nous arrivent et le moment de la réponse institutionnelle, c'est trop long. On comprend bien pourquoi, et je ne veux surtout pas jeter la pierre à ceux qui ont eu des choses à gérer d'une autre dimension que la nôtre, mais ce que nous demande aujourd'hui le terrain, c'est une réactivité et une disponibilité quasiment de tous les instants. Nous sommes d'astreinte tous les week-ends depuis maintenant de nombreux mois et on nous demande plus de réactivité. Du coup, on a plus de proximité aussi avec les écoles, avec un lien de confiance plus fort, plus étroit. Au-delà de notre « soutien » de la parole, il faut des actes, il faut des textes. Ça a généré une plus grande proximité, peut-être pas avec les équipes enseignantes, mais en tout cas avec les directions d'école.

PP : **Donc, réactivité, disponibilité, au-delà des questions proprement sanitaires, mais aussi dans les autres dimensions ?**

LG : Alors moi, j'aurais bien aimé qu'on parle beaucoup plus de pédagogie, mais on est vraiment envahis par des problématiques où on passait notre temps à avoir des coups de fil sur des questions très pratiques, ce qui a fait vraiment écran avec beaucoup de problématiques pédagogiques, qui ne deviennent plus l'enjeu prioritaire, mais c'était un enjeu secondaire. Quand il reste du temps, on peut parler pédagogie, mais, avant, il faut régler tout le reste...

PP : **Mais avez-vous gagné en confiance potentielle pour parler aussi des autres aspects du métier ?**

LG : Dans quelques semaines, j'ouvre avec les directeurs un atelier autour de la conduite du changement. Je me suis dit qu'ils avaient besoin de ça, parce qu'effectivement, le pilotage pédagogique, maintenant, il y a vraiment un enjeu qui est l'enjeu

majeur des mois qui viennent. Sortir du strict pilotage administratif et sanitaire.

NT : En termes de gains et de pertes, moi qui m'identifie comme une IEN plutôt « pédagogique », et qui étais plus loin du travail avec les élus qui se résume trop souvent aux tensions de la carte scolaire, j'ai beaucoup perdu en pilotage pédagogique sur toute cette période de niveau 3. Mes conseillères pédagogiques ont arrêté toutes les formations, on a fait du soutien logistique et livré des masques, on a aidé des directeurs qui avaient huit classes fermées, on a fait les bons petits soldats et les pompiers. Donc, j'ai beaucoup perdu en pilotage pédagogique. Par contre, en relation avec les élus hors carte scolaire, comment gérer ensemble les urgences, comment créer des espaces communs, on a fortement évolué. Je me suis retrouvée aussi beaucoup à gérer des ressources humaines. La proximité avec les directeurs fait que j'ai accompagné des directrices sur des situations très personnelles, que parce qu'on les a tellement souvent en visio ou au téléphone qu'il y a une proximité qui s'est faite, une proximité humaine. Mais on a énormément perdu en pilotage pédagogique. Il n'y a plus de travail d'équipe dans les écoles, même en REP+, on fait 90 % de moins. Mais je le redis, la relation aux élus, la relation humaine a beaucoup évolué. J'ai l'impression de m'être rapproché de la base.

SM : J'ai vraiment l'impression de construction de collectifs imbriqués, très forts, avec la circonscription, mais aussi avec le pôle ressource. La question de la formation à proprement parler est passée au second plan, avec les enjeux didactiques de la classe. Par contre, tout le monde est attentif les uns aux autres. On prend des nouvelles les uns des autres, on fait attention aux endroits où ça ne va pas bien, que ce soit des adultes au sein d'une équipe ou des comportements d'élèves qui sont problématiques. Je pense qu'il y en a plus qu'avant, que ce soient des problèmes de maltraitance d'enfants ou de carences éducatives. Ce n'est plus seulement un problème d'école, c'est un problème du collectif, circonscription, pôle ressources, direction et périscolaire même. Y compris dans le rural, la relation de confiance s'est construite avec les maires. Quand il y a une « information préoccupante » au procureur qui est faite, on peut avoir le responsable du périscolaire, voire le maire qui appelle en partageant l'information.

Les collectifs deviennent plus forts, même si ça ne résout pas les problèmes par magie...

PP : Les ressentis que vous exprimez ici pourraient-ils être partagés par tous vos collègues ?

NT : Certains peuvent avoir un pilotage un peu plus distancié, peut-être moins fondé sur l'humain. Mais la plupart ont cette approche-là, parce qu'on n'a pas le choix. On ne peut pas laisser le directeur s'en prendre plein la figure au portail. Ce n'est pas possible. C'est eux qui sont là le lundi matin. Nous, on est dans notre bureau. Donc cette proximité, forcément, il a fallu qu'on l'ait. Je pense qu'on est tous à peu près dans le même pilotage.

LG : On a tous des différences. Mais on a partagé vraiment beaucoup de choses, et finalement, ça a permis, sans forcément que ce soit explicite, d'harmoniser peut-être un certain nombre de nos pratiques, un certain nombre de nos propos et d'écrits qu'on produit en direction des écoles. Simplement, il y a des circonscriptions où il y a eu des cas individuels qui étaient vraiment très compliqués à gérer pour un certain nombre de nos collègues, et forcément ça impacte beaucoup l'activité quotidienne.

PP : Certains chercheurs ont écrit que cette « crise » a permis de réinventer le métier. Vous réagissez comment ?

LG : Je ne m'en suis pas vraiment rendu compte. Réinventer le métier, je n'irais pas jusque-là. Comme tout le monde, ils sont montés en compétence sur les outils numériques, ça, c'est sûr. Ça a peut-être fait bouger un certain nombre de lignes, en termes de relations avec les familles. Mais il n'y a pas de révolution copernicienne sur cette affaire. Ça n'a pas amélioré notre capacité à mieux comprendre les difficultés des élèves.

NT : Je pense aussi qu'on a gagné dix ans de formation sur le numérique pour les équipes. J'avais des enseignantes qui n'avaient jamais touché un ordinateur de leur vie. Il a bien fallu qu'elles se mettent à faire des Padlet. On a aussi gagné en sécurisation. Mais ça n'a pas transformé le métier. Sur la difficulté des élèves, je pense que certains se sont davantage aperçus de ce que c'était que des difficultés familiales et sociales. Avant de donner des fiches, on a fait aussi du *drive* de nourriture parce qu'on s'est assez vite rendu compte, pendant

le premier confinement, que certains collégiens ne mangeaient pas, et on a d'abord fait des paniers et de la banque alimentaire. Pendant tout ce temps-là, l'économie souterraine s'est arrêtée... Même dans certaines parties de ma circonscription plus favorisées, on s'est rendu compte des difficultés sociales, d'enfants ou de mamans très maltraitées, des violences intrafamiliales qui étaient un peu en sous-marin.

Après, concernant les difficultés des élèves, quand je vois les évaluations nationales, je suis impressionnée de voir comment les enseignants, en septembre et en octobre, ont vraiment travaillé d'arrache-pied pour essayer d'amortir les effets du confinement. Je n'ai pas d'écoles qui sont sous l'eau là-dessus. Mais les difficultés familiales d'ordre social, économique, oui, j'ai des directeurs qui se sont rendu compte de plein de choses là-dessus.

SMD : Je dirais que le travail à distance a favorisé les exercices répétitifs, le travail sur le savoir procédural au détriment de la dimension « enseigner explicitement », le travail langagier, etc. C'est de mon point de vue le cœur du métier et ça, c'est quelque chose qui, dans le travail en distancié, a été mis un peu de côté. Donc je ne vois pas en quoi on peut dire que les pratiques ont été transformées. De mon point de vue, il va falloir qu'avec l'accompagnement de la circonscription, on revienne là-dessus comme étant le cœur du métier.

PP : Pour conclure ?

SMD : La charge de travail à tous les échelons a été explosée. Je crois qu'on a tous été des très très bons petits soldats dans l'institution, les enseignants, les AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap), les ATSEM... Les directeurs d'école, on n'en parle même pas. Et nous les formateurs et les IEN, on a tous explosé le temps de travail.

LG : Une anecdote : j'ai rencontré des inspecteurs en retraite depuis une dizaine d'années, et je pense qu'ils seraient très étonnés de voir que notre travail n'a plus rien à voir avec le métier de leur époque. On nous demande un niveau de réactivité, une charge de travail, une disponibilité assez inédite dans la fonction. Dans ce travail non-stop, si chacun ne peut pas trouver des temps de respiration individuelle, je pense qu'on va voir arriver une vague de *burn-out* dans les temps qui viennent chez les inspecteurs.

N : Je confirme. Lors du premier confinement, je n'ai jamais autant travaillé de ma vie. Travailler non-stop sur des choses sur lesquelles on n'est pas forcément compétent, qu'on ne maîtrise pas forcément, en étant le plus au clair possible et en sachant à quel moment passer la main à plus

compétent que nous, c'est compliqué. Je ne vois pas comment je vais remettre du travail sur le pilotage pédagogique si je ne me décharge pas de certaines choses...

ANALYSES

Une exception bien ordinaire ?

**L'inclusion scolaire en
situation de continuité
pédagogique : le travail des
coordonnateurs de dispositifs
ULIS et UPE2A**

HÉLÈNE BUISSON-FENET, MAÏTENA ARMAGNAGUE
ET ÉLODIE LESZCZAK

Spécialisés dans des dispositifs de marge exemplaires du « tournant inclusif » de l'école française, les enseignants d'ULIS et d'UPE2A montrent des dispositions professionnelles qui auraient dû les mettre au centre de la mise en œuvre de la continuité pédagogique des collèges et des lycées publics. Fut-ce le cas ? L'hypothèse que cet article met à l'épreuve est que le contexte inédit d'enseignement a réajusté la culture professionnelle de certains coordonnateurs aux conditions d'apprentissage rendues plus complexes dans cette période. Le type de dispositif inclusif (UPE2A ou ULIS) semble cependant avoir aggravé ce que nous nommons le « sentiment de suppléance » dont certains coordonnateurs pouvaient rendre compte dès avant la crise sanitaire.

Dans le sillage des dispositifs que multiplie l'institution scolaire depuis les années 2010 (Barrère, 2013), les unités pour élèves allophones arrivants (UPE2A) et les unités locales d'inclusion scolaire (ULIS) ont des modes de fonctionnement très proches, qui consistent à inscrire les élèves dans une classe ordinaire tout en les regroupant pour des temps d'apprentissage

renforcé. Coordonnateurs d'ULIS ou d'UPE2A partagent la même désignation statutaire, socialement et fonctionnellement : ils assument des fonctions d'« enseignants-ressources » susceptibles d'être sollicités pour répondre aux demandes de leurs collègues et associés à des actions de formation, de sensibilisation et d'information (par exemple via les CASNAV pour

les coordonnateurs d'UPE2A), dédiées à ces publics scolaires à besoins éducatifs particuliers¹. Un même modèle pédagogique réunit ces deux figures professionnelles, celui de la pédagogie différenciée que ces professionnels tentent de mettre en œuvre tant dans le dispositif que dans la classe ordinaire. Celui-ci désigne un ensemble de méthodes, positionnements pédagogiques et supports didactiques flexibles centrés sur les capacités et la motivation de l'élève, pro-actif dans ses propres apprentissages au sein d'un parcours de formation individualisé (Perrenoud, 2016). On aurait pu s'attendre à ce que les périodes de « continuité pédagogique » en contexte de confinement, en mettant à l'épreuve les modalités de scolarisation commune (Bonnéry, Douat, 2020 ; Delès, Pirone, Rayou, 2021), valorisent ce segment enseignant situé d'ordinaire aux marges de l'organisation scolaire². Qu'en a-t-il été dans les faits ?

Cette contribution souhaite documenter ce que la « continuité pédagogique » a révélé de l'articulation entre la part sociale et la part pédagogique de l'activité, par-delà la mission officiellement dévolue au métier et réaffirmée notamment dans les principes de la dernière loi scolaire, « la loi pour une École de la confiance »³. L'analyse s'appuie sur l'extraction des réponses à un questionnaire⁴ de l'Institut français de l'éducation diffusé en mai-juin 2020 auprès de 4 300 professionnels de l'enseignement primaire, secondaire et de l'enseignement supérieur, complétées par 20 entretiens semi-directifs téléphoniques non itératifs auprès de coordonnateurs ULIS exerçant dans des collèges ou des lycées⁵, et d'autre part sur des entretiens approfondis, dans la continuité d'un travail ethnographique de deux années scolaires dans des UPE2A, réalisés auprès de trois enseignants-coordonnateurs d'UPE2A, deux formateurs d'un Centre académique pour la scolarisation

des élèves allophones nouvellement arrivés [EANA] et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs [EFIV] (CASNAV) et un cadre de l'Éducation nationale intervenant dans le champ de la scolarisation des élèves primo-arrivants dans une académie d'Île-de-France (Armagnague-Roucher, Rigoni, 2019).

Notre propos s'organise en deux temps : après avoir montré que les modalités inédites de la continuité pédagogique ont mis en valeur les compétences professionnelles des coordonnateurs interrogés, nous verrons que s'y trouve néanmoins réactualisée une délégation des tâches les moins scolaro-centrées, souvent les moins pédagogiques et donc les moins nobles aux yeux des enseignants des classes de référence.

UNE DYNAMIQUE PROFESSIONNELLE RENFORCÉE PAR L'ÉPREUVE DE LA CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE

Le principe de scolarisation des élèves affectés en ULIS et en UPE2A est une inclusion en classe ordinaire et un regroupement ponctuel dans le dispositif avec des adaptations pédagogiques, sous la responsabilité du coordonnateur, enseignant spécialisé titulaire d'un certificat ou d'une certification professionnels. Le métier est marqué par une polyvalence fonctionnelle qui ne figure pas tant dans les axes de sa mission que dans la forte perméabilité de son activité à sa situation de travail. Parce qu'il a affaire à une population scolaire largement minoritaire au sein des établissements⁶, dans un temps partiel imparti qui ne dépasse pas une dizaine d'heures hebdomadaires et est parfois très temporaire⁷, le coordonnateur tient une position statutaire, spatiale et temporelle à part, reconnue de façon variable selon les priorités de chaque établissement. Notre matériau montre que la situation de continuité pédagogique a accentué des traits socioprofessionnels

1 Les missions des coordonnateurs d'ULIS, titulaires d'un CAPPEI (formation d'enseignants spécialisés) sont précisées dans le *Bulletin officiel* (BO), n° 31, 27 août 2015, « Scolarisation des élèves en situation de handicap » : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>. Les enseignants de dispositifs UPE2A, titulaires d'une certification « français langue seconde » assument aussi la fonction d'enseignant coordinateur bien que celle-ci soit moins explicitement reconnue. Cette fonction, précisée dans les fiches de poste « à profil » ainsi que sur leur lettre de mission reprend les missions précisées par le ministère de l'Éducation nationale : <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-et-des-enfants-issus-de-familles-4823>. À ce titre, les enseignants nommés dans les dispositifs UPE2A peuvent percevoir une IMP (indemnité mission particulière), en reconnaissance de leur qualité de « coordonnateur réseau », ce que rappellent des syndicats de l'éducation [voir par exemple la fiche 8300 de la FAEN [Fédération autonome de l'Éducation nationale] : http://www.faen.org/publications/memento/M6961_enseigner_en_UPE2A.pdf].

2 À l'instar des élèves « à besoins éducatifs particuliers » qui ne correspondent pas aux normes scolaires canoniques (Ebersold, Armagnague, 2017). Pour le cas des enseignants de dispositifs relais, voir Kherroubi, Millet, Thin, 2018.

3 <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>

4 Institut français d'éducation, enquête en ligne, D. Bédouchaud et E. Leszczak : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupes-de-travail/documentation-confinement-et-enseignement/les-effets-du-confinement-sur-l2019activite-des-personnels-d2019encadrement-et-directeurs-d2019ecole-rapport-d2019enquete>

5 8 dans l'académie de Lyon et 12 dans celle de Grenoble, d'une moyenne d'1 h 17 par entretien.

6 Les regroupements en ULIS ne peuvent dépasser 13 élèves dans le secondaire. Ceux en UPE2A n'excèdent qu'extraordinairement les 20 élèves et sont régulièrement constitués d'une douzaine d'élèves.

7 En UPE2A, les élèves ne peuvent être affectés qu'une seule année.

caractéristiques du rôle de ces enseignants dans les établissements du second degré.

Mettre à profit ses acquis

Se distinguant des enseignants ordinaires qui soulignent d'importantes difficultés dues au passage à l'enseignement à distance, comme l'accès aux plateformes numériques, les coordonnateurs ULIS et UPE2A interrogés font part des compétences relatives de leurs élèves en la matière :

On travaille beaucoup sur l'outil numérique dans le dispositif avec des tablettes, des ordinateurs, des synthèses vocales et des stylos lecteurs et donc tout ça, c'est du matériel qu'ils savent utiliser tout seuls. On n'a pas de difficultés avec eux, par exemple, pour discuter par mail ou par visio, ils sont très à l'aise avec ça [...], beaucoup plus à l'aise que les autres élèves. (Y., ULIS)

La première préoccupation des coordonnateurs de dispositifs ULIS ou UPE2A, dont le contexte d'exercice est en partie déterminé par les profils des élèves, consiste à préserver les conditions socio-éducatives favorables aux dispositions scolaires des élèves. Au suivi du travail scolaire réalisé à la maison, que les enseignants ordinaires semblent déléguer davantage aux parents, s'ajoute l'entretien d'une relation privilégiée avec la famille en raison d'une conscience aiguë des inégalités sociales face à l'école. La période de confinement est l'occasion d'un renforcement du lien entre coordonnateurs et familles :

Les familles, moi, je les connais très bien. Il y a certaines familles, ça fait quatre ans que je travaille avec elles, donc c'est beaucoup plus facile de les appeler. Elles, elles m'appellent beaucoup plus facilement aussi. (M., ULIS)

Il s'agit notamment de parer au risque de décrochage en assurant à la fois un contrôle de l'assiduité, rôle dévolu d'ordinaire au conseiller principal d'éducation, et une médiation continue avec chaque famille. Les coordonnateurs interrogés se disent favorisés dans ce rôle par une forte individualisation de leurs relations aux élèves :

Les parents ne parlant pas toujours la langue, c'était... ils étaient aussi un peu démunis et ne savaient pas comment gérer les cours à la maison. Donc, c'est vrai que j'avais plus de liens individuels avec les élèves sur WhatsApp, parce que certains, c'était plus facile pour eux [...]. Beaucoup, je les ai appelés quand je les voyais pas en classe virtuelle. Donc, je demandais aux camarades : « Vous savez où est-ce qu'il est ? » Parce que, eux, ils communiquaient aussi entre eux. Et donc, quand ils savaient

pas, j'appelais la famille, c'était : « Attendez, je vous le passe ». (N., UPE2A)

La continuité pédagogique accentue les conditions d'activité ordinaires et met en exergue un suivi pédagogique sur mesure, qui table aussi sur la coéducation et donc sur l'implication des parents dans l'accompagnement des apprentissages.

Lorsque le dispositif regroupe un nombre important d'élèves aux compétences hétérogènes, dont les familles ne peuvent être facilement contactées parce que leurs conditions matérielles de vie précarisent le lien famille-école, cette différenciation pédagogique glisse vers l'individualisation du suivi, voire l'intervention sociale :

Exerçant auprès d'élèves allophones migrants, la principale difficulté a été d'accompagner les familles pour trouver de quoi se nourrir, solliciter des associations et assistantes sociales pour financer les loyers. Ensuite, seulement, nous avons pu mettre en place le maintien des apprentissages. (IFE, UPE2A)

Les coordonnateurs d'UPE2A, dispositifs où la communication entre élèves et enseignants est entravée par la faible maîtrise de la langue française, ont davantage été affectés par la mise en place d'un enseignement à distance qui réduit l'usage de la parole du fait des supports numériques ou papiers non verbaux et de l'absence d'échanges oraux informels. Ils ont revu leurs modalités didactiques pour sacrifier le moins possible les échanges verbaux :

Pour des élèves qui débutaient en français [...], ça a été très difficile parce qu'il fallait que je trouve des outils pour pouvoir travailler la langue avec eux, alors qu'ils débutaient. Donc, ils pouvaient pas voir ma bouche, mon articulation... Enfin, j'ai été démunie très vite. (N., UPE2A)

Inaugurant la mise en place d'une continuité pédagogique complexe, le premier confinement a donc pour effet de valoriser des compétences communicationnelles et organisationnelles souvent reléguées à la périphérie de l'activité professorale dans l'ordinaire de l'enseignement (Barrère, 2002). L'adaptation pédagogique reste cependant contrainte par les conditions de vie du public scolaire concerné – souvent plus précaires (et encore davantage précarisées par le confinement) pour les élèves allophones (Dubost et al., 2020).

Capitaliser sur des modalités de travail inédites

Le confinement a été l'occasion pour certains coordonnateurs ULIS et UPE2A de développer, davantage que de

découvrir, de nouveaux outils informatiques : « banques à outils, banques de savoir » (E., ULIS), « padlets : des murs virtuels qui ont tenu lieu d'espace de stockage de contenus, d'informations, de récupération de travaux d'élèves » (IFE, UPE2A).

Par-delà les supports numériques, l'école « hors les murs » a aussi donné la possibilité et surtout le temps d'expérimenter de nouveaux contenus pédagogiques et de renouveler les activités, par exemple avec un « cahier de confinement » à la façon d'un cahier de vacances ou des projets collectifs de création de chanson ou d'album photo. Malgré la fragilisation des temps qui structurent d'ordinaire les relations pédagogiques, des coordonnateurs soulignent avoir réussi à instaurer ou à réinventer des rituels de suivis pédagogiques et de structuration d'un collectif apprenant :

C'est super intéressant, car pour le coup sur le groupe WhatsApp qu'ils ont créé eux-mêmes, ils partagent ce qu'ils savent faire, ce qu'ils ne savent pas faire, quand il y a un changement d'emploi du temps, l'élève qui est délégué partage les informations, ça passe deux fois mieux que le réseau EcoleDirecte⁸. (M., ULIS)

Les espaces en visioconférence ont été tout aussi investis comme outil de suivi et de contrôle pédagogique que comme outil d'apprentissage ou de transmission d'un savoir en tant que tel. Ils ont aussi été des moments de vie de groupe. L'internalisation de l'activité dans l'espace domestique a ainsi pu produire deux séries d'effets. D'une part, elle a permis de prendre un temps de réflexivité sur son expertise de l'adaptation pédagogique et de modifier ses routines professionnelles en conséquence :

Je pense que c'est positif, ça m'a fait bouger ! Enfin, ça m'a obligée à me remettre en question sur certaines manières de faire et ça m'a fait prendre conscience aussi de certaines sources de difficultés pour nos élèves qu'on ne voit pas forcément en étant à côté d'eux, en fait. (M., ULIS)

D'autre part, l'éloignement spatial des élèves a pu permettre une prise de conscience de la « bonne distance pédagogique », complexe à évaluer dans l'accompagnement d'élèves à besoins particuliers :

Je réalise qu'un accompagnement plus distancé 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. (IFE, ULIS)

Des relations professionnelles renouvelées

La cohérence que les enseignants parviennent à construire dans une expérience professionnelle organisée à partir de temporalités imposées de l'extérieur dépend toutefois de l'agenda de la crise. La période du confinement est présentée comme un temps de recentrage sur les missions de différenciation et de suivi pédagogique des élèves. Elle se caractérise en outre par une recomposition des hiérarchies au regard du métier. Dans le fonctionnement de l'UPE2A, l'inspecteur en tant que supérieur hiérarchique (l'IEN [inspecteur de l'Éducation nationale] dans le premier degré, l'IA-IPR [inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional] dans le second) apparaît moins présent que les services académiques dédiés (CASNAV), qui proposent des formations continues en ligne ; les dispositifs ULIS mobilisent davantage les liens entre « pairs », enseignants-coordonnateurs de dispositifs d'autres établissements. Ces services, ordinairement peu présents dans le quotidien des enseignants enquêtés sinon à l'occasion des formations d'initiative académique ou départementale, ont vu leur visibilité renforcée pendant le confinement : échanges plus nombreux et produisant des supports et des ressources partagés plus régulièrement. Les actions de coordination ne s'organisent plus à partir de l'élève directement, autour de la personnalisation d'un parcours, mais à partir des contenus, ce qui motive à la veille et à la recherche didactique. Ainsi, les partages d'expériences que nos interviewés jugent jusqu'alors peu développés se déploient dans la période, en renfort nécessaire de la professionnalité. Ce partage est l'occasion d'adopter une conception renouvelée de l'autonomie professionnelle, c'est-à-dire de la capacité à exercer un jugement personnel dans l'exécution d'un mandat et d'une « autorité déléguée » (Hugues, 1958) :

Nous avons pu revoir ce que c'était que la liberté pédagogique, revoir nos pratiques. D'habitude, on n'aime pas que quelqu'un vienne fouiner dans nos affaires. Mais là, on s'est entraidés, on a partagé des outils. (N., UPE2A)

Les enseignants-coordonnateurs de dispositif expliquent ainsi s'être appuyés sur des collectifs que nous nommons des « pairs-experts », par association avec la notion de « pairs-aidants » (Castro, 2020) : d'autres enseignants de dispositifs d'autres établissements, ou bien des réseaux de formateurs (le CASNAV, par exemple). Ces formes de solidarité ont

⁸ EcoleDirecte est une plateforme en ligne, proposant tous les services liés à la scolarité d'un enfant au sein d'un établissement qui met directement en contact les enseignants, les élèves, les parents, mais aussi tout le personnel administratif. Elle intègre notamment un espace numérique de travail.

ainsi encouragé de nouvelles façons de concevoir et de mettre en œuvre son travail.

Le déconfinement et le retour en classe en demi-jauge sont présentés *ex post* par les coordonnateurs comme un temps au cours duquel leur fonction-ressource, auparavant relativement méconnue, devient plus sollicitée. Cette situation s'explique pour au moins deux raisons. D'une part, la période de déconfinement a renvoyé les enseignants des classes de référence à formuler un bilan de leurs pratiques de différenciation pédagogique : ils se sont alors tournés vers leurs collègues désignés comme des experts de l'adaptation pédagogique, des pairs-ressources. D'autre part, les élèves d'UPE2A et d'ULIS ont fait l'objet d'un traitement particulier lors du retour en classe, étant prioritaires sur leurs camarades pour revenir en classe et détachés de leur classe de référence pour minimiser le risque de contagion. Cette gestion des flux d'élèves dans les établissements au début du déconfinement, en rendant prioritaires ces publics, a porté l'attention sur des dispositifs inclusifs auxquels tous les enseignants n'étaient pas sensibilisés, et offert aux coordonnateurs un espace de visibilité et de valorisation de leur travail et des savoirs d'expérience acquis dans le cadre ordinaire de leur activité.

Des contraintes matérielles impossibles à contourner et socialement clivantes

Il ne suffit donc pas d'analyser l'activité des coordonnateurs de dispositifs inclusifs au seul prisme d'une position professionnelle peu reconnue. Cependant, dans cette conjoncture, leurs conditions de travail s'annoncent encore plus dépendantes de celles de leurs élèves. Les propriétés sociales de ces derniers et de leurs familles orientent largement la forme de « rematérialisation » des contenus pédagogiques :

Public allophone et en grande précarité, certaines familles ont seulement un smartphone et une faible connexion, d'autres rien du tout. Les outils de communication sont donc très limités : tous les sites ou applications qui demandent une inscription ou la lecture d'un mode d'emploi sont inaccessibles, de même que la communication par courriel ou les liens vers des vidéos et exercices en ligne qui demandent une bonne connexion et/ou une vision pleine page. (IFE, UPE2A)

Certains coordonnateurs ont veillé à ce que toutes les activités puissent être réalisées sans ordinateur, avec un smartphone ; d'autres ont décidé de ne proposer aucune visioconférence aux élèves pour ne pas pénaliser ceux ne disposant pas d'une bonne connexion internet, ou encore de passer par des communications

téléphoniques, voire des envois au format papier. Nombreux sont ceux qui ont dû puiser dans leurs ressources personnelles pour pallier certaines difficultés matérielles : « j'ai pu, moi, imprimer de chez moi et je leur ai envoyé par la Poste » (C., ULIS) ; « je suis allée dans les familles, donner les devoirs, le travail » (J., UPE2A). L'existence de savoir-faire pratiques et la part de bricolage et de « débrouille » que requiert la situation rapprochent les coordonnateurs de dispositifs inclusifs du rôle rétréci autour de la logistique pédagogique que sont amenés à tenir les conseillers principaux d'éducation dans la même période (Bonnéry, Douat, 2020).

UNE SOLITUDE PROFESSIONNELLE AGGRAVÉE DANS CERTAINS ÉTABLISSEMENTS PAR LE « SAUVE-QUI-PEUT » PÉDAGOGIQUE ?

Alors que le passage des enseignements à distance a mis à l'épreuve l'ensemble des activités pédagogiques ordinaires, les marges professionnelles et organisationnelles qu'occupent les dispositifs destinés aux élèves à besoins éducatifs particuliers, comme aux élèves décrocheurs (Millet, Thin, 2003), auraient pu, du fait de l'autonomie institutionnelle et professionnelle afférente à ces fonctions de coordination, permettre de valoriser les compétences à enseigner en contexte de forme scolaire dégradée. Toutefois, si cette expertise de l'extra-ordinaire didactique et pédagogique a autorisé certains coordonnateurs à conforter leur mission de « personne-ressource », elle s'est aussi soldée par un isolement professionnel aggravé au sein de leur établissement lorsque les contacts avec la classe de référence, et partant l'intégration du segment professionnel que constituent les coordonnateurs dans le groupe enseignant, se sont estompés durablement.

Une relégation d'enseignants déjà à la marge

En lien avec la classe de référence, mais rarement pleinement « parmi » les enseignants, le coordonnateur ULIS, et dans un degré moindre le coordonnateur UPE2A, se retrouvent dans une position ambivalente : ils exercent tous deux dans le second degré sans vraiment en partager le prestige, qui reste adossé à l'expertise disciplinaire et se fonde sur la spécialisation didactique (Farges, 2017). La didactique de l'adaptation est ainsi une didactique adaptable, plus ou moins soutenue par la direction. À ce titre, en compliquant le maintien du contact avec les élèves, la continuité pédagogique a eu pour premier effet d'accroître la relégation du coordonnateur à la périphérie du groupe-classe de référence, comme le donne à voir l'impossible usage

de certains outils dédiés ou la mobilisation du registre sémantique du *care* dans la description de leur position pédagogique :

Au niveau pédagogique, je me suis retrouvé un peu embêté, car moi, j'ai pas une classe, j'ai des élèves qui viennent me voir. C'était compliqué pour moi de trouver ma place, car déjà tous les collègues leur donnaient du travail, etc. Et moi j'avais parfois, ne serait-ce que du mal à les joindre. (E., ULIS)

À la question des activités importantes qui n'ont pas pu être menées à bien durant le confinement, la réponse de loin la plus fréquente concerne ainsi la coordination-concertation avec les autres enseignants. Les coordonnateurs UPE2A confient avoir abandonné cette mission au moment du confinement, et les coordonnateurs ULIS avoir consacré beaucoup de temps et d'énergie à essayer de contacter les enseignants des classes de référence :

Si moi, je me manifeste pas, de toute façon je suis sûre que j'ai aucun collègue qui m'envoie quelque chose. Donc les interactions qu'il y a eu, c'est parce que c'est moi qui les ai créées, mais je suis sûre que mis à part mes collègues en français, autrement tous les autres ils n'auraient même pas pensé à se dire : « mais ces élèves d'ULIS là, faut peut-être bien quand même faire quelque chose et peut-être voir avec la coordo » ? (C., ULIS)

Contrairement aux conseillers principaux d'éducation interpellés par les professeurs principaux, selon une forme de délégation coutumière à la « vie scolaire » des situations considérées comme difficiles (Condette, 2014), les coordonnateurs ULIS ou UPE2A ne sont pas davantage repérés comme représentants du pôle éducatif de l'établissement.

Des enseignants voués au *care* éducatif

La spécificité de leurs publics à besoins éducatifs particuliers est cependant une variable largement explicative du soin que mettent les coordonnateurs à produire, entretenir et actualiser un lien avec les familles de leurs élèves, pour deux raisons majeures. D'une part, élèves allophones ou connaissant des troubles de santé, ces jeunes doivent entrer dans des apprentissages qui ne se satisfont pas du clivage classique entre l'éducation scolaire et l'éducation domestique, mais qui nécessitent une continuité que la crise sanitaire ne fait que révéler davantage. D'autre part, à l'instar des actes médicaux dont « le déroulement dépend de l'état du malade », celui des actes pédagogiques dépend de

l'état de l'élève dont l'enseignant, spécialisé ou non, doit connaître quelques éléments. Objectif socialement valorisé dans l'espace de l'école, les apprentissages cognitifs assurent une « dignité pédagogique » qui distingue le coordonnateur de l'accompagnement des élèves en situation de handicap (AESH), subordonné quant à lui à la stratégie pédagogique enseignante.

Nécessaires pour maintenir le lien, les tâches moins valorisées, car plus proches de l'accompagnement éducatif que de l'apprentissage cognitif ne sont pas présentées comme un « travail sale » (Le Floch, 2008) qui exposerait l'acteur professionnel à l'intimité et à la précarité socio-économique des familles et le contraindrait à des pratiques d'assistance. En effet, la sensibilité à toute une série de dimensions qui structurent la vie familiale⁹ incite le coordonnateur, dans l'ordinaire de sa mission, à conférer une grande importance aux dynamiques de socialisation domestique (Condette, 2014). Le lien avec les familles est ainsi une source de satisfaction ordinaire qui a constitué un point fort pour une majorité de coordonnateurs ULIS (« je trouve que le lien avec les familles s'est renforcé », « les parents désormais osent davantage me solliciter ») et UPE2A (« les appels passés quotidiennement ont été un grand soutien pour les familles qui m'ont remercié de ma disponibilité »). Durant la continuité pédagogique, cette relation devient un appui pérenne :

On s'en est rendu compte cette année à la rentrée, on a beaucoup moins de tensions avec les familles, ça a été un vrai plus. Elles ne se sont jamais senties abandonnées et ça, on en a encore les fruits cette année, ils nous font confiance. (Y., ULIS)

Le contact très fréquent avec les familles étaye cependant un mode de fonctionnement de type délégataire, dans lequel le coordonnateur se place dans une posture de vigilance intermédiaire entre l'accompagnement pédagogique soucieux de l'enseignant de la classe de référence et l'accompagnement familial inquiet de proximité :

J'appelais ou j'allais chez eux. Ou je me mettais en contact avec des camarades ou le frère ou la sœur, pour savoir ce qui se passait, s'il ne venait pas. (M., UPE2A)

Cette forme de *care* éducatif, par ailleurs largement sexué (Devineau, Confais, 2017) puisque la grande majorité des coordonnateurs sont des coordonnatrices, contrevient ainsi à la rhétorique en cours dans l'éducation, et plus largement dans l'État social, de

9 Comme la taille de la fratrie, la distance école-domicile, la monoparentalité, les professions parentales...

l'autonomie et de l'empowerment des assistés. Se pose cependant toujours la question de l'acceptation ou de l'évitement d'une forme de « sale boulot » relatif, délégué implicitement par les familles comme par les enseignants de la classe de référence. À ce titre, il faut relever quelques propos critiques qui émaillent le questionnaire de l'IFE et donnent à lire cette forme de domination symbolique :

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 déresponsabilisent. (IFE, ULIS)

C'était clair que, les élèves d'UPE2A, ils étaient rattachés à moi, c'était « mes » élèves, il n'y a que moi qui étais en contact avec eux, les collègues m'ont complètement laissé m'en occuper. (N., UPE2A)

Offrant un contact avec l'être privé de l'élève dans le cadre de sa famille, l'exercice de telles tâches neutralise le pôle privé de la vie de l'élève dans le processus de formation puisqu'il en éloigne les autres enseignants et préserve la forme académique de leur intervention.

Une « personne-ressource » en posture de subordination

Comme à l'ordinaire, les coordonnateurs ULIS ou UPE2A ont pris l'initiative de contacter les autres enseignants, mais la concertation est compliquée par le contexte de confinement qui empêche les occasions d'échanges directs, informels et pourtant performatifs, comme ceux qui s'engagent autour de la machine à café en salle des professeurs (Dutercq, 1991).

Plus généralement, l'impératif de continuité pédagogique met clairement en évidence la difficulté à faire valoir la mission de « personne-ressource », censée répondre à des demandes de conseil, mettre en œuvre des modalités de cointervention et animer des actions de sensibilisation, d'information et de formation sur l'éducation inclusive selon les circulaires CAPPEI 2017¹⁰ et UPE2A 2012¹¹. Les coordonnateurs endossent ce rôle de façon indirecte et discrète pour ne pas provoquer un sentiment d'agacement ou de rejet des collègues des classes de référence :

Qui on est, nous, pour dire aux profs « bon écoute, il va falloir que tu fasses autrement » ? (M., ULIS)

On fait de la cointervention : on sait avec qui on peut en faire, ça fonctionne avec B., K., mais pas

avec tout le monde, alors on le fait avec certains, pas tous, certains sont ouverts. (N., UPE2A)

Des coordonnateurs expliquent s'être sentis démunis face à certains enseignants de référence refusant la différenciation durant le confinement :

C'est compliqué parce qu'on peut être conseil, on peut être force de proposition, mais après ils font ce qu'ils veulent donc... [...] Y'en a quelques-uns qui ont joué le jeu et qui se sont dit « effectivement, en classe je fais des adaptations, là, j'en fais pas, faut que j'en fasse », donc y'en a quelques-uns et puis y'en a clairement qui ont dit « non, de toute façon, on peut pas tout faire, on prépare déjà les trucs pour la classe virtuelle, voilà, donc on fera pas plus », donc y'en a qui ont pas fait. (C., ULIS)

Si la place de la pédagogie dans les relations entre enseignants spécialisés et enseignants des classes ordinaires a pu évoluer « du tabou à la collaboration » depuis les années 1970 (Dorison, 2006), la mise en œuvre incertaine de l'inclusion scolaire dépend pour autant toujours du cadrage local du travail collectif dans l'établissement. Cette forme d'imposition symbolique de l'inclusion scolaire et de la personne-ressource paraît plus déterminante encore pour les coordonnateurs ULIS, exerçant sous l'autorité de l'inspecteur du premier degré et non comme les enseignants des classes de référence sous celle de l'inspecteur pédagogique régional. À ce titre, l'autonomie professionnelle dont ils disposent est à double tranchant : elle les autorise à entretenir un rapport distancié, voire critique à l'institution scolaire, qui accompagne leur « carrière de promotion » initiée à travers leur accès à l'enseignement secondaire, mais les isole en même temps dans un registre d'intervention peu légitime.

De la critique du désengagement enseignant à la défense de la persévérance scolaire

À l'instar des enseignants des dispositifs-relais pour qui « l'engagement auprès des élèves qualifiés "difficiles" s'accompagne d'une remise en question des pratiques pédagogiques ordinaires face aux difficultés scolaires et de l'affirmation d'une responsabilité de l'école dans les difficultés des élèves pris en charge » (Kherroubi, Millet, Thin, 2018, p. 108), la continuité pédagogique est l'occasion pour les coordonnateurs ULIS et UPE2A de donner à voir un savoir-faire didactique dans le sens d'une adaptation, voire d'une simplification de la forme scolaire, jugée sinon handicapante pour les élèves concernés, car trop exigeante. Ainsi les

¹⁰ <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo7/MENE1704263C.htm>

¹¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

coordonnateurs ont su faire accepter une diminution des ambitions scolaires durant le confinement, et assuré une évaluation fine et rapprochée des apprentissages à distance :

Les deux parents continuaient à travailler parce qu'ils travaillaient en hôpitaux donc l'élève, il était en cinquième, tout seul à la maison, donc forcément il flippait quoi. [...] Donc on s'était fixé un objectif que j'avais dit après à mes collègues, en disant : « alors, lui, il fera un seul travail maximum par jour, donc il y a des choses qu'il ne fera pas ». (E., ULIS)

De nombreux coordonnateurs expliquent ainsi ne pas avoir préparé d'activités spécifiques pour leurs élèves, mais avoir travaillé à adapter le contenu des cours des classes de référence, sous la forme de cartes mentales et d'audios. Ce geste didactique n'est pas envisagé comme simple allègement, mais comme une condition *sine qua non* à la logique socialisatrice scolaire, dans une conjoncture où le risque de décrochage devient une préoccupation centrale :

Est-ce que le but c'étaient les apprentissages ou de garder les élèves, garder un lien entre le collège et les élèves ? [...] Si on fait vingt, vingt-cinq minutes de visio et qu'après on a trente minutes de discussion informelle, pour moi, c'est gagné aussi, donc voilà, c'était garder du lien, c'était les rassurer, c'est rassurer les familles, c'est les maintenir un peu dans le travail. (Y., ULIS)

La responsabilité morale de l'adulte et la déontologie de l'enseignant accompagnent ainsi plus que jamais l'adaptation, au point que les pratiques pédagogiques et relationnelles, intimement liées dans la situation, s'apparentent à celles des professionnels de la remédiation scolaire capables de déployer un registre de prise en charge plus large que dans l'exercice ordinaire du métier, à l'intersection des dimensions scolaire, familiale et juvénile de la vie des élèves. En particulier, le rapport à l'avenir est un levier pour travailler la motivation et l'estime de soi en conjoncture de crise :

Y'a des moments où je me dis « c'est trop compliqué, même en simplifiant extrêmement, ils n'y arrivent pas ». Là, j'essaye d'évaluer en me disant « est-ce que ça dans leurs vies professionnelles futures, dans leurs vies sociales, est-ce qu'ils vont en avoir besoin ? » [...] Donc c'est aussi savoir faire des choix, à un moment, le dispositif ULIS, c'est savoir adapter, savoir simplifier. (C., ULIS)

Encore élargie en conjoncture de continuité pédagogique, cette extension de l'action éducative n'est ainsi pas sans paradoxe. Au nom de la persévérance scolaire, elle contrevient en effet au principe d'autonomisation inscrit dans le référentiel de l'inclusion scolaire, comme désormais dans celui de la scolarisation (Durler, 2015).

Pour conclure, bien que les coordonnateurs de dispositifs inclusifs exercent leur activité professionnelle sur un segment de l'enseignement à la marge du système éducatif, ces derniers ne peuvent être analysés au seul prisme de la délégation du « sale boulot ». La crise sanitaire, déclinée dans l'institution scolaire française sous la forme de la « continuité pédagogique » (Buisson-Fenet, Marx, 2022), est en cela l'occasion de révéler, plutôt que de construire, une légitimité professionnelle à partir d'un cadre d'exercice à la fois plus contraint par la conjoncture et plus autonomisant pour ces professionnels : objectifs adaptables, assouplissement des évaluations, flexibilité de l'organisation.

Pour les familles comme pour les professionnels des dispositifs ULIS et UPE2A, la continuité pédagogique a ainsi éclairé le rôle de l'école comme source principale de structuration du temps éducatif confiné : pour de nombreux élèves désignés comme allophones nouvellement arrivés, par exemple, du fait de leur situation juridique leur imposant une invisibilité sociale dans un contexte de contrôle des attestations de sortie, l'école a même été la seule institution de référence avec laquelle ces enfants ont maintenu un lien. Or cette centralité émerge comme une évidence aux yeux des acteurs impliqués alors qu'ils éprouvent eux-mêmes le sentiment de ne la construire qu'en « creux » (des moyens, du temps disponible, etc.) et dans les interstices d'autres espaces institutionnels plus influents comme les services sociaux et médico-sociaux, la préfecture ou l'Aide sociale à l'enfance. En mettant l'institution scolaire et son double espace éducatif d'apprentissage et de socialisation au cœur d'une expérience collective de distanciation sociale et spatiale, le confinement pourrait bien avoir rendu plus visibles ces « marges scolaires » que constituent les dispositifs de scolarité adaptée.



HÉLÈNE BUISSON-FENET, SOCIOLOGUE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION, DIRECTRICE DE RECHERCHE CNRS, ENS DE LYON, LABORATOIRE TRIANGLE.

MAÏTENA ARMAGNAGUE, SOCIOLOGUE, PROFESSEURE ASSOCIÉE AU DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE, ÉQUIPE DE RECHERCHE EDUMIJ [ÉDUCATION, MINORITÉS ET JUSTICE SOCIALE].

ÉLODIE LESZCZAK, ÉTUDIANTE EN MASTER DE SOCIOLOGIE À L'ENS DE LYON, AGRÉGÉE EN SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARMAGNAGUE-ROUCHER, MAÏTENA, RIGONI, ISABELLE [COORD.] [2019]. *Éducation inclusive des enfants et jeunes primo-migrants. Élèves et professionnels du champ éducatif face aux enjeux de l'inclusion*. https://centrehenriaigueperse.files.wordpress.com/2019/12/rapport_educinclu-.pdf
.....
- BARRÈRE, ANNE [2002]. *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
.....
- BARRÈRE, ANNE [2013]. « La montée des dispositifs. Un nouvel âge de l'organisation scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 95-116.
.....
- BONNÉRY, STÉPHANE, DOUAT, ÉTIENNE [DIR.] [2020]. *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute.
.....
- BUET, MADELEINE [2020]. « *El Labor en los tiempos del Corona* : Quelles continuités pédagogiques pour les enseignants d'UPE2A ? Quelles transformations, quelles questions professionnelles ? Synthèse d'une enquête menée auprès des enseignants de l'académie de Versailles du 11 avril au 19 mai 2020 ». INSPE Versailles, Université Paris-CY.
.....
- BUISSON-FENET, HÉLÈNE, MARX, LISA [2022]. « Hors les murs. Enseigner et apprendre à l'épreuve de la "continuité pédagogique" ». <https://doi.org/10.4000/ree.11104>
.....
- CASTRO, DANA [2020]. « Le soutien par les pairs et la pair-aidance ». *Le journal des psychologues*, 2020/2 [n° 374], p.16-16. <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2020-2-page-16.htm>
.....
- CONDETTE, SYLVIE [dir.] [2014]. *Recherches & Éducation*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2045>
.....
- CONUS, XAVIER, DURLER, HÉLOÏSE [2021]. « L'inclusion, oubliée de la crise ? Les élèves à besoins éducatifs particuliers préterités par une "école à la maison" ». *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, vol. 1, p. 19-25.
.....
- DELÈS, ROMAIN, PIRONE, FILIPPO, RAYOU, PATRICK [2021]. « L'accompagnement scolaire pendant le premier confinement de 2020. De la différenciation dans l'"École à la maison" ». *Administration & Éducation*, n° 169, p. 155-161.
.....
- DEVINEAU, SOPHIE, CONFAIS, AURÉLIA [2017]. « Le care éducatif. Principe actif des choix professionnels et des pratiques de travail sexués ». <https://doi.org/10.4000/edso.2297>
.....
- DORISON, CATHERINE [2006]. « La place de la pédagogie dans les relations entre enseignants spécialisés et enseignants des classes ordinaires. Du tabou à la collaboration ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, p. 63-79.
.....
- DUBOST, CLAIRE-LISE, POLLAK, CATHERINE, REY, SYLVIE [coord.] [2020]. *Les dossiers de la DRESS*, n° 62.
.....
- DURLER, HÉLOÏSE [2015]. *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
.....
- DUTERCQ, YVES [1991]. « Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 95, p. 81-97.
.....
- EBERSOLD, SERGE, ARMAGNAGUE-ROUCHER, MAÏTENA [2017]. « Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités ». *Éducation et sociétés*, n° 39, p. 137-152.
.....
- FARGES, GÉRALDINE [2017]. *Les mondes enseignants. Identités et clivages*. Paris : Presses universitaires de France.
.....
- HUGHES, EVERETT C. [1958]. *Men and Their Work*. Glencoe: The Free Press.
.....
- KHERROUBI, MARTINE, MILLET, MATHIAS, THIN, DANIEL [2018]. « Enseigner dans les marges. L'exemple des enseignants de dispositifs relais ». *Sociétés contemporaines*, n° 109, p. 93-116.
.....
- LE FLOCH, MARIE-CHRISTINE [2008]. « Une relecture du sale boulot. Entre une division morale et une division sociale du travail éducatif ». *Pensée plurielle*, n° 18, p. 31-48.
.....
- MILLET, MATHIAS, THIN, DANIEL [2003]. « Une déscolarisation encadrée ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, p. 32-41.
.....

MILLET, MATHIAS, VAQUERO, STÉPHANE (2020).

« Les heurts du distanciel. Chronique d'une rupture pédagogique à l'Université ». Dans Bonnéry, Stéphane, Douat, Étienne (dir.). *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute, p. 117-132.
.....

PERRENOUD, PHILIPPE (2016). *Pédagogie différenciée.*

Des intentions à l'action. Issy-les-Moulineaux : ESF.
.....

VAN ZANTEN, AGNÈS (2014). *Les politiques d'éducation.*

Paris : Presses universitaires de France.
.....

ANALYSES

Les visées inclusives de l'école mises à mal par la crise Covid ?

**Le point de vue des parents d'élèves
identifiés comme ayant des « besoins éducatifs
particuliers » en Suisse romande**

HÉLOÏSE DURLER ET XAVIER CONUS

Sous l'impulsion d'organismes internationaux, les systèmes éducatifs se transforment pour intégrer dans les classes ordinaires les élèves identifiés comme ayant des « besoins éducatifs particuliers ». Comment ces « visées inclusives » se sont-elles traduites durant la période de fermeture des établissements scolaires, au printemps 2020 ? C'est à cette question que la présente contribution tente de répondre, en s'intéressant à l'expérience des familles dont l'enfant était en situation de handicap ou identifié comme ayant un besoin éducatif particulier, sur la base des résultats d'une enquête réalisée auprès de parents d'élèves de l'école primaire de deux cantons de Suisse romande, Vaud et Fribourg. Elle met en évidence que les mesures d'aides supplémentaires habituellement attribuées à cette catégorie d'élèves [enseignement spécialisé, soutien pédagogique, mesures thérapeutiques, etc.] ont été le plus souvent totalement supprimées pendant la période de fermeture des écoles, plaçant les parents en première ligne dans l'accompagnement de leur enfant, en dépit de difficultés parfois importantes, et révélant par là même certaines contradictions des normes scolaires contemporaines.

Au printemps 2020, la pandémie de coronavirus a amené les établissements scolaires suisses à fermer leurs portes, à l'instar de ce qui se passait dans les pays voisins. Pour l'école obligatoire, la fermeture

s'est étendue du 16 mars au 11 mai 2020¹ et un enseignement à distance a été mis en place. Cette période exceptionnelle a bouleversé l'organisation familiale et fait émerger des tensions, parfois importantes, lorsque

¹ En Suisse, l'école obligatoire comprend 8 années de primaire et 3 années de secondaire et concerne les enfants âgés de 4 à 15 ans.

l'enfant était en difficultés scolaires, en particulier en raison d'un handicap, venant mettre à mal les « visées inclusives » aujourd'hui affichées par l'école. La Suisse, en effet, n'échappe pas au mouvement, impulsé par les organismes internationaux, en particulier l'UNESCO et la conférence internationale de Salamanque de 1994, d'« inclusion scolaire » qui tend à transformer la prise en charge des élèves que l'on nomme aujourd'hui « à besoins éducatifs particuliers ». En s'appuyant sur les principes de justice, de participation sociale, d'équité et de prise en compte de la diversité (Prud'homme et al., 2011), le concept d'inclusion propose de renverser le paradigme de l'intégration scolaire en vigueur depuis les années 1970 : ce n'est plus aux élèves de s'intégrer à l'école ordinaire et de porter la responsabilité de cette intégration, mais à l'école de se transformer pour accueillir tous les élèves et répondre aux besoins spécifiques de chacun (Potvin, 2014). En Suisse romande, cette tendance se traduit effectivement par la fermeture des classes dites « spéciales » et un nombre plus important d'élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers dans les classes dites « ordinaires ». Comment ces « visées inclusives » se sont-elles traduites durant la période de fermeture des établissements scolaires ? C'est à cette question que la présente contribution tente de répondre, en s'intéressant à l'expérience des familles dont l'enfant était en situation de handicap ou identifié comme ayant un besoin éducatif particulier, sur la base des résultats d'une enquête réalisée auprès de parents d'élèves de l'école primaire de deux cantons de Suisse romande, Vaud et Fribourg.

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE DISPAR²

Les prescriptions officielles en matière d'enseignement à distance

Bien qu'en Suisse chaque canton dispose d'une souveraineté sur les questions scolaires, la décision de fermer les écoles a été prise au niveau national, la situation étant qualifiée d'« extraordinaire » au sens de la loi sur les épidémies. L'instauration de l'enseignement à distance est néanmoins demeurée sous la responsabilité des cantons. Les dispositifs mis en place

ont été marqués par certaines similitudes, renforcées par des mesures de coordination intercantionales, par exemple sur le temps de travail scolaire conseillé par jour. Les autorités vaudoises et fribourgeoises avaient le souci que la période de fermeture des écoles ne creuse pas les inégalités scolaires : les enseignants étaient à cet égard appelés à maintenir le contact avec leurs élèves et leurs familles, tandis que le travail scolaire demandé devait se limiter à la révision de contenus déjà abordés. De plus, durant l'ensemble de la période, le travail des élèves ne devait pas faire l'objet d'une évaluation certificative. Enfin, les autorités scolaires cantonales ont formellement souligné qu'il n'était pas attendu des parents qu'ils remplacent les enseignants auprès de leur enfant et qu'il leur incombait avant tout de soigner le lien affectif avec leurs enfants. Cependant, un rôle d'accompagnement implicitement attendu des parents émergeait en creux des discours officiels, invitant les parents à encadrer le travail scolaire à distance de leurs enfants de manière « souple », en favorisant leur « autonomie ».

Méthodologie de l'enquête

Dans le cadre d'un dispositif de recherche mixte, les données d'enquête correspondent d'une part aux réponses de 1 280 parents d'élèves du primaire (âgés de 4 à 12 ans), des cantons de Vaud et Fribourg³, récoltées par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne diffusé à travers les réseaux sociaux et les structures associatives au printemps 2020. Son objectif était de comprendre comment les parents s'étaient organisés concrètement pour gérer le travail scolaire de leur enfant⁴, quels étaient les défis qu'ils avaient rencontrés, de quelles ressources et de quel lien avec l'école ils avaient disposé. Si l'échantillon des parents ayant répondu au questionnaire n'est pas représentatif de la population des parents d'élèves dans les cantons de Vaud et Fribourg⁵, sa taille et le fait qu'il comprenne une diversité de catégories de parents nous a permis de tout de même analyser statistiquement les liens entre le vécu des parents et leurs diverses caractéristiques. D'autre part, en complément au premier volet de l'enquête, trois entretiens collectifs ont été menés au printemps 2021, avec des sous-groupes de

² Enquête DISPAR : « L'enseignement à distance mis en place lors de l'épidémie du coronavirus : vécu de parents d'élèves du primaire vaudois et fribourgeois ».

³ Ce choix a été fait en raison de nos institutions d'appartenance, la HEP Vaud et l'université de Fribourg étant situées dans ces cantons, et parce qu'ils offraient des contextes comparables. Il faut savoir qu'en Suisse, chacun des 26 cantons possède son propre système éducatif.

⁴ Il était demandé aux parents ayant plusieurs enfants scolarisés en primaire de répondre en se concentrant sur la situation d'un de leurs enfants, celui dont ils avaient « le plus envie de nous partager la situation vécue autour du travail scolaire à faire à la maison en cette période de fermeture des écoles ».

⁵ On observe une nette surreprésentation des mères (93 % des répondants), ainsi que des parents avec un niveau élevé de formation – 55 % de diplômés du supérieur, contre 44 % dans la population suisse (Office fédéral de la statistique, 2020) – et appartenant à des catégories socioprofessionnelles élevées.

parents construits sur la base de leurs réponses au questionnaire.

Situations dans lesquelles l'enfant bénéficiait d'une mesure d'aide

19 % des répondants nous ont indiqué que leur enfant disposait habituellement d'une mesure d'aide dans le cadre de sa scolarité, en lien avec des besoins éducatifs particuliers. Ce taux de 19 % peut sembler relativement élevé si on le compare à la proportion d'élèves de l'école ordinaire relevant de la pédagogie spécialisée. On peut supposer que la possibilité laissée aux parents de s'exprimer sur l'enfant de leur choix a participé à ce qu'ils évoquent davantage les situations dans lesquelles des besoins éducatifs particuliers étaient identifiés. Cela tient aussi au fait que nous avons adopté une appréhension large de la notion de besoins éducatifs particuliers, incluant l'ensemble des situations où l'enfant disposait d'une mesure d'aide dans le cadre de sa scolarité, y compris d'aide dite ordinaire. Si l'on se centre sur les mesures de pédagogie spécialisée renforcée, les chiffres se rapprochent alors des 4,5 % identifiés au niveau suisse (Office fédéral de la statistique, 2019).

Les mesures d'aide les plus fréquemment évoquées étaient des mesures pédo-thérapeutiques comme l'orthophonie, la psychomotricité et l'ergothérapie (43 %). Puis venaient les mesures n'impliquant pas d'enseignement spécialisé, comme les mesures d'appui et d'aide à l'intégration directe⁶ (19 %). Étaient ensuite mentionnées les mesures d'enseignement spécialisé dans la classe ordinaire (16 %), impliquant directement un enseignant spécialisé (aide ordinaire ou renforcée). L'attribution de moyens auxiliaires était également indiquée : octroi d'un ordinateur en classe, de temps supplémentaire pour les examens, allègement des tâches, aménagements divers (12 %). Enfin, d'autres mesures étaient citées : mesures de suivi psychologique ou pédopsychiatrique de l'enfant, scolarisation en classe ou établissement spécialisé, cours de langues pour élèves allophones (10 %). Lorsque la raison à l'octroi de la mesure était précisée, la présence chez l'enfant d'un trouble spécifique des apprentissages (47 %) était la raison la plus fréquemment annoncée, à côté d'autres catégories : trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (24 %), haut potentiel intellectuel (11 %), allophonie (7 %), trouble du spectre de l'autisme (6 %) et finalement handicap sensoriel (5 %).

RÉSULTATS

Des parents en première ligne

Au-delà de la situation particulière des parents d'élèves désignés comme ayant des besoins éducatifs particuliers, les parents interrogés indiquent de façon générale avoir eu le sentiment d'être placés en première ligne dans l'accompagnement du travail scolaire de leur enfant. 97 % mentionnent avoir aidé eux-mêmes leur enfant lorsqu'il en avait besoin, 17 % seulement évoquent l'enseignant comme une source d'aide. Dans plus d'un tiers des cas, les parents indiquent qu'il s'agissait d'un accompagnement fréquent, systématique, qu'ils vivaient comme lourd. Il faut dire qu'une partie importante des parents évoque avoir rencontré des difficultés d'ordre pédagogique, à savoir comment expliquer une notion, comment amener l'enfant à faire ce qui lui était demandé, entraînant dans nombre de cas des tensions avec l'enfant. 62 % des parents font ainsi part de tensions régulières, voire fréquentes, autour du travail scolaire, en particulier pour « motiver » l'enfant dans son travail : l'inciter à se mettre au travail, faire en sorte qu'il persévère dans son activité, le détourner des distractions une fois le travail entamé. Nos résultats montrent surtout une disparité des situations : les élèves en difficultés scolaires ont globalement vu leurs difficultés s'accroître durant la période d'enseignement à distance, tandis que la situation était plus favorable aux élèves qui avaient, au départ, de l'aisance scolaire. En effet, les parents dont l'enfant était en difficultés scolaires ont, sans surprise, perçu chez lui un besoin accru d'être aidé dans son travail scolaire. Ce sont ces mêmes parents qui nous ont le plus souvent annoncé se sentir peu capables de répondre au besoin d'aide de leur enfant. Partant, davantage de difficultés d'ordre pédagogique et de tensions avec l'enfant dans l'accompagnement de son travail scolaire ont été mentionnées par cette catégorie de parents.

Il faut enfin noter que ces inégalités selon la facilité scolaire de l'enfant ne sont pas indépendantes des inégalités socio-économiques. Notre enquête révèle en effet une corrélation marquée entre la facilité scolaire perçue de l'enfant et le capital culturel et socio-économique parental⁷ ($\rho=.25$; $p<.001$). De plus, les parents les plus formés et appartenant aux catégories socioprofessionnelles supérieures se sont davantage sentis capables d'aider l'enfant dans son travail scolaire ($\rho=.21$; $p<.001$), en cohérence avec ce que montrent les

⁶ Le statut des personnels assurant ce type de prestations est proche de celui des « accompagnants des élèves en situation de handicap », en France.

⁷ Cette variable agrège, de manière pondérée, les niveaux de formation et les catégories socioprofessionnelles des parents. La pondération a tenu compte des contextes monoparentaux.

travaux sur l'aide parentale dans les devoirs à domicile (Glasman, 2004 ; Rayou, 2010).

Quand l'enfant bénéficiait d'une mesure d'aide

Quelle a été la situation des parents des enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers ? Chez cette catégorie de parents, on retrouve des difficultés analogues à celles vécues par les autres parents, mais systématiquement perçues de manière accrue. Comme l'indique le tableau 1 ci-après, les différences les plus fortes touchent aux difficultés dans la mise au travail de l'enfant et dans le maintien de sa concentration, vécues de manière clairement plus marquée par les parents dont l'enfant disposait habituellement d'une mesure d'aide.

Tableau 1 : Perception des dimensions de l'encadrement du travail scolaire de l'enfant par le parent (de 1 = pas du tout problématique à 7 = très problématique)

Item	Parents dont l'enfant dispose habituellement de mesure d'aide		Parents dont l'enfant ne dispose pas de mesure d'aide		Différence de moyennes significative selon le t-test ⁸
	Moy.	Écart-type	Moy.	Écart-type	
Faire comprendre à l'enfant le sens de travailler pour l'école	3.32	2.11	2.89	1.95	[t=2.89 ; p<.01]
Faire en sorte que l'enfant se mette au travail	4.05	2.12	3.38	1.96	[t=4.66 ; p<.001]
Faire en sorte que l'enfant reste concentré sur son travail	4.81	1.88	3.94	1.86	[t=6.51 ; p<.001]
Détourner l'enfant des distractions [jeux, écrans, etc.]	3.86	2.13	3.48	1.87	[t=2.53 ; p<.05]

De plus, ces parents ont exprimé le sentiment d'avoir été moins capables de fournir à leur enfant l'aide dont il avait besoin, et d'avoir moins su comment s'y prendre pour que ce dernier comprenne et fasse ce qui lui était demandé. D'une manière générale, sur une échelle allant de 0 (jamais de tensions) à 7 (un travail scolaire systématiquement source de tensions), ils indiquent plus fréquemment que les autres parents des tensions avec leur enfant autour du travail scolaire ($M=4.10$

contre $M=3.22$, $t=-7.38$; $p<.001$). Il faut souligner que ces tensions étaient plus fortes lorsque les mesures étaient totalement suspendues et que le fait de les maintenir, y compris partiellement, a contribué à alléger ces tensions. Or, aux dires des parents, lorsque l'enfant disposait habituellement d'une mesure d'aide, cette dernière a été le plus souvent interrompue durant la période du semi-confinement (62 % des situations). Les mesures ont été partiellement maintenues dans 23 % des cas, et entièrement maintenues, dans un format adapté, à distance, dans 15 % des situations seulement. On pourrait imaginer que ce sont les mesures les plus légères qui ont été suspendues, comme celles touchant aux aménagements en classe ou aux mesures d'appui ne recourant pas à un personnel spécialisé. Ce n'est pas le cas : si l'on ne prend que les mesures d'enseignement spécialisé, les chiffres ne changent que peu⁹. Il faut ainsi comprendre que les mesures habituellement attribuées aux élèves qui ont des handicaps importants, impliquant du personnel spécialisé ou des soutiens d'ordre péda-go-thérapeutique, ont dans la majorité des cas été totalement suspendues. On constate d'ailleurs que, quand les mesures d'aide avaient été totalement suspendues, les parents ont eu davantage tendance à se dire débordés pendant cette période et à considérer de manière critique le fait d'avoir à « faire l'école à la maison ». On peut émettre l'hypothèse qu'aux yeux de ces parents, les besoins particuliers de leur enfant rendaient d'autant plus nécessaire le maintien d'une prise en charge institutionnelle et professionnelle de sa scolarité, pendant cette période.

Ce que la crise Covid révèle de l'école « à visée inclusive »

On peut comprendre les difficultés de l'institution scolaire à instaurer dans l'urgence et de manière inédite un enseignement à distance pour l'ensemble de ses élèves. Il ne nous est pas possible, à partir des données de notre enquête auprès des parents, d'identifier les raisons qui, du côté de l'école, ont abouti à ce que les mesures d'aide à ses élèves les plus fragiles se soient ainsi trouvées le plus souvent interrompues, dans les situations rapportées du moins. Cependant, ce résultat nous amène à nous interroger. Alors que les écoles vaudoise et fribourgeoise réaffirment leurs visées inclusives et se réorganisent pour que soient

⁸ Le score t indique la valeur du test de Student, ou t-test. Ce test statistique permet de mesurer les différences de moyennes entre deux groupes. Plus la valeur du t est élevée, plus la différence entre les groupes est importante. C'est toutefois la probabilité associée à ce score, la valeur p , qui permet de juger si la différence observée est statistiquement significative. Usuellement, on considère qu'une valeur p inférieure ou égale à .05 [5 % de chances d'obtenir au hasard une valeur – dans ce cas une différence – aussi marquée que celle observée] correspond à un résultat statistiquement significatif.

⁹ Ces mesures se sont vu totalement suspendues dans 54 % des situations, partiellement maintenues dans 27 % et entièrement maintenues dans 19 % des cas seulement.

accueillis, au sein du système ordinaire, un nombre croissant d'élèves dits « à besoins éducatifs particuliers », la fréquente suppression des mesures d'aide durant la période de fermeture des écoles nous laisse penser que l'inclusion scolaire est encore bien fragile et que les besoins éducatifs particuliers des élèves peuvent rapidement disparaître du radar des priorités de l'école lors d'une période de crise comme celle que nous venons de traverser. Comment comprendre que l'inclusion ait été de la sorte une « oubliée de la crise » (Conus, Durler, 2021) ?

L'autonomie, condition de l'inclusion

Une première piste d'interprétation réside dans la persistance d'un idéal d'autonomie concernant les élèves, leurs apprentissages et leurs comportements. L'autonomie se présente comme une valeur phare des normes éducatives contemporaines : « Tout se passe comme si l'idée d'autonomie était désormais si prégnante et si structurante que toute l'éducation peut, par un moyen ou un autre, s'y rattacher » (Glasman, 2016, p. 9). Il est donc attendu de l'élève qu'il soit autonome, c'est-à-dire capable de travailler seul, se motiver pour se mettre au travail, parvenir à rester concentré sur son travail, s'y engager en y prenant un certain plaisir, etc. Dans bien des cas, l'autonomie, dans l'esprit des enseignants, est vue comme une caractéristique « naturelle », propre à l'élève, qu'il aurait à mobiliser par un effort de volonté. Cette conception contribue à écarter la question des pratiques pédagogiques qui permettraient de construire chez les élèves des compétences leur donnant la possibilité de travailler, y compris de manière autonome. Certains parents en sont d'ailleurs conscients, comme en témoignent les propos tenus par un père participant à l'enquête :

Des fois, j'ai l'impression que l'école aujourd'hui [...] veut donner l'image d'une école moins stricte, [...] voilà, comme vous dites c'est « révision libre », c'est « autonomie », comme ça l'enfant apprend à être autonome plutôt qu'apprendre à travailler. (Père, agent de méthodes, extrait du focus groupe réalisé le 19 avril 2021)

Cette période de fermeture des écoles n'a pas fait exception : lorsqu'il y avait des difficultés, les problèmes ont été souvent interprétés par les enseignants sous l'angle du « manque d'autonomie » des élèves, comme l'a montré une enquête menée auprès des enseignants du canton de Vaud durant la période de confinement (EPFL, 2020).

Lorsqu'elle s'applique à des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers, cette

norme d'autonomie, conçue comme qualité personnelle et naturelle, a des conséquences paradoxales. D'une part, plusieurs travaux montrent que, dans les contextes scolaires qui tendent vers davantage d'inclusion scolaire, l'autonomie est utilisée comme critère d'évaluation des élèves, conditionnant leur orientation vers des dispositifs séparés ou leur maintien dans les classes ordinaires (Bovey, 2022 ; Dupont, 2021 ; Merl, 2021). Ainsi, le « manque d'autonomie » participe à justifier le placement d'un élève en établissement spécialisé, tandis que les élèves qui sont intégrés dans les classes dites « ordinaires » doivent leur présence à une autonomie jugée suffisante. Par extension, on peut faire l'hypothèse que, durant la période de fermeture des établissements scolaires, les élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers intégrés dans des classes ordinaires ont été considérés comme suffisamment autonomes pour faire face au travail demandé à domicile, rendant alors « acceptable » la suppression des mesures d'aide. De surcroît, il n'a pas été rare de lire dans les médias que la période d'enseignement à distance allait apporter, entre autres bénéfices, « une plus grande autonomie » pour les élèves, comme si celle-ci pouvait surgir *ipso facto* d'un éloignement du cadre scolaire ou encore qu'il suffisait aux parents de « privilégier » l'autonomie de leur enfant dans l'accompagnement de son travail scolaire, comme s'il s'agissait d'une option parmi d'autres.

Pour la situation des parents d'enfants en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers, on peut supposer qu'une attente supplémentaire était à l'œuvre : ceux-ci avaient nécessairement à être présents auprès de leur enfant pour lui offrir un accompagnement individuel dans son travail, cette catégorie de parent ayant de manière générale à se plier à une forme de « servitude parentale » (Ebersold, 2005), s'imposant à eux en contrepartie de l'acceptation de leur enfant à l'école ordinaire. Lors d'un entretien collectif, une mère nous fait part de son accompagnement intensif de son fils dans son travail scolaire :

C'est un enfant qui a commencé à parler vers les 7 ans, donc sa scolarisation a été très difficile. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de rester à la maison. Je suis habituée d'être avec lui, de travailler avec lui. [...] Presque chaque matin, je prépare son devoir pour l'après-midi. Donc ça veut dire que la liste de vocabulaire, je la fais dans des feuilles de couleur, des lettres de couleur, plus grandes. Je fais le matériel, pour qu'il puisse mémoriser et apprendre, pour que ce soit plus aéré. Il ne peut pas travailler sur les feuilles qui sont saturées, donc je le fais, je fais ça, chaque matin. (Mère, sans activité professionnelle, extrait du focus groupe réalisé le 23 avril 2021)

On peut ainsi estimer que la période de fermeture des écoles a mis largement en lumière une *doxa d'autonomie*, avant tout conçue comme une qualité personnelle et naturelle de l'élève et émergeant au sein de contextes propices à son « apparition », occultant le rôle de l'école pour la faire émerger et la soutenir, et rendant de la sorte imaginable une suppression des interventions scolaires, même à distance, auprès des enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers.

Une tendance à l'externalisation du travail pédagogique

Associée à cette première piste d'interprétation, on peut évoquer la tendance, observable également hors temps de crise, à faire porter à l'élève et à ses parents une part plus importante de la responsabilité du travail pédagogique (Durler, 2015 ; Durler, 2019). De manière générale, la propension à déplacer une partie du travail vers le « client » (consommateur, usager, bénéficiaire, patient, etc.) est une évolution transversale de l'organisation du travail (Dujarier, 2008 ; Tiffon, 2013), largement apparue dans le monde marchand et pourtant peu commentée dans le monde de l'éducation (Losego, Durler, 2019). Dans les écoles, cette tendance se reflète dans la manière dont le travail est organisé en classe et dans les supports pédagogiques, comme l'utilisation généralisée des fiches et des plans de travail, par exemple (Bonnéry, 2015). Ces supports sont une matérialisation de l'autonomie demandée aux élèves qui doivent non seulement travailler seuls, mais aussi organiser leur travail dans le temps, le planifier et le gérer.

La tendance à l'externalisation se traduit également par le travail réalisé par les enseignants pour orienter les pratiques des parents, afin d'en faire des « auxiliaires pédagogiques » (Thin, 2009). Toutes sortes de consignes leur sont données concernant le suivi des tâches scolaires, les devoirs à la maison, l'apprentissage de la lecture, par exemple. Des instructions précises sont dispensées sur les types d'exercices à réaliser, la régularité, la manière dont les devoirs doivent être surveillés. On peut comprendre la logique de ces demandes : faire en sorte que tous les parents adoptent les pratiques de soutien au travail scolaire, courantes dans les classes moyennes et supérieures, dont on sait qu'elles ont un effet positif sur la réussite scolaire (Garcia, 2018). Cependant, on peut bien sûr douter des chances que ces demandes soient suivies d'effet, surtout lorsque les ressources familiales, financières et culturelles sont limitées (Conus, 2017).

C'est « en creux », à travers les formes d'agacement exprimées par les enseignants, les plaintes contre les parents qui ne s'investissent pas dans la scolarité de leurs enfants, qui « baissent les bras », etc., que l'on comprend, d'une part, que le partenariat entre l'école et les parents est fondamentalement asymétrique, mais aussi, d'autre part, que la participation des parents est considérée comme normale, voire indispensable à la scolarité de l'enfant. À l'occasion d'un de nos entretiens de groupe, une participante exprime d'ailleurs clairement ce sentiment de disponibilité attendue de sa part au moment de la fermeture des établissements scolaires :

Moi, j'ai vraiment l'impression que les maîtresses, elles s'imaginaient quand même, même si elles disaient qu'elles savaient qu'on n'était pas très disponibles, elles s'imaginaient quand même qu'on était là, et puis qu'on pouvait s'occuper, qu'on était beaucoup plus disponibles que ce qu'on était. (Mère, chargée de projet, extrait du focus groupe réalisé le 19 avril 2021)

Les enseignants expriment ainsi une conception selon laquelle l'école ne peut être son propre recours en cas de difficultés des élèves. Cette externalisation assumée d'une partie du travail pédagogique produit des inégalités entre les familles qui sont différemment équipées pour entrer dans cette collaboration (Delay, 2013 ; Périer, 2019) et assumer ce travail, mais a également des répercussions sur le travail des enseignants, puisqu'elle implique une forme de travail d'éducation, plus ou moins informelle, des parents par les enseignants (Conus, Nunez Moscoso, 2015 ; Durler, 2015 ; Van Zanten, 2012).

Pour conclure, la période de confinement, avec la fermeture des écoles et le transfert de l'ensemble du travail scolaire vers les familles, nous a donné une illustration de la force des tendances décrites plus haut : l'« évidence incontestable » (Bonnéry, Douat, 2020) de la continuité pédagogique peut aussi être interprétée en fonction de l'externalisation « normale » d'une partie du travail scolaire et des attentes d'autonomie adressées à l'élève, même en dehors d'une période de crise. De la même manière, il est considéré comme « normal » que les parents des enfants dits à besoins éducatifs particuliers s'investissent à la hauteur des difficultés de leur enfant et assument un encadrement pédagogique du travail scolaire, même si celui-ci est rendu complexe, voire très difficile, en raison d'un handicap. Les parents sont incités à s'accommoder de cette situation et à ne pas faire de la suppression des mesures d'aide un « motif de scandale », et à accepter au contraire les formes de servitudes qui s'imposent

plus généralement aux parents d'enfants en situation de handicap.

En d'autres termes, ces tendances, renvoyant à des normes fortement ancrées, ont rendu possible et concevable une situation, somme toute assez paradoxale, d'une école qui affirme poursuivre des visées inclusives, tout en s'accommodant de la suspension totale ou partielle des mesures d'aides aux élèves en difficultés (du fait d'un handicap ou d'autres raisons) à un moment où elles auraient été d'autant plus nécessaires. On

peut supposer que ce paradoxe est une illustration de certains impensés de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le système ordinaire.



HÉLOÏSE DURLER, HAUTE ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD
[SUISSE].

XAVIER CONUS, UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
[SUISSE].

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BONNÉRY, STÉPHANE (dir.) [2015]. *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.

BONNÉRY, STÉPHANE, DOUAT, ÉTIENNE (dir.) [2020]. *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute.

BOVEY, LAURENT [2022]. *Aux marges de l'école inclusive. Une étude ethnographique du métier d'enseignant spécialisé et des carrières d'élèves assigné-es dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé vaudois*. Université de Genève, Genève.

CONUS, XAVIER [2017]. *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la « normalisation » des pratiques parentales*. Université de Fribourg, Fribourg.

CONUS, XAVIER, DURLER, HÉLOÏSE [2021]. « L'inclusion, oubliée de la crise ? Les élèves à besoins éducatifs particuliers préterités par une "école à la maison" ». *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, n° 1, p. 19-25.

CONUS, XAVIER, NUNEZ MOSCOSO, JAVIER [2015]. « Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève ». *La recherche en éducation*, n° 14, p. 8-22.

DELAY, CHRISTOPHE [2013]. « L'impératif scolaire du partenariat et son appropriation partielle au sein de familles populaires. Un exemple genevois ». *Éducation et sociétés*, n° 32, p. 139-153.

DUJARIER, MARIE-ANNE [2008]. *Le travail du consommateur. De McDo à eBay : comment*

nous coproduisons ce que nous achetons. Paris : La Découverte.

DUPONT, HUGO [2021]. *Déségrégation et accompagnement total. Sur la progressive fermeture des établissements spécialisés pour enfants handicapés*. Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.

DURLER, HÉLOÏSE [2015]. *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

DURLER HÉLOÏSE [2019]. « Orienter les pratiques parentales. Une externalisation du travail enseignant ». Dans Durler, Héloïse, Losego, Philippe (dir.). *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande*. Neuchâtel : Alphil, p. 123-145.

EBERSOLD, SERGE [2005]. *Le temps des servitudes. La famille à l'épreuve du handicap*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

EPFL (École polytechnique fédérale de Lausanne), **LEARN** (Center for Learning Sciences) . *À votre écoute. L'expérience des enseignants vaudois de l'enseignement à distance COVID-19*. Lausanne, 2020.

GARCIA, SANDRINE [2018]. *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

GLASMAN, DOMINIQUE [2004]. *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école*. <https://www>.

vie-publique.fr/rapport/27560-le-travail-des-eleves-pour-lecole-en-dehors-de-lecole
.....

GLASMAN, DOMINIQUE [2016]. « Préface ». Dans Foray, Philippe. *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF, p. 9-10.
.....

LOSEGO, PHILIPPE, DURLER, HÉLOÏSE [2019]. « Introduction. Pour une sociologie du travail pédagogique ». Dans Durler, Héroïse, Losego, Philippe [dir.]. *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande*. Neuchâtel : Alphil, p. 7-33.
.....

MERL, THORSTEN [2021]. « In/Sufficiently Able. How Teachers Differentiate Between Pupils in Inclusive Classrooms ». *Ethnography and Education*, vol. 16, n° 2, p. 198-209.
.....

OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE [2019]. *Statistique de la pédagogie spécialisée. Année scolaire 2017/2018*. Neuchâtel : OFS.
.....

OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE [2020]. *Les scénarios de l'évolution de la population de la Suisse et des cantons, de 2020 à 2050*. Neuchâtel : OFS.
.....

PÉRIER, PIERRE [2019]. *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Paris : Presses universitaires de France.
.....

POTVIN, MARYSE [2014]. « Diversité ethnique et éducation inclusive. Fondements et perspectives ». *Éducation et sociétés*, n° 33, p. 185-202.
.....

PRUD'HOMME, LUC, VIENNEAU, RAYMOND, RAMEL, SERGE, ROUSSEAU, NADIA [2011]. « La légitimité de la diversité en éducation. Réflexion sur l'inclusion ». *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p. 6-22.
.....

RAYOU, PATRICK [dir.] [2010]. *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
.....

THIN, DANIEL [2009]. « Un travail parental sous tension. Les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires ». *Informations sociales*, n° 154, p. 70-76.
.....

TIFFON, GUILLAUME [2013]. *La mise au travail des clients*. Paris : Economica.
.....

VAN ZANTEN, AGNÈS [2012]. *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses universitaires de France.
.....

ANALYSES

Le Covid-19, accélérateur d'une stratégie territoriale à La Réunion

CHRISTOPHE PIOMBO

La crise sanitaire liée au Covid-19 a eu pour effet de provoquer une reconfiguration rapide et très significative de l'activité professionnelle des enseignants ainsi que des différents professionnels en appui à l'enseignement. En imposant une amplification des usages numériques, elle en aura révélé tout à la fois les atouts et les limites, mais également de nombreuses inégalités fortement liées aux conditions socio-économiques des familles, particulièrement sur l'île de La Réunion. Une synthèse des résultats de la recherche et des conclusions d'événements nationaux a permis aux acteurs du numérique éducatif de poser un diagnostic partagé dans l'académie sur les usages, les formations et les déploiements matériels dans les écoles et les établissements. Ce diagnostic a permis quant à lui de questionner les objectifs stratégiques et les moyens mis en œuvre par l'académie et les collectivités dans la période post-crise avec pour objectif, *in fine*, de structurer une stratégie partagée en matière de numérique éducatif destinée à pérenniser certaines pratiques établies lors de la crise sanitaire et à engager des projets partagés ambitieux pour réduire les inégalités et étayer les apprentissages.

Les périodes de confinement et de demi-jauge ont montré la place importante que peut prendre le numérique pour assurer une forme de « continuité pédagogique » totalement à distance ou fondée sur le principe de l'hybridation des enseignements et des apprentissages.

C'est ainsi que l'ensemble de la communauté éducative, le milieu associatif et celui des entreprises se sont mobilisés pour faire des contraintes imposées

par ces périodes de crise, des opportunités à saisir pour poursuivre la co-construction d'une stratégie territoriale partagée pour un numérique éducatif à La Réunion.

Cet article s'attache à présenter la stratégie territoriale de l'académie de La Réunion dont la définition a été accélérée à la faveur des constats réalisés et étayée d'après les besoins imposés par la crise sanitaire. Elle s'appuie sur une synthèse des résultats de la recherche,

des rapports et documents de synthèse rédigés à l'issue d'événements nationaux¹, mais également sur l'analyse des données recueillies pendant les périodes de confinement et d'hybridation des apprentissages par la DANE (délégation académique pour le numérique éducatif) et ses réseaux de proximité à partir d'indicateurs de terrain. Fruit d'une réflexion collaborative et critique de tous les acteurs académiques, notamment des collectivités, elle a pour ambition de pérenniser les pratiques établies lors de la crise sanitaire, en considérant les conditions socio-économiques spécifiques du territoire et en visant la formation des citoyens du XXI^e siècle.

L'ÎLE DE LA RÉUNION : DES CONDITIONS SOCIO-ÉCONOMIQUES MOINS FAVORABLES AUX APPRENTISSAGES QU'EN FRANCE HEXAGONALE

À La Réunion, comme partout en France, les périodes de confinement et de demi-jauge décrétées pour faire face à la crise sanitaire liée au Covid-19 ont révélé de nombreuses inégalités. En premier lieu, un accès au réseau internet et aux équipements des élèves, des familles, des enseignants très varié d'un territoire à l'autre (Mons *et al.*, 2021), renforçant de fait les inégalités d'apprentissage pour les élèves (Genevois *et al.*, 2020). Cette réalité est particulièrement prégnante sur l'île : 43 % des Réunionnais vivent en dessous du seuil de pauvreté (15 % au niveau national) et La Réunion est le département d'outre-mer (hors Mayotte) le plus touché par le chômage (21 % de la population active, dont un taux de chômage des jeunes de 42 % contre 8,4 % au niveau national). En conséquence, la moitié des enfants et adolescents vit dans un ménage pauvre, soit 2,2 fois plus qu'en métropole, avec un risque accru de décrochage scolaire.

Concernant les inégalités entre les jeunes, des travaux de recherche menés auprès d'adolescents âgés de 13 à 15 ans (Tricot, Chesné, 2020) montrent que les variables territoriale et sociale apparaissent discriminantes dès que l'on se penche précisément sur les usages des adolescents qui sont très inégaux d'une famille à l'autre. Ce constat est d'autant plus prégnant à La Réunion où 29 % des enfants n'ont pas de parent diplômé contre 11 % en métropole, et 23 % des habitants sont en situation d'illettrisme dont 14,8 % de jeunes.

Viennent s'ajouter à ces inégalités celles concernant l'appropriation disparate des outils et contenus numériques par certains élèves et leur famille (Gariel, 2021).

L'ensemble de ces inégalités renvoie donc aux fractures d'usages culturelles, économiques, sociales et territoriales globales qui constituent autant de freins à l'utilisation du numérique éducatif (Melina, Pottier, 2020). Elles se traduisent en outre sur notre territoire par la scolarisation de plus de la moitié des élèves dans des réseaux d'éducation prioritaire. La Réunion se place au troisième rang parmi les académies où les parts d'écoliers et de collégiens scolarisés en éducation prioritaire sont les plus élevées : 56 % pour La Réunion, loin devant la première académie métropolitaine, Créteil, avec 35,7 %.

Face à ces réalités, Algan *et al.* (2020) proposent de considérer le numérique comme un levier potentiel d'innovation pédagogique dans le cadre du « travailler ensemble autrement » et de la transformation professionnelle des enseignants. Il doit être regardé comme un outil parmi d'autres au service des apprentissages, à mobiliser avec discernement et déontologie en fonction des spécificités de chaque situation.

Ce point a guidé le travail engagé avec les collectivités, soucieuses d'être aux côtés de l'académie pour installer un cadre favorable à la mise en œuvre de la continuité pédagogique afin de maintenir les apprentissages médiatisés par le numérique.

LES COLLECTIVITÉS INSTALLENT PROGRESSIVEMENT SUR LE TERRITOIRE LE SOCLE NUMÉRIQUE DE BASE

Dès le premier confinement de mars 2020, les collectivités ont été à l'écoute de l'académie pour réduire les inégalités scolaires et lutter contre la fracture numérique en contribuant à assurer un égal accès au service public de l'éducation sur l'ensemble du territoire : 654 écoles et établissements scolaires publics et privés sous contrat (519 écoles, 87 collèges et 48 lycées) de l'académie qui scolarisent 220 340 élèves (soit 1 % des effectifs scolarisés en France).

En s'appuyant sur le rapport de l'INSEE de 2019-2020 « Équipements et usages dans les établissements scolaires », la DANE a pu comparer quelques caractéristiques de l'académie (enquête ETIC 2020²) aux

¹ États généraux du numérique, Grenelle de l'éducation, enquête inédite du CNESCO sur le thème de la formation continue et du développement professionnel des personnels d'éducation, avis du Conseil économique, social et environnemental : l'école à l'ère du numérique.

² ETIC est un système d'information mis en place par le ministère de l'Éducation nationale en collaboration avec la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) et la DNE (direction du numérique pour l'éducation).

données nationales qui montrent les efforts d'équipement consentis par les collectivités avant la crise. Par exemple, le taux d'équipement des EPLE de l'académie est légèrement en deçà de la moyenne métropolitaine : le nombre moyen d'ordinateurs pour 100 élèves est de 27,9 dans les collèges et 45,2 dans les lycées alors que la moyenne nationale est de 33,8 dans les collèges et de 49 dans les lycées. Mais cela s'explique par le fait que la Région équipe chaque élève de seconde avec un ordinateur portable et que le département a déployé de nombreuses classes mobiles (6,7 pour 1 000 élèves contre 2,6 en métropole). On observe un bon taux d'installation de vidéoprojecteurs en collège avec 55,8 vidéoprojecteurs pour 1 000 élèves alors que la moyenne nationale est de 32,2 et dans les lycées qui sont également mieux dotés avec 57,6 vidéoprojecteurs pour 1 000 élèves contre 44,6 en métropole. On note que les débits internet des EPLE sont de bonne qualité avec 77,8 % des collèges et 100 % des lycées de l'académie qui ont des débits internet supérieurs à 10 mégabits par seconde (Mb/s) contre 52,9 % des collèges et 73 % des lycées sur le plan national.

Depuis mars 2020, l'académie et les collectivités poursuivent en concertation l'effort d'équipement (plan pauvreté, appels à projets nationaux, plan de relance régional...) au regard de la question des environnements numériques des enseignants, de leurs élèves et de leurs familles, dans et hors du cadre scolaire. Cet environnement doit permettre d'enseigner, de conduire des activités d'apprentissage et de donner aux élèves des éléments d'une culture numérique en classe et à distance. C'est pourquoi, de nouveaux matériels sont déployés en collèges et lycées (ex : caméra + micro + enceintes + écran, casque de réalité virtuelle, robot...) et qu'un regard tout particulier est porté à l'amélioration de la couverture des bornes WiFi dans les EPLE.

Mais il aurait été trop réducteur de limiter l'effort consenti par l'État et les collectivités à de l'équipement matériel ou d'infrastructure (déploiement et prêt de tablettes aux plus démunis, augmentation des débits internet) pour constituer le socle numérique ainsi déployé dans l'académie. C'est pourquoi la DANE, les réseaux de proximité en circonscription (inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants

référents des usages pédagogiques du numérique), la DSI et les communes ont travaillé sur un second volet³ qui vise à déployer notamment un espace numérique de travail (ENT) dans les écoles du territoire réunionnais. En effet, l'ENT mis en place dans tous les collèges et lycées de l'académie, avant même la crise sanitaire, ne l'était pas dans toutes les écoles. En mars 2020, seules 2 communes disposaient d'un ENT. À ce jour, près de 20 communes sur 24 ont conventionné avec l'académie pour une généralisation d'un ENT.

Au regard de ces indicateurs encourageants sur l'équipement, les infrastructures et les services numériques de nos écoles et établissements, il est rapidement apparu un troisième enjeu : celui de l'accompagnement de la transformation professionnelle des enseignants, des cadres et de certains agents concernés par le numérique éducatif⁴. Cet accompagnement a exigé une collaboration entre les services académiques (DANE, CARDIE, DSI, inspection...) et les équipes éducatives, mais également sur certains aspects avec les collectivités concernées par des conventionnements⁵.

UN ACCOMPAGNEMENT VOLONTARISTE DE L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Au regard des caractéristiques socio-économiques dégradées du territoire, et des fractures d'usages et d'équipements subies par les Réunionnais, il a fallu accompagner rapidement l'ensemble des personnels de l'académie dès le début du confinement de mars-avril 2020, et ce d'autant plus compte tenu du déficit de formation, de culture et de compétences numériques de certains enseignants. La DANE a construit une offre de 7 webinaires⁶ (présentations interactives en ligne) animés par les chargés de mission au numérique éducatif (CHAMINUE), et des corps d'inspection qui ont apporté leur expertise pédagogique sur la création de scénarios de classes hybrides (synchrone, asynchrone, audio, vidéo, podcasts, etc.). Ceux-ci se sont déclinés autour de thèmes tels que : « l'hybridation des cours et des apprentissages », « l'animation de

3 L'équipement matériel est à compléter par l'acquisition de ressources et de services en ligne, ou installés sur les équipements informatiques (suite bureautique, logiciel d'enregistrement audio/vidéo et de montage...).

4 15 850 enseignants, 2 040 personnels d'encadrement, d'éducation, administratifs, techniciens, ouvriers, de service et de santé, 4 000 assistants d'éducation et 2 491 accompagnants d'élèves en situation de handicap.

5 Par exemple, la prise en main des matériels et de services numériques tels qu'un outil de gestion de flotte par des formateurs académiques pour administrer les 8 000 tablettes déployées en collège et lycée.

6 Tous les webinaires sont enregistrés et peuvent être visionnés a posteriori via le site de la DANE : <http://dane.ac-reunion.fr/continuite-pedagogique/les-webinaires/>

classes virtuelles CNED et BBB » et « les activités et productions orales en distanciel » faisant écho aux recommandations de l'inspection générale reçues par l'académie au même moment. Ces webinaires, d'une durée approximative d'une heure, accessibles sur une plateforme M@gistère, ont permis d'accompagner pendant le confinement plus de 4 000 enseignants sur la mise en place de la continuité pédagogique avec les familles. Forts du plébiscite affiché depuis par l'ensemble des participants, la grande majorité des personnels de l'académie (soit 15 000 personnes) communiquent entre eux et échangent sur leurs pratiques notamment par le biais des forums au sein de groupes (EPLÉ, circonscription, discipline...) que la plateforme propose.

La DANE a ainsi pu constater au niveau académique que le nombre de classes virtuelles était en nette progression suite à ces webinaires dans le second degré (+ 265 % en collège et + 1071 % en lycée). Nous avons également observé une augmentation notoire de l'usage des ENT et blogs dans les écoles, plus propice à des modalités asynchrones de communication avec les familles. Pour autant, ce phénomène a été noté aussi dans les établissements. Ces outils associés au système de gestion de parcours pédagogiques (LMS) Moodle ont été principalement utilisés pour proposer/consolider une planification hebdomadaire du travail aux familles, organiser des restitutions de productions d'élèves et encourager les échanges à distance entre pairs. Par exemple, nous avons constaté une moyenne de plus de 100 000 visites⁷ par jour (180 000 pages vues⁸ par jour) sur l'ENT académique Métice des collèges et lycées.

En étudiant plus finement les accès aux services numériques exposés par l'ENT Métice sur trois ans (2018, 2020 et 2021), on constate (voir tableau 1) dans un premier temps que le besoin de communiquer était tellement fort que l'échange de mails déjà fortement installé dans les pratiques avant le confinement a littéralement explosé (+ 2003 %). On note néanmoins une augmentation significative de l'usage des outils de travail collaboratifs pour développer des gestes professionnels spécifiques à l'enseignement avec le numérique, concevoir des activités qui génèrent de l'interactivité et de la collaboration

entre élèves. Un pic a été atteint en 2020 pendant le confinement.

Tableau 1 : taux de connexions (vues de page) dans 4 catégories de services de l'ENT.

/	Avril 2018	Avril 2020	Avril 2021	Prog. sur 3 ans
Stockage et partage	38 700	202 500	173 000	+ 347 %
Parcours pédagogique	19 200	215 600	170 600	+ 788 %
Courrier électronique	70 141	2 096 600	1 475 300	+ 2003 %
Travail collaboratif	4 400	10 600	9 400	+ 114 %

Il est important de noter que les usages des services pédagogiques de l'ENT perdurent aujourd'hui avec des taux de connexion très au-dessus de ceux de 2018. Enfin, on observe également une augmentation (+ 90 %) de la consultation des ressources via le gestionnaire d'accès aux ressources (GAR)⁹ par l'ENT Métice qui confirme des usages pérennes de ce service.

Autre défi à relever, celui de l'hybridation des enseignements et des apprentissages au sortir du confinement. La demi-jauge a en effet ajouté à la modalité synchrone/asynchrone de l'activité une dimension présentiel/distanciel. Si l'hybridation semble être apparue avec la crise sanitaire, la littérature montre qu'elle existe depuis plus de vingt-cinq ans. Valdès en 1995 décrit l'espace hybride de formation comme étant centré sur l'apprenant et articulant des ressources décentralisées et accessibles à distance avec des situations pédagogiques adaptées et individualisées. Charlier et al., en 2006, considèrent que le terme « hybride » renvoie à la création d'une nouvelle entité dont les caractéristiques majeures sont l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage.

Paquienéguy et Perez-Fragoso ajoutent en 2011 que cette modalité d'enseignement s'accompagne obligatoirement de la transformation des pratiques professionnelles des enseignants. Peraya et al. (2014) confirment que le déploiement de ces dispositifs est inséparable, d'une part, d'une évolution des approches pédagogiques et, d'autre part, du déploiement d'environnements « technopédagogiques » institutionnels.

⁷ Une visite est définie comme ceci par Piwik : si un visiteur se rend sur votre site web pour la première fois ou s'il visite une page plus de 30 minutes après la dernière page consultée, il sera enregistré en tant que nouvelle visite.

⁸ Le nombre de vues : le nombre de pages vues précisément, comme son nom l'indique, le nombre de pages différentes que vos visiteurs ont consultées sur le site.

⁹ Développé par le ministère de l'Éducation nationale, il permet l'accès aux ressources numériques à partir d'un espace numérique de travail (ENT) dans un cadre simplifié et respectueux des données personnelles (respect des obligations RGPD).

Parmi ces derniers, on trouve des environnements virtuels ou numériques de travail (EVT ou ENT) tels que Métice en collège et lycée ou ONE pour les écoles à La Réunion. On peut noter également des systèmes de gestion de parcours pédagogiques tels que Moodle et des plateformes de formation en ligne comme M@gistère. Il est donc aujourd'hui raisonnable de penser que l'hybridation est une modalité qui ne se substitue pas à celles utilisées en présentiel, mais constitue simplement une pratique pédagogique révélée par la crise, qui peut être mobilisée pour porter de nouveaux modes de l'enseigner et de l'apprendre (Lebrun, 2015) au XXI^e siècle.

À la lumière de ces éclairages, l'académie s'est emparée progressivement des nouveaux thèmes et nouvelles approches de l'accompagnement à la transformation professionnelle des enseignants. Elle a par exemple offert dans son programme pluriannuel de formation des modules dédiés aux pédagogies actives et/ou immersives s'appuyant sur la réalité virtuelle et/ou augmentée, qui facilitent l'engagement de l'élève dans l'apprentissage en mobilisant la ludification de l'enseignement. L'élève apprend ainsi le travail en autonomie et à distance, compétences ayant fait souvent défaut lors des périodes de confinement et de demi-jauge, tout comme l'attention et la motivation. Il ne fait aucun doute que le système éducatif devra continuer d'apporter à tous les élèves les compétences académiques fondamentales telles que le synthétise l'adage « lire, écrire, compter », mais l'OCDE (2019), comme elle en témoigne au travers d'enquêtes, de publications et rapports scientifiques, considère que d'autres compétences sont désormais également exigées pour renforcer l'acquisition des premières. Il s'agit en particulier des compétences cognitives avancées telles que l'esprit critique, les nouvelles aptitudes comportementales et sociales, et les compétences numériques. Ainsi, l'académie (DANE et CARDIE) organise des séminaires animés par des chercheurs, notamment autour des sciences cognitives et des compétences sociocomportementales en mode hybride (selon le modèle utilisé pendant la pandémie). Ces séminaires visent par exemple à sensibiliser les enseignants, personnels de direction et inspecteurs sur les apports des neurosciences cognitives sur certains aspects des algorithmes par lesquels notre cerveau apprend. Professionnels de l'apprentissage, ils doivent en connaître les principes fondamentaux sous-jacents aux apprentissages (l'attention, l'engagement actif, le

retour sur erreur et la consolidation) [Dehaene, 2018] fort utiles dans la didactique, qu'elle soit des langues, des mathématiques ou des sciences.

CONSTRUIRE UN CADRE DE FORMATION COLLECTIVE

S'appuyant sur des travaux de recherche qui révèlent l'existence d'une corrélation significative entre l'augmentation du nombre de communautés apprenantes et l'amélioration de la performance des élèves (Hurley, 2018), l'académie établit sa stratégie de formation continue sur la collaboration et les communautés apprenantes en mobilisant les outils numériques mis en œuvre pendant la pandémie tels que le LMS Moodle, la plateforme M@gistère et les ENT. Ces communautés ont quatre fonctions principales : permettre l'échange de contenu (ex : nouveaux chapitres d'histoire), améliorer des compétences spécifiques (ex : communication), lancer des initiatives (ex : création d'un programme d'études) et partager des pratiques pédagogiques et/ou expériences (ex : gestion de situations difficiles) [Algan et al., 2020].

Au regard de ce dernier point, l'académie avance également sur l'installation de tiers-lieux éducatifs sur les deux sites de la DANE, dans un premier temps pour mettre en place des formations fondées sur « l'apprentissage actif, coopératif et le travail en groupe », avec un dispositif d'observation et de formation par les pairs facilitant la création de communautés apprenantes au niveau académique. Celles-ci porteront plus spécifiquement sur les pédagogies actives, qui facilitent l'engagement de l'élève dans l'apprentissage et la connaissance par l'élève de ses propres processus d'apprentissage. Dans un deuxième temps, avec l'accompagnement des collectivités, l'académie ambitionne de déployer ces espaces dans les circonscriptions et les EPLE pour offrir autrement un cadre de découverte d'innovations et de travail collaboratif entre professionnels de l'éducation, mais aussi avec les familles pour remédier notamment à l'illectronisme qui s'est révélé problématique dans le travail à distance.

En nous appuyant sur les travaux du CSEN¹⁰, nous posons comme hypothèse que ces espaces faciliteront entre autres l'acquisition des compétences sociocomportementales chez les élèves, décisives pour l'amélioration des résultats scolaires, et la lutte contre le décrochage et le « déterminisme » social qui frappent

10 Le colloque scientifique « Quels professeurs au XXI^e siècle ? » a été organisé le 1^{er} décembre 2020 en ligne par le Conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN) dans le cadre du Grenelle de l'éducation. Il est disponible en replay sur : <https://www.reseaucanope.fr/quels-professeurs-au-xxieme-siecle>.

inégalement certains groupes d'élèves (les garçons plus que les filles), certaines zones géographiques (les « Hauts » plus que les « Bas »), les catégories sociales défavorisées plus que les familles aisées.

C'est bien dans cette même hypothèse de travail que nous avons participé à l'appel à projets « Campus connecté » de l'action Territoires d'innovation pédagogique du PIA 3 en 2021 avec la ville de Saint-Benoît, en partenariat avec l'université et des acteurs locaux (Pôle emploi, France Active Réunion). Ce projet de campus de formation à distance porte la création d'un lieu d'apprentissage s'appuyant sur le numérique et de nouvelles approches pédagogiques (coopération, hybridation...) mobilisées pendant la crise pour favoriser l'accès aux études supérieures, l'acquisition d'aptitudes et de compétences en adéquation avec les besoins du territoire exprimés notamment au travers de partenariats locaux.

UN PILOTAGE ACADÉMIQUE DE LA STRATÉGIE TERRITORIALE EN MODE PROJET

Face à l'état de l'art mené sur la transformation professionnelle du métier d'enseignant au xxi^e siècle, au diagnostic fait dans l'académie et à la synthèse des ateliers « Numérique » du Grenelle de l'éducation, l'académie s'est dotée d'une stratégie territoriale¹¹ qui s'articule autour de 4 axes :

- ~ Comment faire monter en compétences les élèves, les professeurs et les parents ?
- ~ Comment le numérique peut-il et va-t-il transformer le métier d'enseignant ?
- ~ Quels potentiels faut-il envisager et développer dans les outils, les ressources et les usages numériques en classe et hors la classe ?
- ~ Quel accompagnement des collectivités peut être proposé pour la mise en œuvre de la stratégie académique pour le numérique ?

Cette dernière s'appuie en effet sur l'amélioration de la coordination et de la convergence des politiques publiques au service de la transformation numérique menées au niveau territorial entre l'État et les collectivités. Elle prend en compte les besoins de formation pédagogiques et administratifs des personnels en mettant en place notamment des plateformes ouvertes et collaboratives d'accès à des parcours de formation et de certification (M@gistère, Pix, Pix+EDU). Elle cherche

à construire un cadre de formation collective d'une part, par la création de communautés apprenantes pour concevoir des apprentissages coopératifs et d'autre part, par la création d'une communauté de recherche appliquée à l'éducation (coconception, coélaboration, coévaluation) pour mettre en contact des personnels avec la recherche et ses investigations de terrain. Une attention particulière est portée à l'ingénierie pédagogique fondée sur les pédagogies actives et immersives (intelligence artificielle, réalité virtuelle, etc.) en prenant en compte les apports du numérique pour une meilleure connaissance des élèves. Il s'agit de remédier à l'illectronisme en développant la citoyenneté dans un environnement de médias sociaux et de technologies numériques, par l'acquisition de compétences numériques, technologiques, éthiques et sociales par les familles. La réflexion menée prend en compte la nécessité de garantir à chaque établissement scolaire un socle d'équipements numériques comprenant notamment un espace numérique de travail.

De ce fait, les efforts consentis par l'État et les collectivités depuis près de dix ans en termes de budgets et de personnes ressources dédiés seront poursuivis et articulés avec les schémas directeurs de chaque partenaire sur les six années à venir en s'inscrivant dans une démarche projet.

Pour cela, l'État et les collectivités se sont dotés d'un dispositif de mesure d'indicateurs de suivi partagés par l'ensemble des acteurs sur 3 niveaux (académique, circonscription et EPLE) pour atteindre des objectifs opérationnels. On y trouve par exemple des indicateurs d'activités (taux de connexion aux services [ENT, Moodle...]) et aux ressources numériques [Manuels, BRNE...]), des indicateurs d'efficacité pédagogique (taux de réussite au DNB, au CAP, au BAC, taux de certification PIX des élèves...) et des indicateurs sociétaux (taux de familles en déconnexion numérique, taux de retards, d'exclusions de cours, de renvois...).

POUR CONCLURE...

La crise sanitaire a entraîné une forte mobilisation des outils numériques lors des périodes de confinement. Dans ce cadre, les équipes académiques et leurs partenaires se sont mobilisés pour coconstruire une stratégie territoriale qui comporte un important volet dédié à la transformation numérique de l'enseignement. Il contribuera à porter la généralisation du numérique

¹¹ <http://aca.re/dane/FlyerStratNum>.

éducatif en articulation avec les schémas directeurs de chaque partenaire sur les six années à venir au regard de l'expérience acquise lors de la crise sanitaire du Covid-19. À l'écoute des avancées en matière de numérique éducatif sur notre territoire, mais également dans d'autres pays européens, l'académie de La Réunion s'engage dans des consortiums nationaux et européens pour poursuivre la dynamique engagée.



CHRISTOPHE PIOMBO, CONSEILLER DE RECTEUR, DÉLÉGUÉ RÉGIONAL ACADÉMIQUE AU NUMÉRIQUE DE L'ACADÉMIE DE LA RÉUNION.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALGAN, YANN, DEHAENE, STANISLAS, HUILLERY, ÉLISE, PASQUINELLI, ELENA, RAMUS, FRANCK [2020]. *Quels professeurs au XXI^e siècle ?*, Rapport de synthèse rédigé à la suite du colloque scientifique.

CHARLIER, BERNADETTE, DESCHRYVER, NATHALIE, PERAYA, DANIEL [2006]. « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides ». <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>

DEHAENE, STANISLAS [2018]. *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.

GARIEL, MARIE-PIERRE [2021]. *L'école à l'ère du numérique*. https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2021/2021_13_ecole_ere_numerique.pdf

GENEVOIS, SYLVAIN, LEFER SAUVAGE, GAËLLE, WALLIAN, NATHALIE [2020]. *Questionnaire d'enquête auprès des enseignants « Confinement et continuité pédagogique »*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02934483>

HURLEY, NOEL, SEIFERT, TIM, SHEPPARD, BRUCE [2018]. « An Investigation of the Relationship between Professional Learning Community Practices and Student Achievement in an Eastern Canadian School Board ». *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n° 185, p. 4-18.

LEBRUN, MARCEL [2015]. « L'hybridation dans l'enseignement supérieur. Vers une nouvelle culture de l'évaluation ? ». *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, vol. 1, n° 1, p. 65-78.

MELINA SOLARI, LANDA, POTTIER, LUCIE [2020]. *Enseignants en période de confinement. Usages,*

besoins et acquis. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/confinement/Rapport_DT_ARA_DRDUNE_2020.pdf

MONS, NATHALIE, CHESNÉ, JEAN-FRANÇOIS, PIEDFER-QUÊNEY, LUCILE [2021]. *Comment améliorer les politiques de formation continue et de développement professionnel des personnels d'éducation ?*. CNESCO-CNAM, Paris.

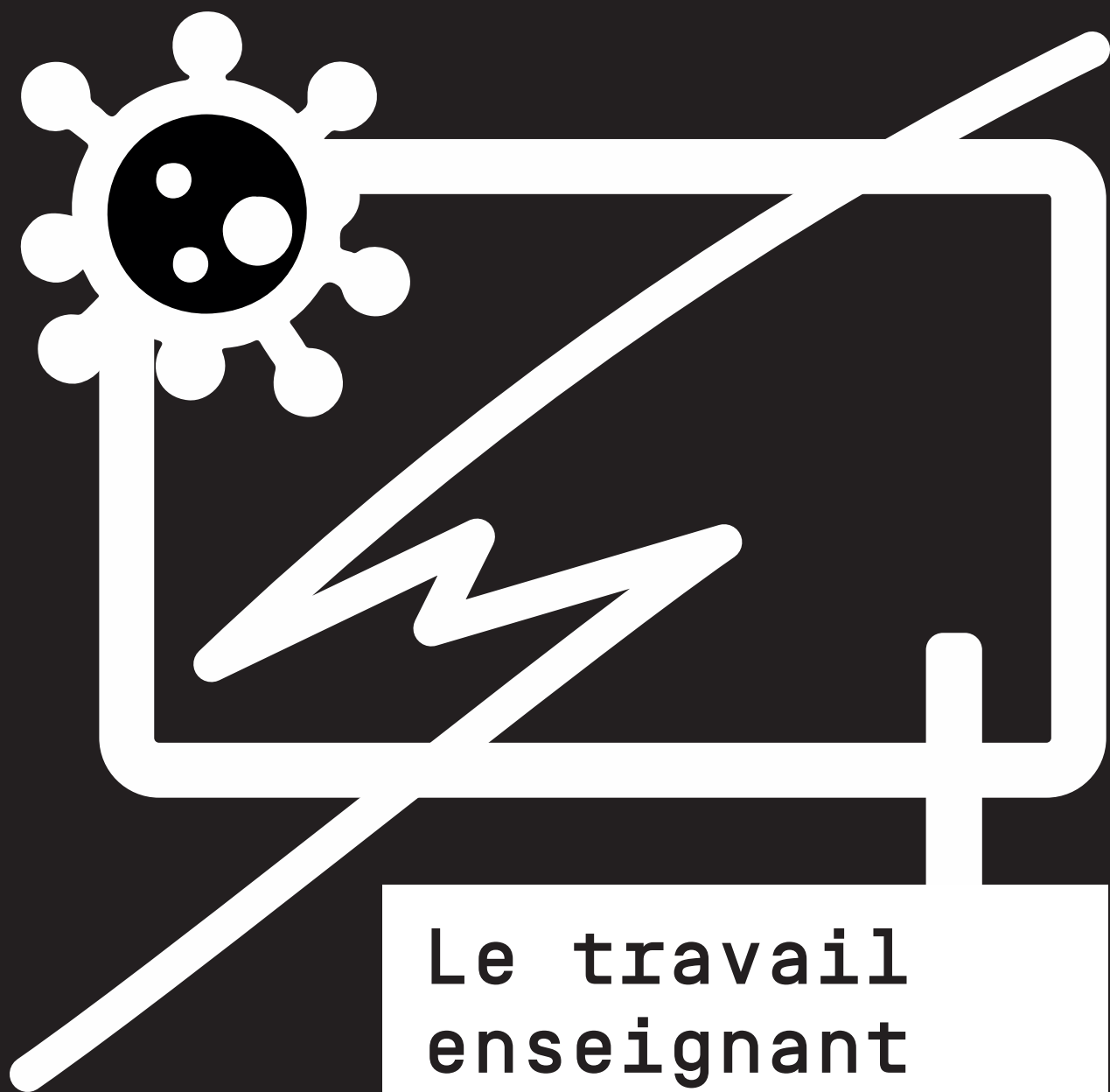
OCDE [2019]. *Future of Education and Skills 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

PAQUIENSÉGUY, FRANÇOISE, PEREZ-FRAGOSO, CARMEN [2011]. « L'hybridation des cours et l'intégration de l'injonction à produire ». <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-515.htm>

PERAYA, DANIEL, CHARLIER, BERNADETTE, DESCHRYVER, NATHALIE [2014]. « Une première approche de l'hybridation ». *Éducation et formation*, n° e-301, p. 15-34.

TRICOT, ANDRÉ, CHESNÉ, JEAN-FRANÇOIS [2020]. *Numérique et apprentissages scolaires*. CNESCO, Paris.

VALDÈS, DIDIER [1995]. *Vers de nouvelles formes de formations. Les formations hybrides*. Université Paris 2, Paris.



Le travail
enseignant
reconfiguré

ANALYSES

Enseigner à distance, un révélateur du rapport des enseignants au métier

JACQUES CRINON ET GEORGES FERONE

Beaucoup d'enseignants ont vécu positivement l'expérience du confinement de 2020, quand d'autres au contraire expriment des sentiments très négatifs sur leur exercice du métier pendant cette période. À partir d'entretiens avec vingt-trois professeurs des écoles, nous mettons en relation le niveau de satisfaction ou d'insatisfaction avec le rapport au métier. Quatre grandes dimensions apparaissent dans les propos tenus. La distance permet-elle un renouvellement du métier ou empêche-t-elle de l'exercer ? Le travail s'est-il situé dans le prolongement du travail antérieur ou a-t-il entraîné une rupture ? Quelle importance ces enseignants donnent-ils à la réussite des élèves, et en particulier des plus fragiles ? L'école doit-elle s'ouvrir au monde et aux parents ou au contraire s'en protéger ?

Une des premières enquêtes consacrées à l'école à distance de la période de confinement du printemps 2020 liée à la pandémie a été menée par l'Institut français de l'éducation¹. Elle indique, à partir de 2 765 réponses à un questionnaire, que près de 50 % des enseignants répondants ont trouvé l'expérience positive, que c'est le renforcement du lien avec les élèves et leur famille qui leur a apporté le plus de satisfaction (34 %), puis l'implication des élèves (15,6 %) et la maîtrise de nouvelles compétences numériques (15,6 %). À l'inverse, la question de l'accompagnement et du suivi des élèves s'est révélée la principale difficulté (26 %), puis le décrochage et l'absence des réponses des élèves (22,3 %), et enfin l'absence de contact physique (18 %).

ÉTUDIER LE DEGRÉ DE SATISFACTION DES ENSEIGNANTS

Ce constat de sentiments contrastés nous a poussés à mieux cerner la manière dont les enseignants ont vécu la période et à tenter d'en appréhender les déterminants, grâce à des entretiens non directifs, une technique d'enquête favorable à l'expression des logiques propres aux répondants. Ces entretiens ont été conduits dans le cadre du groupe thématique numérique Pléiades². Nous avons retenu 23 entretiens, auprès d'enseignants d'écoles maternelles (7), élémentaires (15) et d'ULIS collège (1), des académies de Créteil (14), Bordeaux (1) et Lille (8), en réseau d'éducation

¹ <https://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupes-de-travail/documentation-confinement-et-enseignement>

² GTNUm coordonné par Julien Netter [CIRCEFT-Escol, Université Paris-Est Créteil] et soutenu par la direction du numérique éducatif du ministère de l'Éducation nationale. Ont conduit les entretiens : Lalina Coulanges, Oriane Gélin, Christophe Joigneaux, Delphine Meilliez, Julien Netter, Léa Régibier, Laure Sochala, Grégory Train, Cendie Waszack.

prioritaire (REP) [12] ou non (11). Ceux-ci ont raconté leur expérience de la continuité pédagogique pendant et après cette période du confinement où les élèves ne pouvaient se rendre dans les locaux de l'école ; ils ont décrit leurs pratiques, leurs outils, l'investissement des élèves et des parents, le travail avec les collègues, les changements que cela a entraînés ; ils ont exprimé leurs sentiments sur la façon dont ils ont vécu professionnellement cette période.

Il ressort effectivement de la lecture de ces entretiens un fort contraste entre répondants quant à leur ressenti. Certains (12) font état d'une grande satisfaction sur la manière dont les choses se sont déroulées, sur ce qu'ils ont pu faire et sur les effets de ce qu'ils ont mis en place :

Moi, ça m'a bien plu, parce que c'est une autre pratique, un autre contact avec les parents, les enfants, tout le monde. Même avec le contenu... [...] Je trouve que le Covid a permis, quand même, de voir autre chose, de faire différemment les choses et de voir qu'une autre pédagogie est possible. [...] Ça amène plein de choses nouvelles et ça fait du bien. (Fabrice³)

À l'inverse, le discours de quelques-uns (5) est d'une tonalité très négative ; ils considèrent même qu'ils n'ont pas pu exercer véritablement leur métier pendant la période et que l'enseignement à distance n'est pas vraiment l'enseignement :

— S'il y avait un prochain confinement qui se mettait en place, de quoi aurais-tu besoin, pour que ça se passe mieux ?

— D'une corde pour me pendre ! (Catherine)

Pourtant, aucun des enseignants interviewés n'avait baissé les bras et ne s'était retranché dans des contacts minimaux avec les élèves (simple envoi de consignes avec du travail à faire à la maison), avec l'alibi que, de toute façon, ce n'était pas là la vraie école ni l'exercice du vrai métier d'enseignant. Ils ont au contraire peu à peu mis en place une grande diversité de situations, fait preuve d'une grande imagination pédagogique, mutualisé leurs trouvailles avec des collègues. Et surtout, ils ont manifesté un investissement considérable en temps, en énergie, voire en argent :

Là, je n'ai pas arrêté. [...] Là, c'est vrai que c'est un peu dur. [...] (Fabrice)

Franchement, c'était compliqué en termes de temps. [...] Mon boulot prend beaucoup de place, mais, avec le cadre de l'école, je reste tard et je rentre chez moi

et j'essaye de bloquer, en tout cas le soir. Mais là, je demandais des nouvelles aux parents, et j'allais vraiment à la pêche aux nouvelles et c'était compliqué. Et ils me répondaient n'importe quand. J'ai eu des appels ou des messages vocaux à minuit. (Zoé)

Mais, chez les enseignants dont le discours est marqué par une tonalité négative prévaut l'idée que cet investissement épuisant n'a pas toujours abouti à des résultats et ne valait peut-être pas la peine :

Quand j'envoyais un mail, j'avais trois réponses à mon envoi... pour un truc qui prend des heures et des heures... J'avais rien, c'était horrible, c'était vraiment démoralisant. (Zoé)

Une partie des enseignants (6), enfin, tient une position plus mitigée : ils présentent la période sous divers aspects, avec de bons et de mauvais côtés. Bref, sur l'échelle de la satisfaction, les enseignants interrogés se situent les uns aux extrêmes, d'autres sur des positions intermédiaires.

Les sentiments manifestés dans cette situation de « crise » (Inspection générale, 2021) ne paraissent pas seulement explicables par la conjoncture, ni par les particularités de la classe à distance. On ne peut pas, du moins si l'on se fonde sur ce petit échantillon d'enseignants, mettre en relation de manière mécanique et exclusive le degré de satisfaction avec le contexte d'enseignement, qu'il s'agisse du niveau de classe (les enseignants de maternelle seraient confrontés à des difficultés plus grandes pour faire la classe à distance) ou du public accueilli (les enseignants de REP considéreraient massivement que leurs élèves ont décroché pendant la période), ni avec le contexte personnel (présence d'enfants à la maison, conditions d'accès aux réseaux numériques...).

Le degré de satisfaction a à voir, pensons-nous, avec des rapports différents au métier. À la suite de Lessard (et al., 2013), étendant le domaine d'application de la notion de « rapport à » (rapport au savoir, rapport au langage, Charlot et al., 1992), nous appellerons rapport au métier « l'expérience subjective, au sens que son exercice revêt pour l'enseignant, au désir et aux rêves qui le portent, aux attentes et aux aspirations professionnelles, ainsi qu'à l'évaluation de leur réalisation, aux émotions engendrées par le travail (plaisir, frustration, etc.) et au bilan que l'enseignant fait de son investissement dans cette activité » (Lessard et al., 2013, p. 160-161).

³ Les prénoms ont été modifiés.

La satisfaction des enseignants au travail a été en général reliée, dans les études antérieures, à une série de facteurs soit intrinsèques – comme le plaisir d'être avec des enfants et de les accompagner dans leur développement, l'attrait pour de la discipline enseignée –, soit extrinsèques – comme les conditions de travail et d'évolution dans la carrière, la reconnaissance de leur rôle et de leurs compétences (voir la synthèse de Johnson *et al.*, 2005). Une étude de Maroy (2002) met par ailleurs en évidence le rôle prépondérant de la qualité de la relation pédagogique et de la qualité du climat entre adultes de l'établissement dans la satisfaction professionnelle.

Nous préférons, après Lessard (*et al.*, 2013), y voir une des facettes du rapport au métier, dans ses différents registres, cognitif, culturel et identitaire (Rayou *et al.*, soumis). Nous faisons l'hypothèse, à partir d'une analyse de contenu thématique de ces entretiens, d'une cohérence entre le ressenti de la période et un ensemble de croyances et de valeurs concernant le métier, l'école, les acteurs de l'école, le développement professionnel...

Quatre thèmes apparaissent principalement dans les propos des enseignants, thèmes qui constituent autant de facettes du rapport au métier. Le métier est-il empêché ou renouvelé par l'enseignement à distance ? Le travail proposé à distance s'est-il situé en rupture ou en continuité avec le travail antérieur en classe ? L'enseignant pense-t-il que ses élèves (et en particulier les élèves en difficulté) ont perdu pied ou progressé ? Instruire doit-il être l'apanage de la seule école ou bien l'école doit-elle être ouverte et collaborer étroitement avec les parents ?

MÉTIER EMPÊCHÉ OU MÉTIER RENOUVÉ ?

La situation de confinement met en cause la nature même de l'école : la norme – au sens de ce qui est normal et anormal à l'école, de ce qui fixe un usage, une régularité contraignante et partagée (Prairat, 2012) – est remise en question. La forme scolaire en usage depuis le milieu du XIX^e siècle – enseignement simultané à un groupe-classe, dans un lieu spécifique qui « entraîne la séparation de "l'écolier" par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire » (Vincent *et al.*, 2012, § 8) – est bouleversée par le déplacement de l'instruction dans les lieux de la vie quotidienne et la nécessité d'un recours à d'autres types d'organisation et d'autres modes de communication pédagogique : envoi de consignes et de ressources écrites ou multimédias, appels par téléphone, utilisation d'applications de visioconférence, plateformes de travail à distance...

Or l'enseignement collectif, entre les murs de la classe, à un groupe-classe stable, est intangible selon les enseignants qui manifestent leur insatisfaction : c'est, insistent-ils, la présence physique dans cette unité de lieu et de temps qui permet à l'enseignant de prendre des informations sur les obstacles rencontrés par les élèves et d'ajuster son enseignement. C'est également cette proximité qui favorise une relation affective. Elle permet les interactions langagières indispensables à l'enseignement, mais aussi les manipulations d'objets et de matériel :

L'école, ce n'est pas à distance. En tout cas, pas en maternelle. Ça me paraît fou, comme projet [...] Au bout d'un moment, ça a commencé à me démoraliser. J'ai l'impression que je ne faisais plus mon métier. Mon métier, c'est être dans une classe. (Zoé)

C'est très compliqué juste d'imaginer la classe à distance, pour moi ça a été super compliqué parce que tout est basé sur la manipulation. (Zoé)

En classe, je sais quels élèves il faut que je rassure, quels élèves il faut que j'accompagne plus, quels élèves il faut pousser un peu ou ceux, au contraire, avec lesquels il faut aller vraiment en douceur, des choses sur lesquelles on n'a pas de prise quand ils sont à la maison. (Ariane)

Ce qui est dur, c'est l'impression de pas... avoir tout le monde, et de se dire qu'on en a perdu [...] du coup tu te dis que c'est une espèce d'échec de ta mission, parce que tu peux pas faire ce que t'es censé faire. (Ariane)

Les pratiques provoquées par le confinement s'inscrivent dans une évolution encouragée par l'institution (usage du numérique, individualisation de l'enseignement, ouverture de l'école aux parents), si bien que l'insatisfaction manifestée pendant cette période prend place dans une insatisfaction plus globale :

Si un jour ils pensent qu'on peut faire l'école comme ça, devant un ordinateur, je pense que nos supérieurs se trompent totalement. Il faut la personne en réel, en chair et en os. (Fanny)

Aussi le discours des enseignants qui manifestent leur insatisfaction est-il ponctué d'expressions relevant du lexique de l'impuissance :

Mais il aurait fallu [...], donc ce n'était pas possible [...]. C'est impossible [...]. Ça n'aurait pas été possible [...]. On nous demande [...], mais humainement ce n'est pas gérable [...]. (Fanny)

Plus que de simples activités empêchées (Bédouchaud *et al.*, 2020), il s'agit pour ces enseignants d'un réel empêchement de faire leur métier, de se sentir efficaces, de réaliser un travail où ils puissent « se reconnaître

[...], au diapason d'une histoire professionnelle qui se poursuit et dont on se sent comptable » (Clot, 2014).

Au contraire, les enseignants les plus satisfaits ont trouvé des moyens, à distance, pour préserver les *feedbacks*, entretenir relations affectives, interactions, manipulations. Ils considèrent cette période de passage contraint à l'enseignement à distance comme une chance, une occasion de renouveler et d'enrichir le métier :

Mais moi, j'ai l'impression d'avoir fait un autre métier. Ça m'a fait du bien, j'ai bien aimé travailler en classe virtuelle. Pour moi, ça a été plutôt bénéfique, au-delà du stress de l'inconnu. (Fabrice)

J'ai eu des changements [positifs dans les relations avec mes élèves] entre avant et après le confinement. (Anna)

Ils mettent l'accent sur ce que le moment de l'enseignement à distance leur a permis de découvrir, d'inventer et de pratiquer et qu'ils continuent à utiliser depuis :

Du coup, je montre plus de vidéos aussi en classe pour expliquer certaines choses. C'est vrai parce que j'avais tendance à envoyer des vidéos [...] pour expliquer différemment... pour les parents, parce que parfois avec les mots, ce n'est pas facile ! [...] Et du coup en classe, quand je vois que [...] ça ne fonctionne pas forcément tout de suite, je montre des vidéos avec des petites histoires ! et là ils comprennent peut-être mieux. (Charlotte)

La période du confinement, pour ces personnes, a été un moment important de formation, loin des discours du type « je ne peux pas faire, car je n'ai pas été formé à ça »⁴. Il ne s'agit pas d'être formé, mais de se former, voire de se coformer avec des collègues. Les entretiens à tonalité positive concernent souvent des enseignants qui coopèrent avec d'autres :

Avec Lucie, on travaille tout le temps en commun [...] On a chacun nos points forts. [...] On essaie de se compléter. (Fabrice)

Ils ont élaboré pendant la période des outils, des ressources, des modes de faire, dont ils ont éventuellement fait profiter les autres et qui leur servent depuis : ils ont donc l'impression que cette période leur a été utile. Ils évoquent notamment leur maîtrise croissante des outils numériques en général ou d'outils particuliers qu'ils ne connaissaient pas (le *padlet*, les applications

de téléconférence...), ils expriment l'idée que ça a été « une vraie expérience », qui les a transformés :

Tu vois, il y a des partages que tu ne peux pas avoir en classe normale. Ça ouvre plein de portes sur les possibles. Ça, c'est quand même un plus. (Fabrice)

Cela m'a permis de découvrir des choses que je serais pas forcément aller chercher [...] Ça m'a permis de faire quasiment des cours particuliers, enfin de différencier de manière très pointue. (Anne)

Ainsi, un des éléments qui peut expliquer le sentiment de satisfaction est une attitude générale d'ouverture par rapport à la nouveauté et une recherche constante de nouvelles connaissances et d'amélioration de ses pratiques.

RUPTURE OU CONTINUITÉ ?

La rupture avec la forme scolaire n'est pas vécue comme telle par tous les enseignants, sans doute aussi parce que les pratiques d'avant confinement différaient. Un autre thème fréquent dans les entretiens est celui de la continuité ou non avec le fonctionnement antérieur de la classe. On sait le rôle des schémas d'action routinisés dans ce métier « d'improvisation réglée » qu'est l'enseignement (Perrenoud, 1996). Ne plus pouvoir se référer à ses pratiques professionnelles éprouvées, qui semblaient gages d'efficacité, au « genre » (Clot, Faïta, 2000) définissant l'acceptable, peut se révéler déstabilisant.

On peut de la sorte distinguer des enseignants qui ont pu, à distance, réutiliser et adapter des façons de faire déjà en usage dans leurs pratiques et d'autres qui ont dû trouver de nouvelles méthodes, en rupture avec leur pédagogie habituelle :

Franchement, quand j'entendais « continuité pédagogique », j'avais envie de dire : « Faut arrêter de mentir. Il n'y a pas de continuité pédagogique ». (Zoé)

Autrement dit, il y aurait des pratiques plus favorables que d'autres à une adaptation lorsqu'on est obligé de fonctionner tout ou partie à distance : avoir déjà utilisé le numérique à distance (ainsi dans les pédagogies de type classe inversée, où l'on a recours par exemple à des capsules vidéo), employer régulièrement des outils de communication avec les parents, pratiquer une pédagogie de projet, des plans de travail différenciés⁵...

4 À l'opposé, l'idée que cette période a contribué à leur formation n'est jamais exprimée par les enseignants insatisfaits, chez qui apparaît plutôt la mise en accusation d'une institution peu aidante : « On n'a eu aucune formation, on se débrouille ». (Fanny)

5 C'est ce qu'on peut constater aussi dans les témoignages et analyses publiés par Crinon, d'Atabekian (2021).

Le degré de satisfaction par rapport à la période de confinement paraît lié, chez les enseignants interrogés, avec la possibilité de continuer à travailler en conformité avec leurs convictions pédagogiques, lorsqu'ils innovent ou empruntent des outils récemment découverts, ou d'adapter sans rupture leurs façons de faire antérieures :

C'est mon objectif, que je m'efface le plus possible. [...] Mais en classe virtuelle, j'adore. Je suis juste là pour ajuster, mais en fait, c'est eux qui utilisent... ils s'approprient l'outil et la classe de manière autonome. [...] J'aime bien les projets, un peu, où ils prennent les choses en main [...] Là, c'est en plein dedans, j'aime bien ça. (Fabrice)

Les plus satisfaits ont considéré la nouvelle situation d'enseignement à distance comme un défi à leur créativité, qui exigeait d'eux d'aller encore plus loin dans leur logique antérieure, avec plus de rigueur dans la préparation, par exemple :

C'est une autre manière de construire sa séance, en termes de durée. Tu ne peux pas faire aussi long, ce n'est pas possible. (Fabrice)

Il y avait une autre façon de réfléchir sur ce qu'on voulait faire passer comme notions [...] Comme c'est très court, il faut vraiment cibler. (Lucie)

ÉLÈVES EN ÉCHEC OU ÉLÈVES EN PROGRÈS ?

Parmi les constats négatifs sur les effets du confinement, revient souvent dans les entretiens celui d'un creusement des inégalités des compétences scolaires des élèves, en fonction de leurs origines sociales. Selon les milieux, les situations personnelles des parents (contraintes professionnelles, familles monoparentales, familles nombreuses...), les ressources matérielles et culturelles disponibles, le suivi du travail scolaire par les parents s'est fait dans des conditions fort variables, comme l'ont montré les premières études sur la période (Bonnéry, Douat, 2020 ; Ria, Rayou, 2020), alors même que ceux-ci prenaient une importance nouvelle sur la scène didactique :

Ça a creusé les inégalités, c'est-à-dire celles qui existaient déjà, malgré tout, entre ceux qui travaillaient à la maison avec les parents qui suivaient la scolarité de leurs enfants et ceux qui ne travaillaient malheureusement pas du tout. (Catherine)

Dans l'immense majorité des cas, cette école à distance entraîne en effet une délégation accrue aux parents d'un rôle d'enseignement ou au minimum d'aide au travail scolaire de leurs enfants. On retrouve ici,

décuplée, l'influence sur la réussite des élèves de l'investissement différencié des parents constaté à propos du travail à la maison et du suivi des études, ainsi que du degré de continuité culturelle entre l'école et la famille (Glasman, 2009 ; Rayou, 2010), mais aussi des facteurs plus spécifiques, comme la capacité différente à structurer le temps d'école à la maison ou celle à accompagner, non pas seulement l'exécution des consignes, mais l'acquisition des dispositions scolaires (Delès et al., 2021).

Les insatisfaits font état de conséquences désastreuses de la période pour la majorité de leurs élèves :

Sincèrement, si un prochain confinement se mettait en place, je vais être très franche, sur dix-huit élèves, j'en amène quatre au bout des compétences que j'attends d'un élève de CP en fin d'année. (Catherine)

Je pense qu'ils ont passé deux mois devant la télé, devant un écran quelconque ou devant le téléphone. Ils n'ont rien fait du tout. Ça s'est vu quand je les ai récupérés à l'école. Ils avaient tout oublié. (Zoé)

Chez d'autres prévaut le fatalisme : l'enseignement à distance n'aurait rien changé, car le décrochage de certains élèves était déjà là avant le confinement :

Ils avaient du mal à lire, du mal à compter. Le confinement n'a fait que rajouter une couche. Quand on dit : « On a trouvé 8 % d'élèves décrocheurs... », c'est les mêmes que ceux d'avant. Ils n'ont pas décroché parce qu'ils n'avaient pas l'Internet, ils avaient déjà décroché. (Norah)

On a retrouvé les mêmes enfants en difficulté, il n'y a pas eu de différence. (Fanny)

À l'inverse, les enseignants qui expriment une satisfaction globale sur la période se veulent optimistes et paraissent moins sensibles au creusement des inégalités. Ils insistent sur la participation régulière de leurs élèves au travail et sur les progrès de ceux-ci, y compris des élèves en difficulté, ou de certains d'entre eux, pendant la période. Cette impression peut prendre la forme d'une affirmation générale des effets bénéfiques du recours au numérique :

Surtout pour les élèves, je pense, qui sont en difficulté, l'informatique c'est quand même un plus pour eux. (Anna)

Elle s'appuie aussi sur le récit d'exemples. Est ainsi évoqué le démarrage foudroyant d'élèves, à la faveur de l'engagement de leurs parents dans cette école à la maison :

J'avais une élève qui savait écrire son prénom seule, sans modèle ! en petite section ! qui savait écrire « maman », « papa », « mémé »... sans modèle, avec des parents qui les faisaient écrire tous les jours et qui étaient à fond. Donc du coup, la petite elle avait pris de l'avance sur tous les autres, donc voilà... vraiment bien ! (Charlotte)

En effet, certains enfants, disent-ils, peuvent mieux se concentrer à la maison que dans la classe, ou se sentent plus rassurés :

En classe, lorsque je lui demandais une activité qui demandait de la concentration, elle regardait en l'air. [...] Quand elle est revenue, j'ai vu comment elle s'était épanouie ! niveau concentration ! niveau graphisme ! [...] C'était peut-être qu'elle avait besoin d'être entre guillemets en tutorat un par un. [...] Cette petite-là est arrivée en moyenne section, plus attentive, plus consciencieuse, plus en demande ! (Charlotte)

Mais, à propos des difficultés ou de la réussite de leurs élèves, même les répondants les plus satisfaits évoquent les quelques élèves « perdus » et leur frustration à propos de ceux-ci. Décrochage sans doute inhérent à la situation d'enseignement à distance, qui implique plus d'autonomie et de persévérance que l'enseignement en présence (Cosnefroy, 2010).

ÉCOLE FERMÉE OU ÉCOLE OUVERTE ?

Une autre dimension à mettre en rapport avec le degré de satisfaction des répondants est leur conception de la place de l'école dans son environnement, et tout particulièrement du rôle qui y est donné aux familles des élèves. Pour les uns, héritiers d'une tradition forte pendant la III^e République mais encore très présente, l'école, institution sanctuarisée (Dubet, 2017), doit se tenir à l'abri des agitations du monde ; c'est un havre où les élèves, soustraits aux influences familiales, peuvent apprendre sereinement grâce à des professionnels compétents. Pour les autres, l'école, ouverte sur son environnement culturel et social, doit nouer des partenariats (Zay, 1994) ou des alliances (Poncelet, 2017), et l'action des enseignants en direction des parents, l'articulation entre le travail à l'école et hors de l'école, sont des clés de la réussite des élèves.

Dans la vie habituelle des écoles, les activités hors les murs n'en restent pas moins l'exception ; de leur côté les parents, sauf événement spécifique, sont bannis de

l'espace de la classe et donc de la relation pédagogique qui s'instaure entre un enseignant et ses élèves⁶. Au contraire, dans la situation instaurée par le confinement, les parents entrent dans l'ici et maintenant de cette relation, soit qu'ils servent d'intermédiaire aux consignes de travail, soit qu'ils prennent eux-mêmes l'initiative de certaines tâches, soit encore, dans le cas de la classe à distance par logiciel de vidéoconférence, qu'ils se tiennent aux côtés de leur enfant pendant le temps de la classe.

La relation aux parents est un des thèmes les plus fréquemment abordés dans les entretiens. Confrontés à cette situation nouvelle, certains enseignants revendiquent une compétence exclusive, en particulier en matière de transmission des savoirs (« chacun son métier »), quand d'autres considèrent que l'instruction, comme l'éducation, est de tous les instants et implique différents acteurs, et les familles au premier chef.

Les enseignants les plus insatisfaits évoquent la profonde divergence entre les univers matériels, culturels, mentaux de l'école et de familles défavorisées et/ou d'origine étrangère. Ils opposent alors les parents « qui ont joué le jeu » et les autres, les « parents décrocheurs ». Les contextes de cette formule seraient à regarder de près. Ceux qui « ont joué le jeu », n'est-ce pas ceux qui sont déjà dans la connivence avec l'univers de l'école ?

Il y avait quand même trois quarts des élèves qui étaient en grosse difficulté, soit par manquement des parents qui se renvoyaient la balle entre le père et la mère, qui étaient séparés et qui disaient : « Chez maman et chez moi, je galère tout le temps donc je lâche », soit par problème de lecture des parents eux-mêmes. (Catherine)

Les parents ont dit : « Oui, oui, ça va, merci, il joue ». (Zoé)

Pour certains enseignants, c'est peine perdue de demander aux parents de faire la classe sous la direction de l'enseignant, ce n'est pas leur rôle, ce n'est pas le lieu (c'est difficile relationnellement), ils n'en sont pas capables, ou même ils n'en ont pas le désir.

On peut pas être parent enseignant. (Bérange)

On ne pouvait pas demander de se substituer à nous. C'est pas leur taf. (Zoé)

J'ai essayé d'expliquer un petit peu comment on faisait en classe, mais voilà, ils sont pas... enfin, c'est

6 Même si la présence, indirecte, des parents pèse toujours sur la manière dont les élèves se situent à l'école et sur la relation pédagogique, qu'il s'agisse pour les élèves de réussir à en interpréter les attendus implicites (Bonnéry, 2007) ou d'adhérer aux manières de faire de l'enseignant : Chauveau (1990) met ainsi en évidence le lien entre la difficulté pour certains élèves à progresser dans leur apprentissage de la lecture et un conflit de loyauté, quand l'enseignant et les parents tiennent les uns sur les autres des discours de discrédit.

pas non plus leur métier, du coup c'est... compliqué pour eux aussi. (Agathe)

Y a des parents, ils pensent avoir des connaissances, mais c'est des connaissances très superficielles. (Bérangère)

Pendant la situation créée par le confinement a obligé à des relations beaucoup plus fréquentes et étroites entre parents et enseignants. Cette introduction de l'enseignement dans la sphère de la famille et inversement est vécue de manière ambivalente, même par les enseignants les plus satisfaits, à la fois sur le mode de la proximité sympathique et de l'intrusion gênante⁷ :

Tu rentres dans la vie des gens un peu, tu es plus dans leur intimité. (Fabrice)

On entendait les gens se faire insulter, on entendait la réalité de leur vie, tout simplement. Et c'est encore plus atroce que quand un enfant te le raconte, c'est de l'entendre vivre. Ça a été d'une tristesse monumentale. On a vu, on a entendu la misère sociale. On a entendu les difficultés des parents. (Catherine)

On voit, à travers l'exemple de Catherine, qui enseigne dans un REP+, comment un vécu très malheureux de la période (épuisement pour peu de résultats, creusement des inégalités), dans un milieu social de misère extrême, que le confinement a conduit l'enseignante à voir « en direct » (alcoolisme, illettrisme, conflits entre les parents se renvoyant la balle du suivi scolaire...), s'associe à l'idée qu'une école fermée peut constituer un refuge pour les enfants – et ceux-ci ont manifesté, dit-elle, que ne pas y aller leur manquait –, où le talent pédagogique des enseignants (la « théâtralisation », par exemple) permet malgré tout de faire apprendre.

Il est difficile cependant de dire qu'il s'agit de constats objectifs de situations différentes liées à un contexte social différent. Ce sont bien aussi des perceptions divergentes liées aux valeurs et conceptions de l'enseignante : ainsi, Ariane affirme que les élèves ont peu progressé et qu'ils ont passé leur temps devant la télé, mais elle ne prend pas la chose au tragique et dit au contraire qu'elle a essayé, lors de ses contacts avec les parents, de dédramatiser une situation déjà difficile pour eux ; elle présente ses succès comme des victoires (« c'est déjà très bien »), alors même qu'elle semble avoir vécu des situations dramatiques pour ses élèves, elle aussi :

Je pense à une de mes élèves qu'on a retrouvée dans un squat, qu'il a fallu sortir de là, à distance, qui a

été hébergée chez une des mamans, enfin voilà, il y a eu aussi plein de choses comme ça à gérer. (Ariane)

De même Britney, autre enseignante d'éducation prioritaire, constate l'incompétence initiale des parents à relayer son action d'enseignante, mais leur prodigue par conséquent des conseils plus serrés pour les aider à suivre le travail de leurs enfants.

Les tenants de l'ouverture de l'école sont finalement au nombre des enseignants satisfaits. Ils insistent sur la confiance qu'ils font aux parents, sur la manière dont ils ont aidé ceux-ci à prendre eux-mêmes confiance en eux pour aider leurs enfants. Selon ces parents, le rôle de l'enseignant n'est pas seulement d'enseigner directement, mais aussi de les former pour qu'ils deviennent des relais compétents :

OK, je suis le maître, mais eux, c'est les parents, quand même. [...] C'est eux qui connaissent mieux leurs enfants que moi [...] C'est intéressant parce que les parents voient leur enfant travailler, et pour moi c'est super important. (Fabrice)

Certains parents, du coup, pouvaient continuer le travail à la maison en s'appuyant sur ce qu'ils avaient observé de la classe virtuelle. Ça, c'était super intéressant parce qu'il y a des parents qui se sont tout de suite appropriés les codes, la façon de faire, et d'autres, non. (Lucie)

Cette idée du rôle des parents va de pair avec une conception plus extensive de la fonction sociale de l'enseignant, au-delà de l'instruction des élèves. Certains des répondants évoquent le rôle qu'ils ont eu, en gardant le contact avec les familles et en les guidant dans la manière de faire l'école à la maison, pour les aider à surmonter les difficultés de cette période :

Je faisais aussi des classes pour les parents. C'est-à-dire que c'était un café des parents, en fin de semaine on faisait un bilan, chacun parlait des pratiques : « Je n'y arrive plus, je craque, je ne peux plus gérer ». Ça permettait aux parents d'échanger entre eux, moi, de faire les retours, de les rassurer. (Fabrice)

Il peut également s'agir d'une adaptation aux attentes des parents, ou d'une prise en compte de leurs remarques, considérées comme des atouts, pour être plus efficace :

J'ai fait le choix assez rapidement d'envoyer des fiches techniques. [...] Je voulais pas envoyer de fiches parce que je me disais... Et puis finalement, j'ai eu des retours de familles qui me disaient que, bah voilà, la fiche c'était un peu plus simple pour leur enfant. (Lise)

⁷ Ce sentiment d'intrusion est également souligné dans l'enquête de Chauvel *et al.* (2021).

Oui, les parents suivent, c'est pour ça que c'est intéressant. Ils suivent énormément la scolarité de leurs enfants donc forcément, certains étaient exigeants. (Lucie)

De la sorte, il arrive que les apprentissages se fassent mieux et plus vite que d'habitude, grâce à l'investissement accru des parents. En retour, les enseignants ont souvent reçu des témoignages de reconnaissance et des remerciements. Témoignages qui contribuent aussi à leur propre vécu positif de cette période : c'est leur travail et leur compétence qui s'en sont trouvés mieux reconnus :

J'ai eu aussi pas mal, ça c'était très touchant, des messages de remerciements. (Anne)

J'ai eu des félicitations de tous les parents, tous les parents ont pas arrêté de dire : « Oh vraiment, on est déçus que vous partiez, ce moment de confinement, grâce à vous, on l'a bien vécu. ». Enfin vraiment, voilà, c'était vraiment positif. (Nada)

Pour conclure, notre étude visait à mieux comprendre le ressenti des enseignants confrontés à la situation inédite d'enseignement provoquée par le confinement pour saisir ce qui motivait leurs sentiments de satisfaction ou d'insatisfaction. Nous avons ainsi mis en évidence chez les personnes interrogées plusieurs thèmes en relation avec le ressenti plus ou moins heureux de cette période. Le type de pratiques habituelles en est un, qui a permis ou non d'innover sans rupture. Ces pratiques reposent en outre sur des conceptions divergentes de l'école ou du métier – au-delà même des techniques pédagogiques, impliquant ou non le numérique, ou des dispositifs qu'ils choisissent habituellement de mettre en œuvre – et des conceptions différentes de la transmission et de l'apprentissage. Ces conceptions touchent aux relations entre l'école et son environnement, l'école et la société, l'école et les parents. Elles se caractérisent par un attachement plus ou moins grand à la forme scolaire, une sensibilité plus ou moins grande à une série de valeurs.

Ainsi, notre étude, si elle contribue à informer sur les réactions des enseignants face à la contrainte d'un enseignement à distance, a permis en même temps d'étudier leur rapport au métier, à partir d'une situation exceptionnelle qui révèle ce qui apparaît moins nettement dans les situations routinières. Cette expérience subjective du métier, le sens qui lui est donné par les personnes qui l'exercent, semblent dépendre de conceptions et de la compatibilité entre les conditions d'exercice du métier et ces dernières. La qualité même des relations avec les élèves, les collègues et les parents, considérée par les études antérieures comme un élément majeur de la satisfaction au travail (Tardif, Lessard, 1999), est ici différemment reliée à la satisfaction selon la valeur qui est accordée à ces relations.

Nous laisserons cependant à ces résultats le statut d'hypothèses qu'il faudra confirmer à partir d'échantillons plus larges et construits sur des critères de représentativité de la profession. Certes nos résultats sont cohérents avec les réponses à l'enquête de l'IFE présentée plus haut, qui avait touché 2 765 personnes, mais il demeure que nous n'avons atteint que des enseignants très impliqués dans leur activité professionnelle, qui ne se sont pas découragés face aux difficultés et aux contraintes et qui ont accepté de présenter leurs pratiques, dont ils sont fiers même lorsqu'ils affichent une insatisfaction.



JACQUES CRINON, UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL, CIRCEFT-ESCOL.

GEORGES FERONE, UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL, CIRCEFT-ESCOL.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BÉDUCHAUD, DIANE, COUDRAY, ALEXANDRA, COUREAU-FALQUERHO, EDWIGE [2020]. « École, numérique et confinement. Quels sont les premiers résultats de la recherche en France ? ». https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/confinement/NotelInternational_web.pdf

BONNÉRY, STÉPHANE [2007]. *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.

BONNÉRY, STÉPHANE, DOUAT, ÉTIENNE (dir.) [2020]. *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute.

- CHARLOT, BERNARD, BAUTIER, ÉLISABETH, ROCHEX, JEAN-YVES (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- CHAUVEAU, GÉRARD, ROGOVAS-CHAUVEAU, ÉLIANE (1990). « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base ». *Revue française de pédagogie*, n° 90, p. 23-30.
- CHAUVEL, SÉVERINE, DELÈS, ROMAIN, PIRONE, FILIPPO (2021). « Enseigner pendant le confinement en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP et REP+) ». <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2021-1-page-119.htm>
- CLOT, YVES (2014). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- CLOT, YVES, FAÏTA, DANIEL (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, n° 4, p. 7-43.
- COSNEFROY, LAURENT (2010). « Se mettre au travail et y rester. Les tourments de l'autorégulation ». <https://doi.org/10.4000/rfp.1388>
- CRINON, JACQUES, D'ATABEKIAN, CAROLINE (DIR.) (2021). *Cahiers pédagogiques. Hors-série numérique* 57. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/enseigner-a-distance-sommes-nous-prets-3/>
- DELÈS, ROMAIN, PIRONE, FILIPPO, RAYOU, PATRICK (2021). « L'accompagnement scolaire pendant le premier confinement de 2020. De la différenciation dans l'« École à la maison » ». *Administration & Éducation*, n° 169, p. 155-161.
- DUBET, FRANÇOIS (2017). « Institution scolaire ». Dans van Zanten, Agnès, Rayou, Patrick (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, p. 503-507.
- GLASMAN, DOMINIQUE (2009). « Parents and Children's Homework in France ». Dans Deslandes, Rollande (dir.), *International Perspectives on Student Outcomes and Homework. Family-School-Community Partnerships*. Londres : Routledge, p. 39-46.
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION, DU SPORT ET DE LA RECHERCHE (2021). *Les usages pédagogiques du numérique en situation pandémique durant la période de mars à juin 2020*. <https://www.education.gouv.fr/les-usages-pedagogiques-du-numerique-en-situation-pandemique-durant-la-periode-de-mars-juin-2020-308421>
- JOHNSON, SUSAN M., BERG, JILL H., DONALDSON, MORGAEN L (2005). *Who Stays in Teaching and Why? A Review of the Literature on Teacher Retention*. Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education.
- LESSARD, CLAUDE, KAMANZI PIERRE C., LAROCHELLE MYLÈNE (2013). « Le rapport au métier des enseignants canadiens. Le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école ». *Éducation et sociétés*, n° 32, p. 155-171.
- MAROY, CHRISTIAN (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants. Une enquête dans le réseau d'enseignement libre subventionné en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : De Boeck.
- PERRENOUD, PHILIPPE (1996). « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants ». Dans Paquay, Léopold, Altet, Marguerite, Charlier, Evelyne, Perrenoud, Philippe (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, p. 181-207.
- PONCELET, DÉBORA (2017). « Les alliances éducatives. Une responsabilité partagée pour favoriser l'accrochage scolaire et agir contre le décrochage scolaire ». <https://doi.org/10.24452/sjer.39.2.5007>
- PRAIRAT, EIRICK (2012). « Considérations sur l'idée de norme ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, p. 33-50.
- RAYOU, PATRICK (dir.) (2010). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- RAYOU, PATRICK, CLAUDE, MARIE-SYLVIE, CRINON, JACQUES. DES REGISTRES POUR ENSEIGNER. SOUMIS.
- RIA, LUC, RAYOU, PATRICK (2020). « La forme scolaire en confinement. Enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance ». <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.675>
- TARDIF, MAURICE, LESSARD, CLAUDE (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.

VINCENT, GUY, COURTEBRAS, BERNARD, REUTER, YVES
[2012]. « La forme scolaire. Débats et mises au point.
Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et
Yves Reuter ». AY<https://doi.org/10.3917/rdid.013.0109>
.....

ZAY, DANIELLE (dir.) [1994]. *La formation des enseignants
au partenariat. Une réponse à la demande sociale.*
Paris : Presses universitaires de France.
.....

ANALYSES

La crise sanitaire : un accélérateur de l'évolution récente du métier enseignant ?

FILIPPO PIRONE

Le système éducatif français est parmi celui où les enseignants ont le plus de difficultés dans les relations avec les élèves et leurs familles. Qu'advient-il dès lors que l'école ferme ses portes pour faire place à l'enseignement à distance ? À travers une analyse sociologique de données quantitatives (N = 5 875) et qualitatives (N = 20) recueillies au sein des enseignants pendant la première pandémie de Covid-19, cet article se propose d'étudier la manière dont ils ont géré l'enseignement à distance et les effets que cela a produit sur leurs représentations et pratiques professionnelles. Si l'exceptionnalité de la période a contraint les enseignants de trouver des nouvelles solutions pédagogiques et de développer des nouvelles connaissances et compétences professionnelles, il reste à savoir si ces changements seront durables.

L'annonce du jeudi 12 mars 2020 de la part du président de la République française ordonnant la fermeture des établissements scolaires de France à partir du lundi 16 mars a pris au dépourvu tous les acteurs scolaires. Selon le gouvernement, les enseignants, bien que généralement impréparés et ignorant la durée du confinement scolaire, étaient tenus d'assurer une « continuité pédagogique ».

À partir de l'analyse de l'expérience professionnelle des enseignants durant cette période, cet article se propose d'interroger les effets de changement sur leurs représentations et pratiques. La pandémie de Covid-19 a en effet entraîné un dysfonctionnement

institutionnel de l'école, accélérant les évolutions en cours de réalisation au sein de l'école, notamment en ce qui concerne le métier d'enseignant. Ainsi, se pencher sur cette période de pandémie peut permettre de mieux en percevoir certaines évolutions récentes, parmi lesquelles une montée généralisée de l'importance du travail sur les dimensions relationnelles à l'école. Bien que cette évolution ne soit pas récente (Barrère, 2002), de nombreux enseignants contemporains éprouvent toujours un certain malaise dans la gestion des relations pédagogiques (Barrère, 2017), leurs connaissances sur les conditions matérielles et les dispositions des élèves et des familles n'étant pas suffisamment consolidées.

Mais qu'advient-il alors quand on passe à de l'enseignement à distance ? Après la présentation des méthodes de l'enquête¹ seront rappelés les éléments contextuels de la période de confinement et seront illustrés les objectifs des enseignants et leurs pratiques pour les assurer. Dans la partie finale, certains effets de changement observés auprès des enseignants seront discutés.

MÉTHODOLOGIE

Notre travail est construit à partir de l'exploitation de 5 875 questionnaires et de 20 entretiens semi-directifs menés auprès des enseignants français d'école primaire et secondaire.

Le questionnaire, mis en ligne du 16 mai au 19 juin 2020, les interroge sur leur expérience de la période de confinement scolaire. Il contient 124 questions, dont 47 sur le profil sociologique des enseignants, 56 qui s'intéressent à la période de confinement et 21 sur la période de reprise scolaire partielle en présentiel, à partir du 11 mai 2020. Sur les 56 questions sur le confinement interrogeant les pratiques enseignantes, nous nous sommes particulièrement intéressés à celles portant sur leur rapport aux élèves et aux familles, et à celles les questionnant sur leur perception des effets produits par la période sur les pratiques, représentations et relations avec les élèves et leurs familles.

Les entretiens d'une durée de 45 minutes à 1 h 30 se sont déroulés entre la fin de l'année scolaire 2019-2020 et le premier trimestre 2020-2021. Ils ont servi notamment à laisser les enseignants raconter de manière rétrospective, détaillée et avec du recul, leur expérience du confinement, mais aussi à mieux comprendre les changements survenus dans leur professionnalité.

Nos analyses sont le fruit d'un effort constant d'articulation entre les deux types de données, quantitatives et qualitatives.

CONTEXTUALISATION ET ANALYSE DES OBJECTIFS ET DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Dans cette première partie seront analysés les objectifs des enseignants et leurs pratiques pour les assurer, pendant la période de fermeture des écoles de 2020.

Une transformation (relative) des routines : entre expérimentations et consolidations

Le premier effet illustré par les enseignants dans cette situation exceptionnelle et inattendue a été la nécessité de modifier, voire de bouleverser complètement leur programme d'enseignement et leurs routines professionnelles.

Tableau 1 : Analyse des réponses à la question « Avez-vous mis en place des moyens spécifiques pour répondre au confinement scolaire ? »

	NON (J'ai majoritairement gardé mon programme, j'ai transmis des supports que j'avais prévus pour la classe)	OUI (J'ai marginalement modifié mon programme)	OUI (J'ai complètement bouleversé mon programme)
Primaire	6,5 %	45 %	48,5 %
Secondaire	9,1 %	52,2 %	38,7 %
Tous	8 %	49,2 %	42,8 %

Source : Enquête originale

Comme le montre le tableau ci-dessus, cette nécessité a été notamment ressentie par les enseignants du primaire. Plus de la moitié (57,8 %) des enseignants interrogés (61 % dans le primaire et 55,5 % dans le secondaire) ont rencontré plus de difficultés professionnelles qu'en temps normal. Ces difficultés ont généralement produit chez eux un état de stress inédit, notamment à cause de la nécessité de reconfigurer le temps de travail, en s'adaptant à l'enseignement à distance et ses variables complexes (problèmes de connexion, disponibilité des élèves et familles, etc.) :

Dans des établissements (comme le nôtre), il y a déjà des pratiques qui sont parfois un peu différentes des établissements plus classiques [...]. Et donc, pour ma part, je n'ai pas tant bricolé que ça, en fait. Finalement, je suis inscrite dans une continuité, parce qu'il y avait déjà des choses que je mettais en place, notamment, pour favoriser ce lien entre la classe et la maison [...]. Finalement, on a approfondi des choses qu'on avait déjà commencé à mettre en œuvre. (Séverine, 45 ans, enseignante d'histoire-géographie au collège, en poste depuis vingt ans)

Mais ces difficultés et ce besoin de transformer sa profession n'ont pas été ressentis au même degré par tous les enseignants. En effet, ceux ayant l'habitude de travailler en « contexte difficile » ont pu maintenir une bonne partie de leurs routines professionnelles, de leurs pratiques et supports, en les adaptant à la marge (Chauvel, Delès, Pirone, à paraître [2022]). Pour certains enseignants, le confinement a été même l'occasion d'améliorer une partie des expérimentations pédagogiques mises en place en temps normal, centrées sur le travail en autonomie des élèves et sur le maintien de la continuité pédagogique à la maison.

Plus généralement, la plupart des enseignants interrogés ont fait évoluer ses solutions pédagogiques par le biais de tâtonnements successifs qui, sur la durée

¹ Je tiens à remercier chaleureusement Romain Delès et Séverine Chauvel pour leur précieuse collaboration à cette recherche, ainsi que tous les acteurs du système éducatif ayant répondu à nos questions.

de la période de confinement, leur ont permis une stabilisation progressive de leur travail.

De l'importance du maintien des liens

Tableau 2 : Analyse des réponses à la question « Pendant la période de confinement, comment jugez-vous le fait de préserver un lien fort avec les élèves ? »

/	Pas très important	Important, surtout pour les élèves en difficulté	Important pour tous
Primaire	0,9 %	14,3 %	84,8 %
Secondaire	1,8 %	21,5 %	76,7 %
Tous	1,4 %	18,5 %	80,1 %

Source : Enquête originale

Par-delà le souci d'assurer de la continuité pédagogique, la quasi-totalité des enseignants interrogés pense que l'objectif principal de la période de confinement était le maintien des liens avec les élèves et leurs familles :

J'ai demandé à mon administration de pouvoir continuer à travailler avec mes élèves pendant les deux semaines de vacances pour ne pas couper le lien en fait, parce que j'avais peur que ces 15 jours soient 15 jours où ils allaient se démobiliser et j'avais peur d'avoir du mal à les remobiliser après les vacances, donc j'ai travaillé en continu pendant tout le confinement [...], ça m'a permis de garder le lien avec mes élèves. [...] J'ai travaillé non-stop. [...] Là, je suis en burnout aujourd'hui [...] Je me n'en suis jamais remis.

(Sophie, 50 ans, professeure de français pour allophones au collège, en poste depuis quinze ans)

Cet objectif de maintien des liens recherché coûte que coûte a par ailleurs entraîné chez certains enseignants une exposition très importante à des risques psycho-sociaux. Cela a été probablement lié au fait que la période a amené une grande partie d'entre eux (67,9 %, dont 76,1 % du primaire et 61,8 % du secondaire) à s'investir dans leur métier avec une implication personnelle, affective et relationnelle plus intense que d'habitude, mais aussi avec la peur légitime du décrochage des élèves le plus en difficulté.

Tableau 3 : Analyse des réponses à la question « Quel était l'enjeu principal de vos échanges avec les familles ? »

/	Aider l'élève et sa famille à organiser le travail	Aider l'élève sur un point précis du programme	Rassurer et remotiver l'élève et sa famille	Autre
Primaire	32,3 %	14,5 %	48,6 %	4,6 %
Secondaire	22,9 %	10,9 %	53,7 %	12,5 %
Tous	27,2 %	12,5 %	51,4 %	8,9 %

Source : enquête originale

Concernant l'objectif principal des échanges avec les élèves et leurs familles, pour plus de la moitié des enseignants interrogés, il s'est agi de les « rassurer et remotiver » :

J'ai fait le rôle de psychologue pour les parents. Combien de fois, les parents se mettaient à pleurer : « Mon fils ne travaille pas. Il ne veut pas m'écouter ! » [...]. Et donc je me retrouvais à faire de la psychologie avec le gamin. [...] Et en fait, on faisait le psychologue tout le temps, [...] ça les rassurait de voir votre visage en face, parce qu'ils l'ont pas vu depuis quatre semaines, cinq semaines. (Adrien, 34 ans, professeur en histoire-géographie au collège, en poste depuis cinq ans)

Il a même pu s'agir pour certains cas de véritables opérations de soutien psychologique pour les élèves et les parents, où les enseignants écoutaient leurs problèmes de vie et tentaient de les faire déculpabiliser concernant les difficultés qu'ils rencontraient dans le travail scolaire à la maison. Mais la période de confinement a pu également être investie par certains enseignants pour entreprendre ou poursuivre des actions d'assistance sociale envers les familles les plus précaires et les plus durement frappées par le confinement, en les aidant à rentrer en contact avec des associations et des organisations d'assistance sociale :

Les parents me disaient : « Non, mais de toute façon moi je suis pas allé à l'école, je ne peux pas aider ». Et moi je leur disais : « Mais si, vous pouvez aider ! Il suffit de leur demander à chaque fois : "Qu'est-ce que tu as appris ? ». [...] Avec eux, on a beaucoup réfléchi, par exemple sur comment se mettre au travail : quand faire une petite pause, comment aider pour qu'ils soient plus autonomes. (Caroline, 45 ans, professeure en école élémentaire, en poste depuis trois ans)

Les échanges avec les parents ont également donné une opportunité de travailler de manière plus efficace que d'habitude sur la coéducation, en donnant aux familles des pistes pour accompagner efficacement leurs enfants dans le travail et reconstituer à la maison un contexte scolaire idoine.

Des rapprochements et des engagements inédits

Parmi les résultats les plus évidents de notre recherche, il convient de souligner que la période de confinement s'est caractérisée par un rapprochement symbolique sans précédent entre les enseignants d'une part, et les élèves et leurs familles d'autre part. Comme affirmé par Émilie (40 ans, professeure en école élémentaire,

en poste depuis quinze ans), c'était comme si « le relationnel prenait le pas sur la fonction » :

J'ai l'impression que les profs ont repris goût à l'enseignement parce qu'on n'a plus de discipline à faire, on est concentré sur les contenus, parfois sur le plan pédagogique. [...] On a des élèves qui se sont sentis tout à coup, dans, je ne sais pas, une nécessité de faire, de rendre des choses, de venir en classe virtuelle. [...] Certains élèves avaient montré un aspect d'eux qu'ils ne montraient pas forcément en présentiel. (Séverine, 45 ans, enseignante d'histoire-géographie au collège, en poste depuis vingt ans)

Plus généralement, nous avons enregistré un renouement chez certains enseignants avec un sentiment d'enthousiasme envers leur métier, lié en partie au fait qu'ils aient pu être exceptionnellement débarrassés du « sale boulot » de contrôle social et de distribution de sanctions qu'ils sont habituellement obligés d'accomplir dans l'un des systèmes éducatifs perçus comme parmi les plus affectés par des problèmes d'indiscipline (OECD, 2019a).

Un recours à la différenciation et à l'individualisation pédagogique

Contrairement à la tendance faible des enseignants français à mener un suivi individualisé de leurs élèves, la grande majorité des enseignants interrogés, notamment ceux du primaire, a cherché à mettre en place des actions pédagogiques plutôt individualisées envers les élèves et leurs familles. Ils sont en effet 86,6 % (97,1 % dans le primaire et 78,9 % dans le secondaire) à l'avoir fait. Plus précisément, ceux qui sont rentrés en contact individuellement avec eux (par mail et/ou par téléphone) avec une fréquence d'au moins une fois par semaine ont été 69,7 % (72,3 % en primaire et 67,7 % en secondaire) concernant les élèves, et 46,8 % (70,7 % en primaire et seulement 29,2 % en secondaire) concernant les familles :

Pour les gamins, ce qui a été génial c'était la qualité de la relation, parce qu'en fait les cours étaient presque particuliers. [...] Quand je les appelais, je les faisais vraiment travailler sur ce qui posait problème à chacun. (Caroline, 45 ans, professeure en école élémentaire, en poste depuis trois ans)

Les enseignants ayant déclaré avoir mis en place de la différenciation pédagogique ont été 59,4 % (71,1 % en primaire et 50,9 % en secondaire). En outre, ceux qui l'ont fait ont largement agi de manière individualisée : ils sont 48 % en école primaire et 55,3 % dans le secondaire (51,6 % tous niveaux confondus). Enfin,

la dimension individuelle a largement primé sur la dimension collective du travail scolaire, qui, d'une manière inédite par rapport à la tradition de la forme scolaire en France, a été généralement mise au second plan, voire au service de chaque élève.

DES EFFETS DE CHANGEMENT

Quels ont été alors les effets de ce confinement sur les enseignants ? Dans cette partie, nous analyserons successivement l'évolution de leurs connaissances, compétences professionnelles, représentations et pratiques, ainsi que leurs relations avec les élèves et leurs familles.

Un renforcement des connaissances et des compétences professionnelles

Le constat général des enseignants, c'est celui d'avoir acquis des nouvelles connaissances et compétences professionnelles. En effet, un large nombre d'entre eux ont eu le sentiment d'un gain dans la connaissance des élèves et de leurs familles : c'est le cas pour 57,5 % des enseignants interrogés (63,2 % dans le primaire et 53,3 % dans le secondaire). Ainsi, notamment pour ceux travaillant avec des populations issues de milieux populaires, cela a été par exemple l'occasion de mesurer de manière inédite l'engagement des parents dans la scolarité des leurs enfants, leurs difficultés pour les accompagner dans les devoirs, ou encore de mieux connaître les conditions matérielles des foyers. Pour une grande partie d'entre eux, cette connaissance amplifiée leur a permis de percevoir le « fossé qui existe entre l'école et la vie de certaines familles », comme nous l'a dit Caroline (45 ans, professeure en école élémentaire, en poste depuis trois ans).

Tableau 4 : Analyse des réponses aux questions : « Avez-vous découvert de nouveaux moyens d'enseigner ou pris de nouvelles habitudes que vous garderez, quand la situation reviendra à la normale ? ; Si oui, lesquels ? »²

/	OUI	NON
Primaire	29,4 %	70,6 %
Secondaire	29,5 %	70,5 %
Tous	29,5 %	70,5 %
/	L'habitude de mettre en place de la différenciation pédagogique	L'habitude de communiquer beaucoup avec les familles
Primaire	14,3 %	50,1 %
Secondaire	20,6 %	16,8 %
Tous	17,9 %	30,9 %

Source : Enquête originale

² Les enquêtés avaient la possibilité de donner plusieurs réponses incluant deux options concernant leurs habitudes. Les pourcentages sont relatifs uniquement à la population des enseignants ayant répondu positivement à la première question du tableau.

Comme en témoigne le tableau ci-dessus, presque un tiers des enseignants interrogés déclarent avoir acquis de nouveaux moyens ou de nouvelles habitudes qu'ils garderont de manière pérenne : parmi ceux-ci, la moitié des enseignants en primaire pense avoir pris l'habitude de « beaucoup communiquer » avec les familles et plus d'un cinquième de ceux en secondaire dit avoir pris l'habitude de mettre en place de la différenciation pédagogique. En ce sens, plusieurs enseignants que nous avons interrogés ont décidé de diviser plus systématiquement leur classe en petits groupes, où les élèves partageant le même niveau scolaire peuvent travailler ensemble.

Concernant plus précisément les pratiques de communication avec les familles, grâce au confinement, plusieurs enseignants se sont rendus compte de l'inefficacité des outils habituellement utilisés par l'école (cahier de liaison, courriels), qui pénalisent les familles peu disposées au maniement de l'écrit. À cet effet, plusieurs d'entre eux ont décidé de donner désormais systématiquement leur numéro de téléphone personnel aux familles et d'utiliser des applications dont l'usage et la maîtrise sont aujourd'hui quasiment universels (notamment WhatsApp). Aussi, d'autres enseignants ont déclaré investir désormais régulièrement des sites internet dédiés au partage et au stockage des ressources pédagogiques, pour faciliter le « lien entre l'intérieur et l'extérieur de l'école, pour que les familles puissent accompagner les élèves et pour que les élèves s'y retrouvent », comme affirmé par Séverine (45 ans, enseignante d'histoire-géographie au collège, en poste depuis vingt ans).

De l'évolution des représentations, des pratiques et des relations avec les élèves et leurs familles

La meilleure connaissance des élèves et de leurs familles a semblé avoir eu des effets sur certaines représentations des enseignants, notamment celles relatives à la question des inégalités scolaires, qui ont été découvertes par certains et mieux comprises par d'autres, comme montré d'ailleurs par d'autres enquêtes (Montmasson-Michel, 2020). Par exemple, certains enseignants ont appris que pendant le confinement une partie de leurs élèves a dû trouver un emploi pour aider financièrement leurs parents ; d'autres enseignants ont enfin découvert que pour de nombreux élèves, l'école est la seule source d'épanouissement intellectuel. Ainsi, ils ont pu se rendre compte que,

par contraste, si ces derniers trouvent rarement à l'extérieur de l'école des moments pour des apprentissages formels ou non formels, pour les enfants et les jeunes de classe supérieure, l'éducation familiale peut, dans certains domaines, être plus efficace que celle octroyée par l'école :

On a pris conscience pendant le confinement qu'on demandait aux familles des choses qu'ils ne pouvaient pas tenir. [...] Outre un travail de renforcement un peu dur sur le décodage de la lecture, j'ai passé beaucoup de temps dès la rentrée avec mes élèves à les rassurer, parce qu'il était clair pour eux aussi qu'ils ne savaient plus lire. (Delphine, 55 ans, enseignante en école élémentaire, en poste depuis vingt-cinq ans)

Cette évolution a amené en outre certains enseignants du primaire à ne plus donner de devoirs du tout³. Aussi, plus généralement, on a constaté une transformation professionnelle, qui, pour quelques enseignants, relativise le poids des notes et des sanctions, au profit d'un effort majeur dans le travail de restitution, mais aussi de rattrapage du retard dans les apprentissages et de soutien moral vis-à-vis des élèves.

La période de confinement a également permis de faire évoluer les relations des enseignants avec les élèves et leurs familles dans un sens de rapprochement plus fort. En effet, 44,3 % des enseignants (40,9 % en primaire et 46,8 % en secondaire) déclarent qu'ils se sentent désormais plus proches de leurs élèves. Cela est constaté également concernant leur sentiment d'une proximité plus forte que dans le passé vis-à-vis des familles des élèves : c'est vrai pour 51,3 % des enseignants (69 % en primaire et 38,2 % en secondaire).

Le rapprochement avec les familles amène par ailleurs la plupart des enseignants interrogés à pousser désormais plus loin leurs pratiques de coéducation, en s'autorisant entre autres choses à donner plus de conseils aux parents quant aux pratiques pédagogiques à la maison.

POUR CONCLURE...

Les résultats de notre recherche ont montré que les contraintes exceptionnelles auxquelles les enseignants français ont dû faire face pendant le premier confinement de 2020 les ont poussés à rechercher de nouvelles solutions et à acquérir des connaissances et des compétences professionnelles inédites.

3 De nombreux enseignants français ont ignoré et ignorent toujours la circulaire de 1956 encore en vigueur interdisant les devoirs écrits à la maison en école primaire.

Ainsi, le premier objectif recherché par les enseignants français pendant la période a été le maintien et l'intensification des relations avec les élèves et leurs familles. Cela a été clairement visible à travers les tentatives des enseignants pour soutenir symboliquement et matériellement, motiver et rassurer les élèves et leurs familles. Ainsi, contrairement aux résultats des recherches montrant que la plupart des enseignants n'opèrent habituellement pas de réelles démarches de différenciation pédagogique (Kahn, 2010) et malgré l'importance traditionnelle accordée à la dimension collective du travail scolaire, la majeure partie des enseignants a choisi d'entreprendre des pratiques pédagogiques de différenciation, ou même d'individualisation.

Le fait d'avoir acquis une connaissance inédite des élèves et des familles et d'avoir mieux compris dans quelle mesure les inégalités sociales affectent les scolarités leur a également permis de repenser la communication avec les parents et de leur donner des conseils plus efficaces pour assurer l'accompagnement scolaire à la maison. Ils ont enfin mieux compris l'importance d'octroyer un retour sur les productions des élèves et, plus généralement, de leur assurer un

support moral plus constant, en prenant au sérieux les dimensions relationnelles de l'école.

Si ces résultats paraissent encourageants, il faudra veiller à comprendre si et dans quelle mesure ces évolutions (ou du moins une partie d'entre elles) sont vouées à se perpétuer. En effet, cette pérennisation paraît nécessiter une revalorisation matérielle et symbolique du métier enseignant, pouvant permettre de produire dans le système scolaire français une généralisation des enseignements centrés sur les caractéristiques scolaires et sociales réelles des élèves. Cette généralisation paraît en revanche peu probable si les enseignants sont amenés à porter seuls ces évolutions, sans une formation initiale et continue à la hauteur de leurs besoins professionnels. Or force est de constater que les formations demeurent pour l'instant toujours insatisfaisantes pour une très large partie des enseignants français contemporains (OECD, 2019b).



FILIPPO PIRONE, MAÎTRE DE CONFÉRENCE
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA
FORMATION, UPEC - LIPHA.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARRÈRE, ANNE (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

BARRÈRE, ANNE (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.

CHAUVEL, SÉVERINE, DELÈS, ROMAIN, PIRONE, FILIPPO (2022). « Les répertoires d'action des enseignants.e.s en période de pandémie en France. Travail invisible, résistance et expertise face à la continuité pédagogique en éducation prioritaire ». *Éducation comparée*.

KAHN, SABINE (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.

MONTMASSON-MICHEL, FABIENNE (2020). « Une étrange parenthèse pédagogique à l'école ». Dans Bonnéry, Stéphane, Douat, Étienne (dir.). *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute, p. 12-18.

OECD (2019a). *PISA 2018 Results (Volume III). What School Life Means for Students' Lives*. Paris : PISA, OECD Publications.

OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris : TALIS, OECD Publications.

ANALYSES

Interroger la forme scolaire à partir de l'expérience de la continuité pédagogique : analyse comparative des pratiques d'une enseignante avant et pendant le confinement

MAÍRA MAMEDE ET CÉCILE ALLARD

Avec l'annonce du confinement de mars 2020 en France, les enseignants ont été amenés à improviser pour relever le défi de la continuité pédagogique. Cela s'est fait à partir de leurs propres possibilités et celles de leurs publics, avec des variations importantes et avec un risque d'accroissement des processus d'inégalités à l'œuvre. Le présent article propose une comparaison des pratiques ordinaires d'une enseignante de cycle 3 (double niveau CM1-CM2) en mathématiques, avec ce qu'elle a mis en place lors de la continuité pédagogique, en s'appuyant sur le concept de forme scolaire. Dans son cas, bien que les conditions de la mise en œuvre de la continuité pédagogique soient plutôt favorables, cette expérience n'est pas complètement satisfaisante. Ces résultats renforcent l'idée d'une stabilité de la forme scolaire.

La période de fermeture complète des écoles primaires en raison de la pandémie de Covid a commencé le 16 mars 2020 et pris fin le 10 mai 2020 en France. Comme l'ensemble de la population, les enseignants ont appris la fermeture des classes dans la soirée du jeudi 12 mars 2020 et ont été appelés à s'organiser

pour mettre en œuvre la « continuité pédagogique » dès le lundi suivant. La rapidité des décisions n'a pas laissé le temps aux équipes pédagogiques, aux parents ou tuteurs des enfants de se concerter. Tous ont dû tenter de répondre à la question suivante : comment faire école sans école ?

La réponse qui s'est imposée, compte tenu des contraintes et des restrictions, a été de se tourner vers le numérique, avec des incertitudes sur l'équipement dont disposaient les élèves et les enseignants. L'urgence de la continuité pédagogique est donc à l'origine de bricolages, avec les moyens à disposition, pour relever le défi de « faire l'école en dehors de ses murs ». C'est alors un renversement de l'espace-temps scolaire (Derouet, 2021), sans réelle anticipation pour les enseignants, avec une perméabilité sans précédent entre l'école et la maison (Rayou, 2015). Nous avons été les témoins, voire les acteurs d'un changement de perspective important dans la manière d'envisager la relation entre l'école et le numérique : il ne s'agit plus d'interroger l'entrée du numérique dans les classes, mais la manière dont le numérique permet à la classe de sortir de ses quatre murs (Allard, Robert, 2022 ; Allard, Petitfour, 2017 ; Asius, 2017).

Nous nous intéressons aux répercussions de cette transformation improvisée sur la relation pédagogique et sur les choix didactiques. Dans cet article, nous mobilisons le concept de forme scolaire pour analyser comment une enseignante expérimentée ajuste sa pratique d'enseignement en mathématiques et à quelles conditions elle met en œuvre la continuité pédagogique. Pour cela, nous nous appuyons sur des observations filmées de ses pratiques ordinaires avant et après confinement, à l'aune desquelles nous analysons ce qu'elle a mis en œuvre pour faire vivre l'école à la maison pendant le confinement, à partir d'entretiens avec l'enseignante et les élèves. Nous avons également fait passer un questionnaire à destination de ces derniers, avec le but d'objectiver les contenus d'enseignement effectivement enseignés pendant la période. Nous nous appuyons par ailleurs sur un écrit réflexif produit par l'enseignante sur ses pratiques à distance pendant la période, dans le cadre de la validation de l'épreuve d'admissibilité du certificat d'aptitude au professorat d'enseignement du second degré (CAPES) en mathématiques. À partir de l'analyse de ces différentes données, nous tenterons d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes : à quelles conditions cette continuité a-t-elle pu contribuer à de nouveaux apprentissages ? Quels aménagements de la forme scolaire ont été mis en œuvre pour les rendre possibles¹ ?

LA FORME SCOLAIRE : UN MODE DE SOCIALISATION À TRANSFORMER ?

La crise actuelle de l'école, les critiques parfois très acerbes faites aux systèmes scolaires [...], peuvent-elles être interprétées comme la fin d'un modèle (le « modèle républicain » par exemple), ou comme la fin d'une prédominance, celle de la forme scolaire dans le mode de socialisation propre à nos sociétés européennes, voire comme la fin de la forme scolaire elle-même en tant que configuration sociohistorique, apparue au XVI^e siècle dans ces sociétés ? » (Vincent et al., 1994, parag. 11)

Le début de l'introduction de l'ouvrage incontournable de Vincent, Lahire et Thin est étrangement actuel. Aujourd'hui, le bouleversement lié à la continuité pédagogique est considéré pour certains comme un point de non-retour : cette transformation forcée de l'école ne pourra pas faire marche en arrière². Cependant, avant de mettre en avant ce changement définitif, une certaine prudence s'impose. Pour commencer, il convient de définir le concept de forme scolaire :

[Elle] se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin (Vincent et al., 1994, parag. 70)

Son émergence est, selon ces auteurs, aussi celle d'un nouveau mode de socialisation, où l'apprentissage n'est pas une conséquence d'une activité de production, comme dans le compagnonnage, mais relève d'une activité ayant pour seul but l'apprentissage. Une transformation de la forme scolaire supposerait, par conséquent, une transformation radicale de ses caractéristiques et également du mode de socialisation. Joigneaux (2008) reprend cette définition pour mettre en avant cinq éléments principaux : la transmission de savoirs décontextualisés (1) au sein d'une relation pédagogique (2), soumise à des règles impersonnelles (3), dans un temps (4) et un espace (5) spécifiques. La forme scolaire présuppose la coprésence de l'enseignant et des élèves dans un espace et un temps communs comme une condition *sine qua non* pour l'enseignement simultané, visant l'apprentissage de

¹ Cet article a été réalisé dans le cadre du Léa 2 TEM (<http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/2tem-reseau-decoles-de-champigny-94-et-beynes-78>) portant sur la résolution de problèmes en cycle 3. Cette recherche a bénéficié d'un soutien financier du ministère français de l'Éducation nationale (GTnum) et de la Fondation de soutien à la recherche de l'État de São Paulo – Brésil (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) FAPESP dossier n° 2021/08719-0.

² À ce titre, voir l'appel 4^e Programme d'investissements d'avenir (PIA 4), https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2022/02/cma_fiche2_enseignement_et_numerique_vf.pdf

savoirs, au sein d'un cadre institutionnel dédié. En l'absence de cet espace-temps spécifique, dans quelle mesure les autres éléments sont-ils amenés à évoluer ?

Avec la continuité pédagogique imposée, nombreux sont ceux à s'interroger sur une transformation de l'école, ou la précipitation d'une transformation qui s'annonçait déjà. Cette expérience sans précédent est envisagée par certains comme un accélérateur d'innovations, un appel à revoir les pratiques enseignantes habituelles. D'autres mettent en avant les limites de ce qui s'est passé, notamment en termes d'accès aux apprentissages pour les élèves les plus éloignés de la culture scolaire et, donc, les moins bien armés pour faire preuve de l'autonomie que cette école à distance présuppose. Entre ces deux positions, on peut s'interroger sur les modifications des manières de faire habituelles par la continuité pédagogique.

UNE CONTINUITÉ QUI N'A PAS LE MÊME VISAGE SELON LES TERRITOIRES

Depuis 2018, nous menons une recherche collaborative sur l'enseignement de la résolution de problèmes dans le cycle 3³, avec des enseignantes dans deux territoires socialement contrastés. L'un des territoires (T1) est un réseau d'écoles prioritaires en périphérie parisienne, en zone urbaine. De grandes barres d'habitations à loyer modéré accueillant principalement des élèves d'origine populaire encerclent les écoles. L'autre territoire (T2) est constitué d'écoles situées dans une zone périurbaine à environ quarante kilomètres de Paris, accueillant un public socialement mixte, voire favorisé. Chaque territoire possède ainsi des caractéristiques sociodémographiques propres. T1 est plus dense et plus marqué par la précarité que T2. Ces différences expliquent en partie pourquoi l'expérience du confinement n'a pas été la même ni pour les élèves ni pour les enseignantes.

À la date du confinement, cela faisait donc deux ans que nous travaillions avec les équipes des deux territoires. Nous avons l'habitude de travailler ensemble et, malgré les contraintes, nous avons continué d'échanger notamment via la messagerie instantanée. Les enseignantes des deux territoires se sont interrogées sur ce qu'elles allaient pouvoir proposer à leurs élèves. Celles de REP+ (T1) se sont davantage questionnées sur la dimension matérielle, en se demandant si leurs élèves avaient du matériel pour écrire ou s'ils avaient des ordinateurs et une imprimante. Elles souhaitaient avant tout maintenir le lien et proposer des activités

de révision ou de consolidation des contenus déjà enseignés, avec l'objectif de ne pas pénaliser les élèves qui ne seraient pas en mesure de suivre les cours à distance pour diverses raisons, qu'elles soient matérielles ou liées à la difficulté de travailler en autonomie. En zone périurbaine (T2), ces préoccupations matérielles sont moins présentes notamment parce que les conditions de vie sont bien plus favorables, voire aisées. Les enseignantes s'appuient aussi sur la plus grande connivence entre l'école et les parents. La population adulte de ces territoires a une plus grande proximité avec la culture scolaire et est plus à même d'accompagner la scolarité de leurs enfants.

Les inégalités culturelles et socio-économiques des élèves ont impacté la continuité pédagogique (Delès et al., 2021), y compris en ce qui concerne le travail des enseignants (Chauvel et al., 2021). Une dimension reste néanmoins moins interrogée, celle des contenus d'enseignement effectivement proposés aux élèves pendant cette période. Au-delà de la seule question de savoir si les élèves ont pu réaliser les activités proposées, se pose celle de savoir ce qu'ils ont effectivement appris et, donc, de ce qui a été enseigné.

Étant donné que notre étude se déroule en partie dans des classes de double niveau (CM1-CM2), les élèves de CM1 lors du confinement étaient encore dans les mêmes classes l'année suivante (2020-2021), en CM2. Avec l'accord des enseignantes (3 dont 2 en REP+) et des inspections respectives, nous avons soumis un questionnaire aux élèves avec le but d'objectiver les écarts en termes de contenus enseignés, à partir d'une liste de contenus/activités mathématiques à cocher : calcul posé, résolution de problèmes, géométrie, longueurs/mesures, proportionnalité, fractions, nombres décimaux et jeux/énigmes mathématiques. Nous nous sommes ensuite entretenues avec eux au sujet du confinement pour chercher à saisir la manière dont ils ont vécu la continuité pédagogique. Étant donné le nombre de répondants (37 élèves dont 23 en REP+, avec 3 salles concernées), cette enquête n'a pas de valeur représentative, mais ouvre des pistes intéressantes, tant les écarts sont saisissants.

Les élèves hors REP déclarent avoir vu deux fois plus de contenus différents que ceux de REP, avec le plus grand écart observé sur la proportionnalité. La grande majorité des élèves (12/14) indiquent l'avoir vue, tandis qu'en REP ils sont très peu nombreux à le faire (2/23). La proportionnalité est en effet un contenu considéré par les enseignants comme difficile à enseigner (Note

3 LéA 2 territoires en mathématiques : <http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/2tem-reseau-decoles-de-champigny-94-et-beynes-78>

d'information de DEPP, n° 21.10). Compte tenu de l'approche soutenue par les enseignantes de REP+, il n'est pas surprenant qu'il soit évité dans le travail à distance. Si les enseignantes en REP ne l'ont pas fait, c'est qu'elles ont estimé que les conditions n'étaient pas réunies pour tester une nouvelle séquence, sur un contenu qui n'était pas habituellement proposé en CM1. Cependant, la proportionnalité était prévue dans la programmation faite dans le cadre du travail collaboratif avec les enseignantes de cycle 3. Carole, l'enseignante en zone périurbaine, a décidé de le maintenir et a été la seule à avoir fait ce choix.

Nous avons décidé de nous focaliser sur une situation où les obstacles majeurs à la continuité pédagogique n'étaient pas présents pour analyser justement ce qui relève des enjeux propres aux aménagements de la forme scolaire afin de l'adapter à l'école hors les murs.

LES PRATIQUES ORDINAIRES DE CAROLE

Dans un premier temps, nous nous appuyons sur les dimensions de la forme scolaire pour décrire les pratiques habituelles de Carole. Elles participent, d'après nous, à la compréhension des choix faits par l'enseignante lors de la mise en œuvre de la continuité.

Un lieu de vie

Carole est une des enseignantes du LÉA 2 TEM⁴, elle exerce dans une école à classe unique de CM1-CM2 dans un regroupement pédagogique intercommunal (RPI). Depuis 2018, nous l'avons observée de nombreuses fois dans sa classe, une dizaine de fois par an, lorsqu'elle enseigne des mathématiques. Nous avons pu ainsi dégager des régularités de sa pratique de classe. Étant la seule enseignante de l'école, elle a en charge la surveillance des entrées et sorties des élèves et celles de toutes les récréations. L'enseignante explique que ces moments sont importants, car elle observe ses élèves et apprend à les connaître en dehors de l'espace de la classe. La grande attention qu'elle leur porte lui permet de les connaître aussi bien du point de vue des apprentissages que d'après des éléments plus personnels comme leurs activités extrascolaires, leurs amitiés, leurs relations familiales... Sa classe est grande, et organisée de façon à inclure son bureau de directrice et son coin repas. La présence d'un lapin, mascotte de la classe, donne à son lieu de travail une atmosphère familiale.

Dimension collective des apprentissages

Enseignante depuis cinq années au moment du confinement, après une reconversion professionnelle depuis le monde de la gestion financière, Carole est animée par l'envie de transmettre des connaissances, particulièrement soucieuse de permettre à tous les élèves d'apprendre. Elle organise le plus souvent possible des activités communes aux élèves de CM1 et de CM2. Par ailleurs, le double niveau impose à la classe des moments où les élèves sont en autonomie. Les interactions entre élèves et avec elle sont nombreuses, Carole les encourage à justifier leurs réponses. Les élèves sont invités au moins une fois par jour à réaliser des travaux de groupe et à argumenter sur leurs choix et leurs résultats.

Des choix didactiques

Les tâches proposées en mathématiques sont variées tant au regard du matériel que des modalités de travail. Elle s'appuie sur ce que disent les élèves pour décontextualiser les savoirs en jeu. Le processus d'institutionnalisation est visible grâce à un carnet de problèmes et de calculs dans lequel les règles établies sont écrites. Les énoncés produits sont assez généraux et décontextualisés. D'autres écrits tapissent les murs de la classe : des affiches qui rappellent à la fois le contexte d'émergence du savoir et des éléments plus décontextualisés tels que « une addition à trou est une autre écriture de la soustraction ».

Lorsqu'on analyse ses pratiques à partir des éléments de la forme scolaire, l'enseignement simultané dans la classe se traduit par une alimentation du collectif par les échanges avec les élèves et l'analyse de leur activité. La relation entre individuel et collectif est particulièrement visible, et appuyée sur sa capacité à analyser les difficultés des élèves et à réagir en temps réel pour ajuster son étayage. Les échanges individuels avec les élèves sont pour Carole un moyen d'identifier les difficultés d'apprentissage qui donnent lieu systématiquement à des aides en direction de toute la classe.

CAROLE EN CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE

De quelle manière Carole s'y est-elle prise pour mettre en œuvre la continuité pédagogique ? Nous allons dans un premier temps présenter les conditions qui ont permis la mise en route de la continuité pédagogique. Ensuite, nous décrirons ce qu'elle a effectivement mis en œuvre pour enseigner à ses élèves.

4 LÉA 2 tem : lieu d'éducation associée 2 territoires en mathématiques.

Du côté des élèves : l'importance de l'équipement numérique et du cadre de vie

Les différentes familles de cette classe unique vivent en maison individuelle et ont accès à un espace extérieur. Carole indique aussi que ses élèves pouvaient compter sur un espace au calme pour pouvoir travailler, la plupart du temps leur propre chambre. Ils disposaient par ailleurs d'une connexion internet et de l'équipement numérique nécessaire pour faire la classe à distance (ordinateurs, tablettes et imprimantes), à une exception près, élève à qui Carole a envoyé les supports de travail par la poste. Carole n'a jamais eu de difficultés pour réaliser des classes virtuelles ou eu connaissance d'élèves ayant rencontré, par exemple, des problèmes d'impression ou d'envoi par photo de travaux réalisés par les élèves. Malgré ces bonnes conditions matérielles, les élèves ne savaient pas créer un fichier de texte ni accéder seuls à la classe virtuelle. Cependant, Carole témoigne d'une prise en main rapide par ses élèves de toutes ces nouvelles manières de travailler, soit parce que pour certains cela faisait déjà partie de leurs compétences acquises en dehors de l'école, soit parce que les parents ont su leur montrer comment s'en servir.

Du côté des parents : l'importance de leur disponibilité et de leurs connaissances sur les usages du numérique

Lors de cette période du premier confinement, il n'était pas possible de faire l'école à la maison sans la participation des parents. La présence de ces derniers apparaît comme une condition pour installer la continuité pédagogique. Cependant, cette participation pouvait se faire de différentes manières, avec des variations en fonction du type de demande des enseignants, de la manière dont les parents envisagent leur participation et du degré d'autonomie de l'élève. Dans le cas des parents de la classe de Carole, il y avait toujours au moins un des deux parents disponible (parent au foyer ou chômage partiel) ou qui pouvaient se rendre disponibles à certains moments de la journée (en cas de télétravail). Deux élèves, dont les parents ont dû continuer à travailler à l'extérieur, ont été envoyés chez d'autres membres de la famille pendant la période.

Du côté de l'enseignante : l'importance des compétences et de la disponibilité de l'enseignant dans les usages du numérique

Nous rapprochons les conditions matérielles des enseignants de celles des élèves et pointons qu'il existe de véritables inégalités sur le territoire en fonction des

volontés des municipalités et des revenus des ménages des enseignants. En effet, l'institution ne fournit pas aux enseignants du premier degré un ordinateur professionnel portable, c'est à la charge des municipalités de doter les écoles en équipement informatique. Pour assurer une continuité pédagogique via le numérique, les enseignants ont besoin d'un ordinateur, d'une bonne connexion, éventuellement d'une webcam. S'ils ont des enfants ou un conjoint en télétravail, il doit également y avoir plus d'un ordinateur ou tablette dans leur foyer. Dans le cas de Carole, son conjoint est à la retraite si bien qu'il se rend disponible pour leurs deux enfants scolarisés. Ils sont suffisamment bien équipés pour que Carole puisse travailler et s'occuper de ses élèves pendant que ses enfants travaillent de leur côté. Enfin, Carole est à l'aise avec les usages du numérique : elle a créé un blog sur la plateforme dédiée et dit avoir bénéficié d'un accompagnement de sa circonscription pour le démarrage. Elle a aussi réalisé des classes virtuelles sur la même plateforme.

Ces conditions minimales étant remplies, regardons maintenant ce que Carole a mis en place pour faire l'école à la maison.

La forme scolaire confinée : une organisation à distance pensée pour favoriser le plus de proximité avec la classe en présentiel

Lorsqu'elle parle de son travail pendant le confinement, Carole explique qu'elle a mis en œuvre ce qui était à sa portée pour que le travail des élèves puisse être fait sans solliciter les parents, car ils devaient eux aussi travailler. Elle a pensé des modalités de fonctionnement permettant aux élèves de récupérer le travail et de le réaliser de façon autonome, tout en se rendant disponible pour ceux qui n'y parviendraient pas. La continuité pédagogique a été mise en œuvre par Carole en s'appuyant sur différents outils numériques : un blog, des classes virtuelles et des échanges fréquents par messagerie instantanée et par téléphone. Ces trois outils avaient chacun une fonction spécifique et étaient utilisés de façon complémentaire.

Le blog de la classe a été pensé à partir de l'emploi du temps habituel. Ce n'était pas la première fois que la classe avait un blog, car cet outil était déjà mis en œuvre pour des classes vertes. Pendant le confinement, chaque journée de classe, une nouvelle publication donnait les activités de la journée, selon l'emploi du temps habituel « pour que les élèves puissent s'y retrouver ». En plus de cette publication quotidienne, les activités étaient organisées par des onglets disciplinaires, comme dans un classeur, si bien qu'il

était aisé de récupérer des activités selon ce mode de classement. Les fonctionnalités numériques ont été perçues comme intéressantes pour certaines activités, tout particulièrement la dictée : l'enregistrement de la dictée publié sur le blog pouvait être écouté par les élèves, avec des pauses et des retours en arrière selon leur propre rythme d'écriture. Le blog recréait l'espace-temps réglé de classe, notamment en termes de découpage disciplinaire de l'emploi du temps.

Les classes virtuelles ont eu lieu de façon hebdomadaire, en trois sous-groupes constitués selon le niveau de classe, avec une sous-division selon leur niveau d'apprentissage pour les CM1, plus nombreux cette année-là. Avec cette organisation, Carole tenait trois classes virtuelles par semaine, une par groupe. Les groupes étaient stables, si bien que chaque groupe se retrouvait toutes les semaines. Selon l'enseignante, les classes virtuelles visaient à garder le lien avec les élèves. Pour cette raison et parce que les groupes étaient relativement petits, les microphones des élèves restaient activés, par choix de l'enseignante, pour assurer davantage d'interaction avec les élèves et entre eux. Les tours de parole n'étaient pas systématiquement respectés, mais l'étaient globalement, ce qui est à la fois un indice des bonnes conditions matérielles des élèves (ordinateur/tablette pour usage propre et espace pour s'isoler) et des dispositions acquises de participation aux classes virtuelles, avec une fréquence régulière. Les classes virtuelles créaient l'espace partagé de la classe.

Enfin, Carole dit avoir eu largement recours au téléphone et à la messagerie instantanée pour les interactions individuelles avec les élèves. En passant principalement par les téléphones portables des parents, les élèves pouvaient lui envoyer des photos de leurs productions pour correction et la solliciter lorsqu'ils avaient besoin d'aide. Partant de l'idée que ce n'était pas le rôle des parents d'aider les élèves dans les activités scolaires, cela exigeait d'elle une disponibilité assez importante, dans ses propres mots : « il faut aider l'élève quand il est bloqué, sinon il abandonne ». En fonction de leur niveau d'autonomie et de l'aide dont ils pouvaient disposer chez eux, ces échanges n'étaient pas systématiques avec tous les élèves, mais ils étaient assez réguliers avec certains d'entre eux. Ils remplaçaient donc l'aide individualisée que l'enseignante assurait en classe, mais n'étaient, d'après elle, pas toujours suffisants pour comprendre les logiques sous-jacentes aux productions des élèves et les difficultés. Sans la coprésence dans le même espace-temps et sans concomitance de la mise en activité des élèves, il lui était par ailleurs impossible de mettre cette aide individuelle

au service du collectif, d'où le caractère chronophage de ce « service après-vente » du blog de classe.

Une autre activité particulièrement chronophage pendant cette période était la recherche de capsules vidéo adaptées à ses élèves. Le matériel disponible sur Internet est certes très varié, mais l'enseignante exprime la difficulté à trouver des capsules correspondant à ses choix didactiques notamment en termes de découpage et approche du contenu d'enseignement, si bien qu'elle a fini par en produire.

CE QU'EN PENSENT LES ACTEURS

Les élèves indiquent avoir été contents de reprendre l'école comme avant, car selon eux, « ce n'est pas pareil ». Dès que cela a été possible, Carole et ses élèves sont revenus à l'école : en juin 2020, un barnum a été installé dans la cour pour que les classes aient lieu à l'extérieur jusqu'à la fin de l'année scolaire. D'après ses propos, ils ont repris l'école « comme s'ils ne l'avaient pas quittée ». La question que l'on peut se poser étant : l'ont-ils vraiment quittée ? Les différentes stratégies combinées ont permis de reconstituer la forme scolaire avec quelques aménagements : plusieurs espaces virtuels dans un temps distendu par la combinaison de modalités synchrones et asynchrones. Cela demandait une grande disponibilité sur une amplitude horaire importante, avec des journées de travail qui s'évaluaient parfois jusqu'à 22 heures ou 23 heures. Cela n'a pourtant pas suffi à pouvoir mettre à profit les interactions à l'œuvre dans l'espace-temps de la classe ordinaire, où la simultanéité des échanges assure le lien entre individuel et collectif. Par ailleurs, l'enseignante indique avoir eu à ce moment-là l'impression d'être tout le temps au travail, de ne pas réussir à se déconnecter. Même si Carole a pu s'appuyer sur son mari pour la gestion de leur vie privée, et concentrer son énergie sur son travail, elle reconnaît que le système mis en place n'était pas tenable sur la durée, car trop fatigant : « il était temps que cela cesse ».

Bien que ses élèves ne soient pas en situation de précarité ni en grande difficulté scolaire et que son travail ait pu aboutir à de nouveaux apprentissages, l'enseignante n'en sort pas complètement satisfaite. Cette année-là, elle a constitué un dossier pour passer le CAPES interne de mathématiques s'appuyant sur la séquence sur la proportionnalité extraite de l'ouvrage d'Allard et Robert (2022), menée justement lors des classes virtuelles. Dans son écrit, Carole insiste à plusieurs reprises sur les difficultés ressenties, en particulier dans la séance sur l'agrandissement d'un puzzle, inspirée de Brousseau :

En menant cette séance en visioconférence, j'ai dû m'affranchir du travail de groupe et de la possibilité offerte aux élèves de pouvoir s'autocorriger [...]

Cette activité s'est révélée compliquée pour les élèves qui étaient seuls face à la tâche demandée. [...]

Cette séance a été biaisée par le contexte de sa mise en œuvre. Il m'a été difficile d'analyser précisément les étapes de réalisation de l'agrandissement. (Carole, dossier d'admissibilité au CAPES de mathématiques, p. 8-9)

Cette organisation a permis à Carole et à ses élèves d'avancer dans le programme, comme ces derniers l'ont indiqué dans les questionnaires. Malgré cela, au cours de l'année suivante, les élèves, alors en CM2, ont pu mobiliser des connaissances sur la proportionnalité, construites l'année précédente, attestant que cette école à la maison leur a permis d'apprendre des nouveaux savoirs.

POUR CONCLURE...

Dans cet article, nous nous sommes interrogées sur les adaptations de la relation pédagogique et des choix didactiques dès lors que l'école se trouve dépossédée de son espace-temps spécifique. Les travaux sur les usages du numérique dans l'éducation révèlent que ce qui est en jeu est la capacité des élèves à s'autoréguler (Tricot, 2021) et à gérer donc seuls tout ce que la forme scolaire parvient à instaurer à travers le cadre de la classe, c'est pourquoi certains usages du numérique risquent d'accroître les inégalités (Tricot, Chesné, 2020).

Dans le cas étudié, plusieurs dimensions ont concouru à ce que la continuité pédagogique puisse fonctionner dans le sens où elle aboutit à de nouveaux apprentissages. Seule enseignante de son école à classe unique et de double niveau, Carole accompagne ses élèves pendant deux années scolaires sur l'intégralité de leur temps à l'école, y compris sur des temps considérés comme non scolaires (récréations, repas). Sans aller jusqu'à une personnalisation de cette relation, cela lui donne une meilleure connaissance des élèves, et peut-être aussi un plus grand sentiment d'implication par rapport à leurs apprentissages.

Néanmoins, plutôt qu'une transformation de la forme scolaire, l'enseignante a cherché à recréer un espace commun, construit grâce à une dilatation temporelle, pour assurer sa pérennité : maintenir une relation avec ses élèves pour enseigner les savoirs visés, et rester la principale responsable de l'enseignement. Cela se fait néanmoins au prix d'une très grande individualisation, de l'étayage notamment. Il devient moins

aisé d'alimenter le collectif à partir des échanges individuels et la dimension collective qui soutenait les apprentissages n'est pas présente. L'enseignante n'est pas en mesure de prélever des informations sur ce que pensent et font les élèves pendant la mise en œuvre des classes virtuelles et ne peut, de ce fait, ajuster ses pratiques en fonction de leur activité. D'une certaine manière, elle navigue à vue.

La crise sanitaire l'a contrainte à recourir au numérique pour faire classe, et Carole a relevé ce défi de façon très engagée, comme sans doute de nombreux enseignants. Dans son cas, les conditions socio-économiques et culturelles de ses élèves ne constituaient pas un obstacle supplémentaire à son travail. Pourtant, il ne nous est pas possible de dire que cette parenthèse a transformé fondamentalement ses pratiques, bien au contraire. Le recours à des innovations technologiques ne signifie pas nécessairement des innovations pédagogiques (Fluckiger, 2017). L'usage que l'enseignante en a fait cherchait plutôt à retrouver les caractéristiques de ses pratiques ordinaires, auxquelles elle était attachée et qu'elle a été contente de se réappropriier une fois de retour en classe, de même que ses élèves.

Si certains travaux (Netter, 2022) mettent en avant, à juste titre, que les élèves les plus fragiles scolairement ont été davantage pénalisés par cette période, il ne faut pas en conclure que les modalités trouvées conviennent nécessairement aux élèves les mieux armés scolairement, notamment ceux qui peuvent s'appuyer sur les ressources familiales (culturelles) pour apprendre. Comme Ria et Rayou (2020), il nous semble hâtif de considérer que la crise sanitaire a transformé la forme scolaire. Sa stabilité depuis le xvi^e siècle nous incite plutôt à penser qu'elle ne peut pas être abandonnée aussi facilement, que sa cohérence interne tient à la nature de la relation pédagogique entre un enseignant et un groupe d'élèves, qui n'est pas la simple addition de plusieurs interactions individuelles. Dès lors, de notre point de vue, la continuité pédagogique semble constituer plutôt une invitation à redonner du sens à cet espace-temps partagé, à la relation entre individuel et collectif et au rôle de l'enseignant dans les apprentissages.



MAÍRA MAMEDE, MCF, UPEC,
CIRCEFT-ESCOL.

CÉCILE ALLARD, MCF, UPEC, LDAR.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLARD, CÉCILE, CAVELIER, SOPHIE [2020]. *Résoudre des problèmes*. Paris : Nathan.
.....

ALLARD, CÉCILE, PETITFOUR, ÉDITH [2017]. « Classe inversée : quel impact sur les connaissances ? ». *Petit x*, n° 104, p. 25-47.
.....

ALLARD, CÉCILE, ROBERT, ALINE [2022]. « Étudier les classes inversées en mathématiques. Préalables méthodologiques sur les cours : le cas particulier des "capsules" ». <https://doi.org/10.4000/ree.10332>
.....

ASIUS, LOÏC [2017]. « Quand le professeur de mathématiques est sur You Tube... un témoignage ». *Petit x*, n° 105, p. 25-35.
.....

CHAUVEL, SÉVERINE, DELÈS, ROMAIN, PIRONE, FILIPPO [2021]. « Enseigner pendant le confinement en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP et REP+). Entre difficultés accrues et montée en réflexivité ». <https://doi.org/10.3917/admed.169.0119>
.....

DELÈS, ROMAIN, PIRONE, FILIPPO, RAYOU, PATRICK [2021]. « L'accompagnement scolaire pendant le premier confinement de 2020. De la différenciation dans l'« École à la maison » ». <https://doi.org/10.3917/admed.169.0155>
.....

DEROUET, JEAN-LOUIS [2021]. « Une sociologie élargie de l'éducation. Les espaces temps de l'éducation ». <https://doi.org/10.3917/es.045.0005>
.....

FLUCKIGER, CÉDRIC [2017]. « Innovations numériques et innovations pédagogiques à l'école ». <https://hal.univ-lille.fr/hal-01588403/document>
.....

JOIGNEAUX, CHRISTOPHE [2008]. « Forme scolaire ». Dans van Zanten, Agnès (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
.....

NETTER, JULIEN [2022]. « Quelques effets du confinement sur la construction des inégalités scolaires ». <https://doi.org/10.4000/ree.11158>
.....

RIA, LUC, RAYOU, PATRICK [2020]. « La forme scolaire en confinement. Enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance ». <https://doi.org/10.18162/fp.2020.675>
.....

TRICOT, ANDRÉ [2021]. « Le numérique permet-il des apprentissages scolaires moins contraints ? Une revue de la littérature ». <https://doi.org/10.3917/es.045.0037>
.....

TRICOT, ANDRÉ, CHESNÉ, JEAN-FRANÇOIS [2020]. *Numérique et apprentissages scolaires*. CNESCO, Paris.
.....

VINCENT, GUY, LAHIRE, BERNARD, THIN, DANIEL [1994]. « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». <https://doi.org/10.4000/books.pul.9552>
.....

ANALYSES

Covid et direction d'école : nouvelle crise, vieux blocages ?

CÉCILE ROAUX

Cet article étudie comment la crise sanitaire récente révèle les fonctionnements et dysfonctionnements de l'organisation scolaire en mettant la focale sur la direction d'école primaire, seule responsable du bon fonctionnement de son établissement. Entre arrangements locaux, informations partielles et réalité d'une mise en œuvre hésitante, la place de celle-ci s'avère difficile et contradictoire. En effet, le « jeu », toujours singulier, est particulièrement complexe, car il met en tension et/ou plus ou moins en dialogue, des configurations d'acteurs qui ne s'accordent pas toujours sur la traduction des directives nationales au niveau local.

INTRODUCTION

Le caractère inédit de la crise sanitaire liée au Covid-19, mais aussi comme devant être étudiée de manière scientifique pour interroger « notre vulnérabilité » (par exemple Flandin, 2020) face à un événement d'une telle ampleur, a été largement souligné dans les médias. Cependant, cette nouveauté radicale prend sens dans un contexte social et organisationnel préexistant qui a largement influé sur la gestion de cette crise. Dans l'administration française, la prise de décision se présente comme un long processus auquel les différents acteurs participent selon leur place et exigence avec des objectifs parfois contradictoires, voire conflictuels. Il n'en a pas été autrement lors de cette crise pour les écoles primaires qui se sont trouvées au cœur d'après débats entre l'État (et même au sein du gouvernement) et les collectivités locales, en l'occurrence les communes, quant à leur ouverture ou leur fermeture,

en fonction des représentations sur la transmission du virus en milieu scolaire. Or la manière dont ces mesures de maintien ou de refus de cette ouverture ont été mises en œuvre sur le terrain est particulièrement instructive à l'heure où, pour plus d'efficacité de l'action publique, la sortie de crise semble imposer un acte nouveau dans la décentralisation et dans la localisation du pouvoir de décision.

Nous nous proposons d'examiner dans cet article par qui et comment la continuité a été organisée au niveau des écoles primaires. Il serait illusoire de considérer que des décisions ont été prises et appliquées « à la lettre » par ceux ayant la responsabilité de leur mise en œuvre. Une crise de l'ampleur de celle du Covid a toujours deux conséquences possibles, par ailleurs non contradictoires : elle peut amplifier les caractéristiques préexistantes des organisations ou/et révéler la capacité d'initiatives d'acteurs jusque-là considérés

comme de simples exécutants. Ce décryptage est d'autant plus important pour l'école primaire qu'elle constitue, contrairement aux apparences, un ensemble complexe avec au cœur de son fonctionnement un acteur, le directeur ou la directrice, qui est dépourvu de tout pouvoir hiérarchique, mais responsable du bon fonctionnement de l'école. C'est donc le rôle de la direction et de son évolution en cette période de pandémie sur lequel nous allons porter notre attention. Notre analyse s'inscrit dans le cadre de la sociologie des organisations. Elle a été réalisée à partir d'entretiens effectués entre mai et juin 2020 d'une durée comprise entre une heure trente et deux heures. La passation a été effectuée auprès d'un échantillon constitué d'une soixantaine de directeurs et directrices d'école dans la France entière, depuis la grande métropole au petit bourg de moins de 3 000 habitants en égale proportion, en prenant également comme variables le taux de décharge et l'ancienneté dans la fonction¹.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur la complexité de cette organisation qu'est l'école primaire et son fonctionnement à travers le prisme des relations de pouvoir qui la caractérisent. Le pouvoir² est en effet un facteur essentiel pour comprendre le fonctionnement des organisations et donc, pour le dire autrement, pourquoi les acteurs font ce qu'ils font. Dans un second temps, nous examinerons ce qu'il est advenu lors de ce moment particulier qu'a représenté la crise en se focalisant sur les difficultés des directeurs d'école vers lesquels convergent toutes les contraintes. Ces contraintes sont soit internes (gestion de personnel) soit externes (demande de la hiérarchie, de la mairie et des parents). Nous mettrons en évidence la « désobéissance organisationnelle » comme élément régulateur des difficultés rencontrées par ces directeurs et directrices d'école.

QUI DÉCIDE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ?

Éducation nationale, école communale

Afin de mieux comprendre ce qui s'est passé pendant la crise, il est nécessaire de revenir brièvement sur le fonctionnement de l'organisation qu'est l'école primaire. Si la structure de celle-ci apparaît de prime abord relativement simple en comparaison avec celle des établissements secondaires, il n'en est pas de même de

son organisation. Précisons les termes : pour reprendre Waterman, Peters et Philipps (1980) la structure n'est pas l'organisation ; elle n'en reflète pas la réalité, c'est-à-dire les comportements, les modes de relation, les conflits ou alliances, bref les relations qui s'établissent entre les individus travaillant et interagissant au sein et en périphérie de l'école. Ou, en d'autres termes, quand nous parlons « d'organisation », nous parlons de ce que font les acteurs dans un contexte donné, la structure n'étant qu'un des éléments de ce contexte.

La structure de l'école primaire française n'a que peu évolué ces dernières années, restant tributaire d'une ligne hiérarchique très centralisée et stratifiée. Le directeur d'école ne fait pas partie de cette ligne hiérarchique, contrairement à ses homologues du second degré ; il est sans statut, et pourtant désigné seul responsable du bon fonctionnement de l'école, tout en restant un pair parmi les pairs sans pouvoir de décision, lequel étant réservé, en principe, à l'inspecteur (IEN). C'est là une première caractéristique structurelle.

La deuxième que nous soulignerons dans le cadre de cette étude est que l'école primaire reste sans personnalité juridique ni autonomie financière. Si elle est un service public d'État, elle est également un service communal : ses locaux, ses finances, son mobilier, une partie de ses personnels sont d'appartenance communale. Une conséquence simple en est par exemple l'incapacité d'un directeur à ordonnancer des dépenses, comme l'achat de masques ou de gel hydroalcoolique.

Ainsi, malgré les efforts de décentralisation et de déconcentration pour une meilleure prise en compte du local³, rien n'a véritablement changé structurellement. Cependant, une valse-hésitation entre gestion nationale et gestion locale depuis la fin des années 1980 a multiplié les interactions au sein de l'école primaire avec l'élargissement du cercle des acteurs, entraînant mécaniquement de la complexité dans l'organisation. L'école est devenue composite avec trois systèmes interdépendants : le système central qui regroupe tous les acteurs liés directement à l'école qui se divise lui-même en deux sous-systèmes, la hiérarchie d'un côté et les enseignants de l'autre ; un système lié à la mairie propriétaire des locaux scolaires et enfin un système d'usagers, comprenant parents et élèves (Roaux, 2021).

1 La prise de contact s'est faite grâce à un appel diffusé sur un groupe Facebook dédié à la direction d'école pour participer à une recherche scientifique.

2 Le pouvoir est entendu ici comme la capacité à produire ou modifier les résultats ou effets organisationnels.

3 Depuis les lois Defferre de 1982 jusqu'à la loi du 7 août 2015, l'État a en effet toujours prétendu décentraliser, mais les effets sont toujours mesurés comme mitigés. Voir <https://www.vie-publique.fr/dossier/38481-la-decentralisation-et-les-reformes-territoriales>

À la fois partie prenante dans plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres, le directeur joue un rôle d'intermédiaire et d'interprète qui se révèle particulièrement compliqué dès lors qu'il doit devenir l'intégrateur des différentes logiques des trois systèmes évoqués. Il doit faire coopérer, c'est-à-dire faire travailler ensemble, des acteurs qui jusque-là au mieux se côtoyaient, au pire s'ignoraient. Or la coopération peut être difficile, ne serait-ce que par les situations de dépendance et les logiques de confrontation qu'elle induit. En effet, le directeur se situe au carrefour d'une logique administrative et institutionnelle – *via* la mairie, les élus, le rectorat, l'inspection –, une logique enseignante et une logique parentale. Mais, soulignons-le encore, il n'a pas de pouvoir hiérarchique ni d'autonomie décisionnelle. Il aurait pu pourtant à l'instar des personnels de santé ou des travailleurs sociaux (Jaeger, 2020) être considéré comme un travailleur « de première ligne », puisqu'il a dû maintenir les écoles ouvertes – au moins aux enfants des travailleurs essentiels – et organiser dans les locaux scolaires confinement et déconfinement. Le directeur s'est retrouvé tiraillé entre décisions nationales et ordres locaux. La question est de savoir jusqu'où la crise a pu redistribuer les cartes, révélant le rôle essentiel de « cet oublié du management » qu'est le directeur d'école. Ce dernier a en effet dû faire preuve d'agilité pour gérer la continuité du service tout en rassurant parents, élèves et enseignants, au-delà des incertitudes corrélées d'une part aux directives gouvernementales parfois changeantes, mais également aux élections municipales qui se déroulaient sur la même période, comme l'a révélé la majorité de nos entretiens :

C'était le cauchemar cette période, il fallait être partout, rassurer tout le monde alors qu'on ne savait rien, ça changeait tout le temps. On a passé notre temps à faire et défaire puis refaire...

C'était un bordel sans nom, le maire sortant n'était pas réélu, le nouveau pas installé, les services attendaient les directives des nouveaux élus, bref le bordel je vous dis et nous, on était au milieu.

C'est bien dans cette interface entre deux fonctions publiques, l'une d'État et l'autre territoriale dont l'entente ne va pas toujours de soi, que se trouve l'essentiel de la complexité dans laquelle évolue l'école primaire. Les directions d'école se sont trouvées prises en tenaille dans des jeux de pouvoir politiques. S'il a traduit et tenté d'appliquer les directives multiples qui lui sont parvenues, c'est un constat particulièrement critique

qui est livré et de ces directives et de leur possible application.

Le directeur d'école, un traducteur critique

55 % des directeurs interrogés nous ont fait part de tensions entre l'Éducation nationale et la commune, en particulier au sujet de l'ouverture des écoles par suite du confinement, mettant en question la dynamique partenariale attendue sur le terrain :

Il y a eu la guerre avec la mairie. Le maire ne veut pas ouvrir toutes les écoles, juste des pôles d'accueil, mais les parents n'ont pas envie d'aller dans une autre école que la leur et le maire, c'est lui qui décide.

La mairie a pris les pleins pouvoirs et a décidé que les écoles n'ouvriraient pas, la commission de sécurité donnait des ordres, les collègues étaient grises, mépris total, abandon de l'Éducation nationale.

J'attends que Dieu m'écrive, c'est la mairie qui a la main.

Il y a une sorte de petite guéguerre entre la mairie et l'inspection académique.

C'est le néant, mais c'est un jeu politique, ça n'a pas l'air de s'entendre avec l'inspection académique.

Alors que l'ouverture des écoles représentait un enjeu économique majeur, afin de ne pas avoir à subir un risque juridique (et électoral), les communes ont fréquemment refusé de prendre la responsabilité d'ouvrir les écoles *via* une lettre ouverte diffusée dans les médias⁴. En effet l'empilage du « millefeuille hiérarchique » peu intégré permet à une collection d'entités, sans relations directes entre elles, de « se protéger », selon l'expression consacrée « d'ouvrir son parapluie » (Loschack, Chevallier, 1978), mais en déléguant les responsabilités à l'échelon inférieur, en l'occurrence au directeur d'école. Surabondante ou rare, l'information qui lui est diffusée reste souvent peu opérationnelle tant le décalage entre les prescriptions et le travail réel est important. L'activité du directeur d'école est alors faite d'attention et de jugements sur les situations. Elle consiste à relayer les prescriptions gestionnaires auprès de ses équipes, en les traduisant en langage utile à l'action, puis à rendre compte de l'action réalisée en langage de gestion. Cela révèle bien que sa position peut être analysée avec les termes de la sociologie de la « traduction » (Callon, 1986 ; Lascoumes, 1996) : il est un « intégrateur », un « traducteur », un « transcodeur » qui met en forme les transferts d'information entre des mondes (ou pour nous des sous-systèmes) différents.

4 <https://www.la Tribune.fr/opinions/tribunes/les-maires-d-ile-de-france-ne-porteront-pas-la-responsabilite-de-l-etat-dans-une-reouverture-des-ecoles-a-marche-force-846772.html>

À travers son action, il y a possibilité « de mobilisation et d'élaboration de significations communes à partir de données hétérogènes » (Lascoumes, 1996).

Le directeur d'école transforme la prescription et fabrique une justification du travail réalisé. Le protocole sanitaire propre à son école lui a ainsi été délégué. Mais le « *manager* » traducteur qu'est le directeur peut aussi jouer un rôle critique non négligeable, qui transforme le sens même des directives, voire organise une certaine résistance à celles-ci (Desmarais, Abord de Chatillon, 2010). La totalité des directeurs interrogés témoigne d'abord d'un fort sentiment d'isolement face à un manque criant d'informations. Ce sentiment met en cause la communication ministérielle, mais parfois également celle des élus locaux :

Le maire communique par Facebook, c'est comme ça que j'ai appris la date d'ouverture de mon école sur la page de sa mairie... mais bon le ministère c'est BFM, on a été et on est toujours dans le flou total, c'est le vide sidéral.

L'absence de communication a été particulièrement perturbante lors de la mise en œuvre du déconfinement :

J'ai appris que l'école rouvrirait par le jardinier, personne ne m'a informé officiellement de la décision, c'était la panique.

Journée en enfer, les parents posaient des questions et, moi, je ne savais rien...

La décision de réouverture reposant en grande partie sur les municipalités, qui pouvaient s'y opposer, elle a pu générer des comportements frileux, qu'on peut aussi considérer comme une prudence de bon aloi. Mais on n'oubliera pas que ces décisions ont dû être prises par des municipalités dont beaucoup étaient en suspens du fait du report du deuxième tour des élections municipales :

Rien, on n'a eu aucune info que ce soit pendant le confinement ou après l'annonce du déconfinement, on a été la dernière roue du carrosse, en fait on apprenait tout par BFM télé, l'horreur, à côté de ça il fallait qu'on ponde les conditions d'accueil, on a navigué à vue... la mairie s'est retirée du jeu, de toute façon elle n'a pas obtenu un bon score.

Le directeur face à la « cascade des manques et des absences »

Au-delà de la question de la responsabilité externalisée sur les directions d'école via la mise en œuvre d'un protocole sanitaire dans une temporalité restreinte, nos entretiens ont révélé une autre réalité : l'absence

de matériel et de personnel communal suffisant pour accueillir les élèves :

J'ai soulevé le lièvre, aucun produit d'entretien pour les agents n'était aux normes, évidemment c'est moi le responsable des biens et des personnes, tout repose sur moi, alors là je n'ai pas cédé, j'ai fait un écrit pour me couvrir et là ils ont été obligés d'agir.

Il n'est pas étonnant que les directeurs aient vécu avec angoisse et déréliction leur situation, et les responsabilités qui leur incombent :

La hiérarchie se défait, la mairie se défait et c'est ma responsabilité pénale à moi qui est engagée.

J'ai le sentiment d'être dans une machine à laver, de devoir faire des changements d'orientation en permanence, j'étais seule.

Rares sont les témoignages recueillis (2 sur 61) montrant une réelle entente entre élus et directeurs d'école. Ce qui domine, c'est bien l'absence de consultation et de maîtrise sur l'ouverture de l'école (dont ils sont seuls responsables). Cela a contribué à donner une allure inquiétante à leur responsabilité qui est devenue une charge mentale particulièrement lourde comme nous le déclare ce directeur :

On ne décide rien, on subit, voilà on subit, on est responsable, mais on ne maîtrise rien, on n'est au courant de rien, on est seul, c'est super angoissant, oui c'est ça, on est super seul, heureusement qu'il y a des groupes sur Facebook pour tenir.

Ce qui a été peu perçu dans la période de déconfinement (comme dans les écoles ouvertes pour accueillir les enfants des soignants), c'est la grande difficulté liée aux absences des personnels autres que les enseignants, et dépendant non de l'Éducation nationale – la fonction publique d'État –, mais de la fonction publique territoriale. Ainsi, imposer la réouverture a posé des problèmes insurmontables, en particulier dans les plus grandes villes de France comme nous le raconte ce directeur :

La mairie impose, mais il n'y a aucune relation avec les directeurs, sur 3 000 ATSEM [Agent territorial spécialisé des écoles maternelles] sur cette ville, 1/3 était en arrêt maladie, 1/3 en grève FO, même s'il y avait des enseignants, il n'y avait pas assez d'ATSEM. Le problème avec cette mairie, c'est qu'elle décide tout sans communication, c'est un problème, d'un côté le ministère disait aux parents vous pouvez venir, mais la mairie décide.

Ce qui est vrai ici des ATSEM, l'a aussi été pour les personnels de service, qui en principe auraient dû mettre en place les mesures matérielles du déconfinement :

La mairie était engluée dans des problématiques de personnels, 70 % d'absence, on a reçu un mail pour nous dire que la direction de la mairie était fermée, on a été très, très seuls, entre l'éducation et la mairie, chacun a voulu faire le chef de guerre alors que c'est l'armée mexicaine.

L'aménagement des locaux a été effectué dans l'urgence par le directeur seul ou avec les enseignants. Système D et improvisation ont été les plus fréquents, dans l'urgence et parfois dans le non-respect des prescriptions officielles, nous y reviendrons :

On a eu une bouteille de gel pour tout le monde, un rouleau de scotch, un rouleau de Rubalise et débrouille-toi.

On n'avait pas de gel et mes collègues m'avaient dit qu'ils ne reprendraient pas s'ils n'avaient pas de gel, c'était le stress, j'ai réussi à en avoir la veille, tout est arrivé au dernier moment.

Pas de matériel, rien, on a fait à notre sauce, du coup on a pris sur nos coop [coopératives] de classe pour acheter des essuie-tout, et puis un papa est venu nous porter du scotch pour le marquage au sol.

Bien sûr on se rappellera que l'Éducation nationale a fourni aux écoles un protocole sanitaire impressionnant, que chacun s'est procuré sur les réseaux sociaux avant sa sortie officielle :

Le projet a circulé sur les réseaux, du coup je l'ai eu quatre jours avant l'officiel, du coup j'ai anticipé le week-end, mais heureusement parce que sinon...

Je ne sais pas comment et qui l'a mis en ligne, mais bon, merci Facebook.

Ce protocole édicté par l'Éducation nationale n'a fait l'unanimité ni auprès des personnels de la fonction publique d'État, ni auprès des personnels ne dépendant pas d'elle, si l'on en croit certains directeurs :

Aucune logique entre la mairie et l'Éducation nationale, nous on a un protocole de 63 pages sur le temps scolaire et la mairie en a donné un autre aux animateurs, du coup pas de ballon et distance pendant les récréés, mais hop, temps de cantine et temps périscolaire protocole allégé, c'est permis.

À travers un sentiment de solitude exprimé se dessinent des traces, voire des rancœurs face aux pesanteurs organisationnelles subies. L'image d'une collaboration entre d'une part l'administration municipale et d'autre part l'Éducation nationale a été mise à mal au niveau

de l'échelon local par le manque d'informations, la confiscation ou à l'inverse la dilution des décisions, l'absence des personnels municipaux, et un sentiment de bricolage entremêlé d'une véritable crise de sens quant aux finalités de l'école :

On est vraiment très seul, nous dit une directrice d'école, avec le sentiment d'agir en aveugle et en improvisation.

J'ai tout géré en autonomie, aucune nouvelle de l'IEN, aucune nouvelle de la mairie... je me suis sentie vraiment seule, abandonnée en fait.

L'IEN était paumé, il ne savait rien, mais il m'a dit il ne faut pas se mettre la mairie à dos, j'ai pas la main dessus.

Ce verbatim explicite les deux dimensions de ce que nous avons voulu montrer : des institutions « officielles » et leurs représentants qui cherchent à minimiser leur prise de risque en « disparaissant », au sens littéral du terme ; une administration centrale se « couvrant » par l'abondance des normes et des procédures impossibles dans les faits à respecter ; une solitude de la direction d'école dont les responsabilités sont devenues d'autant plus lourdes qu'il s'agissait de gérer une situation de crise.

CE QUE LA CRISE RÉVÈLE

Crise de sens de l'école

C'est bien une des premières conséquences de cette crise : elle a remis en question, via un processus que nous allons analyser, la spécificité même du rôle de l'école dans la transmission des savoirs, et par là même, la spécificité du travail des enseignants. En effet, malgré l'ouverture annoncée des écoles, tous les élèves n'ont pu être accueillis. Le protocole sanitaire imposant une distanciation entre les élèves, les directeurs ont dû dans l'urgence constituer des groupes d'élèves modifiant les classes d'origine. Quand on connaît l'importance de la classe pour les enseignants, sorte de boîte noire quasi impénétrable par tout élément extérieur (Tardif, Lessard, 1999), on peut anticiper comment la solution qui s'est imposée a généré une remise en cause du sens donné par les enseignants à leur travail ou à leur mission, pourrait-on dire :

C'était chaud chaud avec les parents et avec les collègues. Les parents ne comprenaient pas pourquoi l'école ne prenait pas leur enfant alors que le ministre avait dit que tous les enfants pouvaient revenir à l'école, trier les enfants, toi tu peux venir, toi non, c'était du n'importe quoi. En plus, tous les collègues n'ont pas repris. Dans mon école on

est douze normalement, trois ont eu pitié de moi et sont revenus, les autres souhaitaient rester en distanciel, personnes à risque, enfin bref, j'ai eu sept remplaçants et après on a dû se débrouiller en demandant à des animateurs s'ils pouvaient venir garder les enfants...

Conflits plus plus entre ceux qui ne voulaient que les enfants de leur classe, ceux qui étaient en présentiel...

La situation devenant intenable, le gouvernement a dû pallier en urgence cette difficulté. Sous couvert de développement du sport et de la culture à l'école, il fut décidé à la hâte la mise en place d'un nouveau dispositif avec les collectivités : le 2S2C, acronyme désignant le dispositif Sport-Santé-Culture-Civisme. Si l'objectif affiché était d'offrir aux élèves des activités éducatives sur le temps scolaire pour compléter le travail en classe et/ou à la maison, dans la réalité il s'agissait davantage d'un nouveau mode de garde pour légitimer la présence des animateurs sur le temps d'enseignement. Faute d'équipements sportifs et culturels ou de ressources humaines suffisants, seulement 2,5 % des écoliers ont été concernés (167 051 élèves de 2 940 communes) dans la réalité du terrain. Au-delà des intentions affichées de maintenir ou rétablir une vraie relation des élèves à l'école en impliquant tous les acteurs, une véritable crise de sens du métier d'enseignant a émergé :

Le 2S2C, ça a été mis en place par la mairie, ce sont les animateurs de la ville, même pendant le temps scolaire et on nous parle de continuité pédagogique après, c'est une blague... Ils sont formés d'où ?

On externalise toutes les activités, du coup on est en porte-à-faux, on est méprisé.

C'est de la com comme d'hab, il y avait 110 euros à la clé.

On voit clairement l'effet pervers d'une mesure prise dans l'urgence pour satisfaire les demandes ministérielles et rassurer les parents. Du temps scolaire a été utilisé pour des activités en fait périscolaires, assurées par des agents communaux n'ayant par ailleurs aucune formation spécifique leur permettant de remplacer les enseignants. Ces derniers, les absents comme les présents, ont vécu cet épisode comme une mise en cause injustifiée de la valeur de leur métier en le rendant *de facto* exécutable par des agents communaux les mieux formés aux activités sportives ou culturelles. Pour une population déjà à vif, étant donné la lente dévalorisation sociale de leur métier (Barrère, 2017), cette stratégie de l'urgence ne pouvait

être vécue que comme une agression supplémentaire, et ce fut bien le cas.

La désobéissance organisationnelle

Nous avons plus haut souligné combien le « traducteur » qu'est le directeur peut être un traducteur critique. Il peut par là même être aussi un acteur désobéissant. Nous appelons « désobéissance organisationnelle » le fait de s'exonérer de directives venues de niveaux supérieurs au motif que leur application serait contradictoire avec la réalisation de la mission qui a été confiée aux échelons inférieurs. De ce point de vue, la désobéissance organisationnelle peut être considérée comme une solution pour faire face à des injonctions contradictoires ou à des situations de crise. Or les études que nous avons menées par ailleurs sur la gestion de la crise Covid dans neuf organisations publiques ou relevant du secteur marchand⁵ montrent que plus une organisation présente de caractéristiques bureaucratiques, le gouvernement par la règle en particulier, et plus on y rencontre de désobéissance organisationnelle. La surabondance de procédures et autres rend en effet impossible l'accomplissement des tâches de ceux en charge de les appliquer. Le bon fonctionnement de l'organisation et la gestion des urgences dépendent alors de la bonne volonté de ces derniers, qui se traduit par une capacité à sélectionner ce qui peut être appliqué et ce qui ne peut pas l'être. On observe ainsi deux conséquences de la désobéissance organisationnelle : d'un côté l'application stricte de toutes les directives en une forme de « grève du zèle » (Dupuy, 2015) ; d'un autre côté elle conduit à un phénomène d'inversion des hiérarchies avec ceux qui adaptent ou « effacent » les règles qu'ils sont censés appliquer et qui de fait détiennent un pouvoir considérable par rapport à ceux qui les ont émises.

En situation de crise, la désobéissance organisationnelle devient encore plus nécessaire pour assurer la continuation de l'activité. Les organisations « routinières » sont en effet peu à même d'adapter par elles-mêmes leurs pratiques et doivent compter sur l'initiative et l'autonomie de ceux qui affrontent directement les difficultés. C'est ce qui explique que si la désobéissance organisationnelle est connue, mais rarement sanctionnée, elle l'est encore moins dans ces circonstances particulières. La désobéissance organisationnelle pose, surtout dans ces situations de crise, la question du rôle des fonctions émettrices des règles et procédures dont l'application obère la capacité de faire face vite

5 Voir l'article du *Monde* du 30 décembre 2020 : « Covid-19. "Le télétravail a diversement affecté les organisations" », https://www.lemonde.fr/emploi/article/2020/12/30/covid-19-le-teletravail-a-diversement-affecte-les-organisations_6064799_1698637.html

et bien à l'imprévu. Si cette situation est tolérée en situation normale, elle peut devenir critique et amener les dirigeants à se poser la question de l'utilité de ces fonctions émettrices. Ces dernières apparaissent alors comme des « contraintes » pour les opérationnels et multiplient les situations exigeant la désobéissance organisationnelle. Or toute la question est de savoir jusqu'à quel niveau celle-ci est acceptable sans que les dirigeants perdent le contrôle de la réalité de l'organisation. C'est un dilemme récurrent dans les bureaucraties administratives et l'on peut estimer qu'elles le considèrent comme une régulation utile au fonctionnement de l'ensemble. C'est tout à fait ce qu'ont démontré Crozier et Friedberg (1977) lorsqu'ils observent que le système repose aussi bien sur les jeux d'acteurs à la base que sur les acteurs au sommet qui s'en arrangent fort bien, malgré d'apparentes contradictions. En voici un exemple décrit avec humour :

Alors ça a été simple, les boîtes mail académiques, exit, parce qu'on est envahi de mails de toute sorte qui ne servent à rien et là il fallait qu'on aille à l'essentiel, alors même si ce n'est pas autorisé, j'ai créé des boîtes mail sur Gmail pour chaque classe.

Les sites recommandés par le ministère ont planté comme les *cloud* académiques, tout était saturé alors on a utilisé Zoom, Teams, les *padlets*, WhatsApp, enfin bref, tout ce qui n'était pas recommandé, mais qui fonctionnait [rire].

Ce phénomène de désobéissance organisationnelle s'est d'autant plus accru que l'encadrement intermédiaire (les inspecteurs) était relativement absent pendant les périodes critiques. Cette absence peut bien sûr signifier non des insuffisances individuelles, mais le fait que cette fonction a été elle-même court-circuitée lors de la crise. Les directions d'école ont alors dû s'autonomiser, ce qui n'est pas sans interroger le positionnement futur de celle-ci à l'avenir :

J'ai fait mes preuves, alors le contrôle après-vente avec l'IEN, c'était bon avant, mais plus maintenant.

Souffrance et méfiance

C'est certainement au niveau de la direction d'école que l'enjeu managérial fut le plus important en ayant à s'ajuster en permanence à la variation de l'activité et en veillant à préserver la cohésion d'équipes qui ont parfois connu des aléas liés à l'investissement plus ou moins affirmé de leurs membres. Cette situation a eu pour conséquence des tensions entre les enseignants⁶,

une amplification du manque d'intégration instauré par un fonctionnement en silos et au final un désengagement au sein des équipes, avec des directeurs qui ont eu « le sentiment de n'être que de simples exécutants en bout de chaîne qui étaient là pour tenter de rassurer le terrain avec des consignes qui n'étaient pas les mêmes le matin et le soir ».

La tendance à la délégalation en « cascade » des problèmes de l'activité, dont la résolution échoit à la direction d'école qui joue le rôle de « bout de chaîne », souvent soumise à des injonctions paradoxales, a induit une distance irréductible entre le plan prescriptif et l'expérience au travail et ses dimensions informelles. Cette distance traduit des décisions prises par le sommet, hors connaissance de la réalité du terrain, et des phénomènes de pouvoir que l'on peut y observer. Il en résulte deux composantes de l'incompréhension entre la base et le sommet : d'une part, des décisions précises venant du haut et privant le « terrain » d'une capacité à prendre de réelles initiatives, sauf à pratiquer la désobéissance organisationnelle comme ce fut le cas ; d'autre part, une information exclusivement descendante, perçue comme un refus clair et net d'écouter les problématiques du terrain comme le rapporte ce directeur : « Personne ne veut entendre ce qui se passe ». Ce mécanisme descendant de l'information et des décisions, sans laisser beaucoup de place à la discussion, a favorisé l'émergence de rumeurs sur les réseaux suscitant inquiétude et désengagement :

Je suis vidé comme vous. Tout prend des proportions phénoménales, et c'est absurde. Et si la moitié des directrices et directeurs de ce pays se retrouvait en arrêt maladie peut-être que ça aura un certain effet...

La coupe est pleine, on est des exécutants au service du roi. On va tous finir dans la tombe... Ayons tous une pensée pour honorer la mémoire de Christine Renon et Bruno Delbecq dont je ne peux qu'imaginer la souffrance dont ils ont dû être victimes pour en arriver à ce geste d'autodestruction. Qu'ils reposent en paix.

Cette méfiance couplée avec le sentiment d'avoir surtravaillé pendant cette période, parfois aux limites du raisonnable, fait remonter à la surface des frustrations qui touchent plus généralement le mode de fonctionnement dans son ensemble, dont nos interviewés s'accordent à dire que le problème vient davantage « de la tête ». Les directeurs ont bien compris qu'il y avait d'autres façons de travailler, d'autres relations à établir que celles qui ont été utilisées à cette occasion.

6 Cela n'a bien entendu rien de spécifique au milieu enseignant. Les études auxquelles nous avons fait référence ont mis en évidence des conflits sans doute difficiles à résorber entre ceux qui sont « venus » et les « lâcheurs » qui ont fait le choix inverse.

En particulier, la remise en cause porte sur la centralisation excessive bien sûr, mais aussi, et surtout, sur l'absence de communication et d'écoute du terrain.

Coincés entre un sommet décidant de tout sur sa propre logique et son propre agenda et une base (les agents) ayant vite compris qu'elle contrôlait le plus important, les directeurs se disent épuisés physiquement et moralement par les négociations d'une part avec les parents et d'autre part avec les enseignants pour un retour au travail malgré des consignes peu claires :

Il a fallu motiver tout le monde pour reprendre avec des modalités de travail différentes... Le problème, c'est que les équipes ont leurs habitudes et pour changer, c'est pas facile.

On comprend alors que les tensions existantes entre le sommet qui a élaboré des solutions politiquement et médiatiquement intéressantes et en apparence acceptables, et l'encadrement de proximité qui a dû supporter la pénibilité des décisions sur le terrain, se sont accrues à la faveur de la crise.

POUR CONCLURE...

Il est maintenant commun de rappeler que le mot « crise » provient du grec ancien *krisis* et que cette étymologie renvoie au jugement, au choix qui doit être fait dans une situation instable (Escande-Gauquié 2009). En bref, une crise peut être l'occasion de changements importants, de prises de décisions créatives, marquant une rupture, à moins qu'on se contente de simplement la gérer. Le bien-gérer est lui-même un critère – terme de même étymologie d'ailleurs – pour juger de l'efficacité des mesures prises. Dans ce « bien-gérer » hautement souhaité, l'encadrement de proximité – dans ce cas les directions d'école – a été fortement sollicité. Il a vécu dans cette période particulière le même dilemme qu'en temps ordinaire, mais de façon exacerbée : trouver un juste équilibre entre les règles et prescriptions qui, en théorie, définissent leur fonction et le « lien chaud » consistant à être en permanence en position de soutien moral, de rassurer malgré un climat particulièrement anxiogène, pour préserver une dynamique de travail et surtout pour faire face aux nécessités nouvelles liées à la gestion solitaire de la crise sanitaire. Mais au-delà, ces dissonances ne seraient-elles pas le symptôme d'un problème plus ancien et complexe, à savoir le fonctionnement réel de l'organisation et sa gouvernance ?

L'école, et en priorité celle ou celui qui la représente et porte seul(e) la responsabilité de son bon fonctionnement, se trouve ballotée entre des acteurs agissant

chacun selon leur propre logique, leurs propres enjeux. Cela n'est pas une surprise comme nous le montre la sociologie des organisations, et ce dans tout système humain (Crozier, Friedberg, 1977). Mais cela porte aussi son poids dans la souffrance au travail. La solitude du directeur d'école est plus évidente que jamais par rapport à un ensemble de décisions aussi bien sanitaires qu'éducatives qui ont été prises sans qu'elle ou il soit consulté. De plus, ce que nous montre notre enquête, c'est que l'entente entre l'école et la municipalité apparaît davantage une exception qu'une règle. La crise actuelle montre la nécessité d'une rupture d'un fonctionnement trop peu efficace plus qu'elle n'est cette rupture. Elle reste une valse-hésitation plutôt qu'un nouveau choix. Ainsi, dans le deuxième confinement (et dans les décisions prises pour retarder la « troisième vague ») on en est revenu à un fonctionnement classique : l'État décidant seul de ne pas fermer les écoles. La gestion nationale s'impose à la gouvernance locale ce qui met d'autant plus en porte-à-faux un directeur vu par les municipalités comme une émanation de ce pouvoir central dont ils se méfient.

Mais contrairement aux apparences qui tendraient à postuler une simplicité plus grande dans une démarche de terrain, la définition d'un bien commun local et son instrumentalisation posent autant de problèmes que la définition de priorités nationales. C'est qu'il y a une certaine naïveté à penser « le » local comme une singularité. En fait, il y a des pouvoirs locaux, des acteurs avec des stratégies différentes, voire divergentes. Ces stratégies tendent à un contrôle des zones d'incertitude, source de tout pouvoir, comme l'a depuis longtemps démontré la sociologie des organisations (Crozier, Friedberg, 1977) qu'il est sans doute temps de redécouvrir. Si l'approfondissement de la décentralisation se transforme en un entre-soi entre élus, administrateurs et caciques locaux pour maximiser des gains électoraux ou éviter le risque de crises comme celle que nous avons traversée, il n'y a pas de gains d'efficacité à en attendre, mais plus de souffrance, de difficultés chez des acteurs dont la responsabilité est nominale, pénale, mais sans que pour autant leur soit accordée une place réelle, même de simple consultation, dans la chaîne de décision. Nouvelle crise, vieux blocages, même si à l'évidence les acteurs que sont les directeurs et directrices d'école ont su, parfois en désobéissant sciemment aux prescriptions, vivre et faire vivre leurs écoles dans la crise.



CÉCILE ROAUX, DIRECTRICE D'ÉCOLE
PENDANT SEIZE ANS, DOCTEURE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION.

R É F É R E N C E S B I B L I O G R A P H I Q U E S

BARRÈRE, ANNE (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Malakoff : Armand Colin.

BENABID, MOHAMED (2020). « Covid-19. Un challenge pour la communication de crise ». <https://management-datascience.org/articles/12904/>

CALLON, MICHEL (1986). « Éléments pour une sociologie de la traduction ». *L'Année sociologique*, n° 36, p. 169-208.

CROZIER, MICHEL, FRIEDBERG, ERHARD (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.

D'ARCY, FRANÇOIS (1985). « La classe politique française face à la décentralisation ». *International Review of Community Development/Revue internationale d'action communautaire*, n° 13, p. 61-68.

DE BIASE, PIETRANGELO, DOUGHERTY, SEAN (2021). « Federalism and Public Health Decentralisation in the Time of COVID-19 ». <https://www.oecd.org/fr/ctp/federalism-and-public-health-decentralisation-in-the-time-of-covid-19-b78ec8bb-en.htm>

DESMARAIS, CÉLINE, ABORD DE CHATILLON, EMMANUEL (2010). « Le rôle de traduction du manager. Entre allégeance et résistance ». <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2010-6-page-71.htm>

DUPUY, FRANÇOIS (2015). *La faillite de la pensée managériale*. Paris : Seuil.

ESCANDE-GAUQUIÉ, PAULINE (2009). « La crise. Les mots pour la dire ». <https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages1-2009-4-page-67.htm?contenu=article>

FLANDIN, SIMON (2020). « La crise du COVID-19, une expérience inédite de notre vulnérabilité. Point de vue et perspectives de recherche et de formation ». https://www.unige.ch/fapse/rift/application/files/7716/4197/0495/Bulletin_N26_juin_2020.pdf

HEGELE, YVONNE, SCHNABEL, JOHANNA (2021). « Federalism and the Management of the COVID-19 Crisis. Centralisation, Decentralisation and (non-) coordination ». *West European Politics*, vol. 44, n° 5-6, p. 1052-1076.

JAEGER, MARCEL (2020). « Le travail social dans la crise sanitaire. Première ou deuxième ligne ? ». *Empan*, n° 120, p. 127-136.

LAABDI, DRISS (2020). « La coopération décentralisée entre les collectivités territoriales de l'UE à l'épreuve du COVID-19 ». <https://revues.imist.ma/index.php/GIG/article/view/23790/12621>

LASCOUMES, PIERRE (1996). « Rendre gouvernable : de la "traduction" au "transcodage". L'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique ». https://extra.u-picardie.fr/outilscurapp/medias/revues/38/pierre_lascoumes.pdf_4a082e41f1369/pierre_lascoumes.pdf

LOSCHAK, DANIELE, CHEVALLIER, JACQUES (1978). *Science administrative. 1. Théorie générale de l'institution administrative*. Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence.

OGIEN, ALBERT, LAUGIER, SANDRA (2011). *Pourquoi désobéir en démocratie?*. Paris : La Découverte.

ROAUX, CÉCILE (2021). *La direction d'école à l'heure du management. Une sociologie du pouvoir*. Paris : Presses universitaires de France.

TARDIF, MAURICE, LESSARD, CLAUDE (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.

WATERMAN, ROBERT H., PETERS, THOMAS J., PHILLIPS, JULIEN R. (1980). « Structure is not Organization ». *Business Horizons*, vol. 23, n° 3, p. 14-26.

ENTRETIEN



Enseigner pendant le confinement¹



ANNE CHRISTYN DE RIBAUCCOURT ET NATHALIE DUBES

Conseillères pédagogiques de la circonscription de Saint-Jean-de-Luz et de Bayonne.

PATRICK PICARD : De votre place, qu'avez-vous vu de ce qui s'est passé dans les écoles de vos circonscriptions durant les différents moments de ces deux dernières années ?

ANNE CHRISTYN DE RIBAUCCOURT : Pendant le confinement, le plus signifiant, ça a été l'explosion de la forme scolaire : les unités de lieu et de temps ont volé en éclats. Avec un peu de recul, nous avons pu relever trois « manières de faire » adoptées par les enseignants, révélatrices des différentes conceptions sur ce qu'il y avait à faire. Par exemple :

- ~ certains ont essayé d'aider les parents à aider leurs enfants. Cette préoccupation était d'autant plus présente que les élèves étaient jeunes ;
- ~ d'autres ont montré aux parents comment faire pour enseigner à leur place, leur intention allant parfois jusqu'à transposer une journée de classe à la maison. Avec des emplois du temps, des tutos, des modes d'emploi, des vidéos, ils ont essayé d'expliquer aux parents comment faire la classe à la maison, sans forcément faire le tri entre ce qui était possible pour

tous, et ce que certains seulement allaient arriver à faire avec leurs enfants ;

- ~ d'autres encore se sont adressées directement à leurs élèves, avec tous les moyens à leur disposition : vidéos, téléphone, visios, tutos.... Il s'agissait pour eux de détailler des manières de faire, des procédures, des consignes ; de donner à voir ce qui leur était difficile d'expliquer à distance aux élèves (et à leurs parents). La plupart du temps, ils ont adopté la même posture que celles qu'ils ont en classe, mais ce travail les a contraints à anticiper et planifier plus qu'à l'ordinaire. Ils sont nombreux aussi à avoir tenté de maintenir le lien, et les relations dans le groupe classe : des rendez-vous réguliers de classe virtuelle, avec toute la classe ou en petits groupes, pour se dire bonjour et voir les copains.

NATHALIE DUBES : De ce qu'on a pu voir, ce sont surtout les enseignants de REP (réseau d'éducation prioritaire), de maternelle, et aussi ceux qui enseignent en langue seconde qui se sont davantage questionnés sur ce que les familles étaient en mesure de faire pour aider leurs enfants.

¹ Entretien réalisé par Patrick Picard en avril 2022.

De manière générale, on a pu constater une dichotomie importante entre l'afflux massif des solutions numériques pour enseigner à distance, et les difficultés formulées par les enseignants : malgré l'énergie passée à prendre en main tous ces nouveaux outils, ils ont fait l'expérience, dans leur grande majorité, qu'un support numérique ne se suffit pas à lui-même, sans pour autant avoir le temps ni les aides pour questionner ce qui leur manquait et comment ils pouvaient repenser leur enseignement pour faire progresser leurs élèves dans ce contexte inconnu.

PP : Mais tout cela a-t-il modifié les relations entre école et parents ?

AC : Ces différentes façons de faire ont évidemment modifié la relation entre l'école et les familles, mais sans que nous ne sachions précisément comment et en quoi. Les contours de la collaboration ont été requestionnés, mais le moins qu'on puisse dire est que personne n'a eu le temps d'y réfléchir à la sortie du confinement, du fait des multiples urgences qui se sont succédées à marche forcée ! Nombre d'implicites restent à analyser, notamment tout ce qui, dans l'enseignement, ne peut exister que dans le cadre de la classe ! Par la suite, et au fur et à mesure de l'alternance entre les moments plus « normaux » et les nouvelles situations dégradées, on a observé une réactivation rapide des outils de communication et des espaces numériques de partage, particulièrement lors des épisodes d'enseignement à distance.

ND : Ce qui reste le plus visible dans les écoles, ce sont les changements concernant les outils et modalités de communication avec les familles : messageries et réseaux sociaux ont tendance à remplacer les cahiers de liaison, et la longévité de la crise a conforté ces pratiques. Mais ce qu'on retient, c'est surtout que la frontière entre la sphère professionnelle et la sphère personnelle est devenue plus poreuse, et la mise en œuvre des protocoles sanitaires successifs a renforcé cette tendance !

AC : À la sortie du confinement, quand l'école a repris, c'est dans des conditions dégradées, et cette situation s'est installée de façon beaucoup plus durable que ce qu'on pensait. Les enseignants ont dû travailler dans des conditions difficiles : faire classe avec les masques, ne pas brasser les élèves (plus de décroissements, de travail de groupe, d'échanges de services), ne plus manger

ensemble, et pendant certaines périodes, ne plus pouvoir se réunir pour travailler. Pourtant ils ont eu à cœur de remettre leurs élèves au travail, malgré les injonctions variées. Difficile par exemple de faire passer les évaluations sans tenir compte des épisodes d'enseignement à distance, alors qu'on constatait les difficultés que certains élèves avaient accumulées.

PP : Et vous, dans votre travail de formatrices, qu'avez-vous vécu ?

ND : Pendant le confinement, c'était difficile de mettre la focale sur des problèmes que rencontraient les enseignants pour enseigner à distance, alors que c'était la surenchère à l'innovation numérique. Nous avons eu toutes les deux l'envie de limiter, de réduire les propositions d'outils pour travailler avec les enseignants sur les implicites des tâches qu'ils pouvaient donner à faire à la maison, ce que les parents pouvaient comprendre ou pas de l'école, quelle posture d'accompagnement de leurs enfants ça allait leur demander, quelle était la nature des tâches proposées, ce qu'on attendait des élèves... En tant que formatrices, et dans nos efforts pour tenter d'aider des enseignants pendant le confinement, on a essayé de comprendre les difficultés d'enseignement/apprentissage, on a cherché, sélectionné, produit des ressources qui tentaient de répondre aux préoccupations des enseignants et qui permettaient aussi aux élèves de travailler sans dépendre de l'accompagnement d'un professionnel. Juste avec l'aide d'un adulte bienveillant.

AC : Après coup, avec le recul, on s'aperçoit que cette situation nous a amenées à repréciser tous ces rôles de l'enseignant mis à mal dans ces deux années de crise sanitaire : expliquer, reformuler, étayer, expliciter. La période a révélé ces questions essentielles qui d'ordinaire font l'objet d'implicites importants. Cependant, le temps a manqué pour y réfléchir et en tirer du profit pour le métier, encore une fois du fait de l'urgence et de la « marche forcée » de tout ce que nous avons eu à faire...

ND : Cependant, et ça va sembler paradoxal, le confinement a aussi permis de renforcer le travail collectif chez les formateurs. À distance d'abord, puis en présentiel. Aujourd'hui, ça s'est arrêté sous cette forme-là, mais il en reste quelque chose : davantage d'échanges sur le travail, plus de confiance. Cette tendance s'est confirmée sur

l'objet constellation que nous sommes nombreux à partager, et dans lequel ces préoccupations sont importantes.

PP : Êtes-vous en mesure de commencer à analyser tout cela ?

AC : Encore une fois, le temps et les moyens ont manqué pour capitaliser et tirer profit de l'expérience. Il a fallu continuer à toute allure, et dans un mode dégradé, le plan français, le plan maths, le plan « Valeurs de la République », le plan « Harcèlement »... Pour tout dire, on n'a même pas pensé à faire explicitement référence explicitement à l'expérience de l'enseignement à distance dans les formations en constellations², alors qu'on avait toute possibilité pour le faire.

ND : On a tous constaté des difficultés d'enseignement/apprentissages, mais on aurait pu davantage tirer parti de ces constats pour nourrir les formations. Avec le recul, on s'aperçoit que ce travail de mise à distance est difficile à faire seul, et qu'il avance mieux si on peut y réfléchir à plusieurs, voire, s'il est accompagné.

PP : Et donc, aujourd'hui, quel est l'impact sur votre travail, quelles pistes voulez-vous approfondir ?

AC : La généralisation de l'usage du distanciel pour les formations et les réunions de travail est une première conséquence. Évidemment, ça a des limites, mais cela peut offrir des modalités dont nous pouvons désormais nous emparer. De même, l'utilisation des outils numériques s'est banalisée pour certains usages, que ce soit la communication ou le partage de ressources. Mais sur le fond, nous devons nous interroger sur le fait que malgré la prise de conscience qui a été assez générale chez les enseignants, nous ne constatons pas de transfert visible sur leurs pratiques ordinaires, sur ce qu'ils cherchent à faire apprendre, sur l'adaptation des tâches qu'ils proposent et les conditions pour que les élèves les réussissent. De manière plus générale, surtout ce qui concerne le travail personnel de l'élève, dans et hors de la classe.

ND : Pour autant, loin de nous l'idée d'incriminer les enseignants : notre expérience de formation

a montré que comprendre ce qui pose problème aux élèves c'est difficile, ça ne va pas de soi, et surtout, ça s'apprend. Ni eux ni nous n'avons eu ou pris le temps pour faire ce travail. Pour pouvoir transférer quelque chose en classe, il aurait fallu travailler sur les implicites des tâches scolaires, sur ce qui est requis, mais pas toujours enseigné... Nous pourrions avoir cette vigilance-là dans toutes les occasions de formation qui nous sont données : faire le lien de façon plus explicite entre les difficultés rencontrées pendant les épisodes d'enseignement à distance et les difficultés ordinaires de la classe.

AC : Pour finir, et sans savoir s'il y a un lien direct, nous voulons aussi souligner l'augmentation des sollicitations pour des situations explosives et des élèves en grandes difficultés comportementales : à l'école maternelle, certains enfants n'ont été que très peu scolarisés en petite section en raison du confinement de 2020, ne l'ont pratiquement pas été en 2021 et découvrent véritablement la classe et ses exigences en grande section. Et de façon plus générale, on voit surgir davantage de comportements scolaires plus perturbateurs après les difficultés du confinement. Le cadre très contraint de notre travail (celui des enseignants, et le nôtre), nous laisse peu de possibilités pour accompagner les équipes mises à mal par ces situations. Nous avons finalement peu de marge d'initiative sur le choix de nos priorités, et le temps que nous pouvons consacrer à ce type de travail avec les écoles qui nous sollicitent.

²Dispositif de formation continue à destination des enseignants du premier degré. Ce dispositif rassemble un groupe d'une douzaine de personnes, qui définit une question d'enseignement/apprentissage dans les domaines des mathématiques ou du français. La réflexion sur cette question articule un va-et-vient entre pratiques de classes et temps d'analyse collective.

PRATIQUES

Janvier-février 2022, une entrée dans le métier en forme de baptême du feu pour des enseignants stagiaires du Var

CHRISTINE FALLER

Cet article traite de la confrontation de professeurs fonctionnaires stagiaires étudiants (PFSE) du premier degré, à l'école ouverte en situation de crise Covid aiguë de janvier à mi-février 2022. Le recueil de données fait suite à leur expérience dans leurs écoles respectives et laisse apparaître de nombreuses problématiques consécutives à la mise en place de protocoles sanitaires sans cesse en évolution, eux-mêmes désorganisant les apprentissages des élèves et provoquant des incompréhensions, voire même une rupture avec des parents d'élèves. C'est en effet dans un contexte tendu de crise sanitaire, ponctué de vagues d'absences de leurs élèves, que ces enseignants débutants ont été contraints de mettre en œuvre leur enseignement, de transmettre des savoirs et de construire des situations d'apprentissages. La méthode de recueil des données est celle du focus groupe et porte sur un panel de 83 PFSE réparti-e-s principalement dans le Var, dans des écoles maternelles et élémentaires. Il apparaît, dès les premiers échanges, un net écart entre la parole libérée de ces nouveaux entrants dans le métier et le discours produit par l'Institution et les grandes chaînes d'information.

Après deux années ou presque de crise sanitaire, le 3 janvier 2022, les enseignants reprennent la classe alors que la situation sanitaire est particulièrement

dégradée. Des soignants avaient d'ailleurs manifesté leur inquiétude concernant la rentrée de janvier dans une lettre ouverte au ministre de la Santé¹. Inquiétude

¹ <https://www.lejdd.fr/Societe/Sante/tribune-covid-19-50-personnels-de-sante-alertent-olivier-veran-sur-la-circulation-du-virus-chez-les-enfants-4084593>.

partagée par des enseignants qui avaient déjà fait le constat, lors des dernières semaines de décembre, d'une situation particulièrement tendue avec de nombreux élèves absents dans les classes et des enseignants « covidés » plus nombreux que dans les périodes précédentes. La reprise des cours avec un protocole sanitaire renforcé est annoncée dans le *Journal du dimanche* (JDD), le 2 janvier 2022, la veille de la rentrée, et la plupart des enseignants stagiaires découvrent le nouveau protocole le lundi matin.

Dans les paragraphes qui vont suivre, nous souhaitons présenter les témoignages de professeurs fonctionnaires stagiaires étudiants (PFSE) de la vague A² réalisés début février lorsqu'ils sont revenus à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de l'université Côte d'Azur après trois semaines de classe de ce que certains qualifieront de « baptême du feu », au sens militaire du terme (Ségalant, 2014), voire de « véritable enfer ». Dans un deuxième temps, ce sont leurs binômes (vague B) qui ont repris la classe et qui ont, eux aussi, été interrogés à leur tour début mars sur cette période qui représente, en tout, cinq semaines de classe (du 3 janvier au 4 février 2022). C'est en tant que didacticienne à l'INSPE de Nice et formatrice d'enseignants du premier degré que j'ai accueilli, en cours, ces jeunes professeurs tout juste sortis de l'épreuve « classe ouverte durant la crise Covid » orchestrée par le ministère de l'Éducation nationale.

Ces témoignages ont été recueillis dans le cadre de focus groupe rassemblant en tout 83 PFSE répartis(es) principalement dans le Var, dans des écoles maternelles et élémentaires. L'intérêt des focus groupe est de recueillir des données qualitatives. Dans le cas présent, quatre questions ont été posées et le chercheur laisse les participants s'exprimer et échanger. Les verbatims constituent les données à traiter et à analyser³. Il s'agissait d'avoir des témoignages sur :

- ~ les conditions de la communication sur les protocoles sanitaires en œuvre dans les écoles primaires (le premier, le 3 janvier ainsi que les suivants jusqu'aux vacances de février) ;
- ~ le ressenti de ces professeurs stagiaires face à leur métier d'enseignant et à ses exigences ;
- ~ la gestion des élèves avec une focale portée sur leurs émotions et les apprentissages attendus ;
- ~ les relations avec les parents de leurs élèves.

2 L'année scolaire 2021-2022 est la dernière année durant laquelle les étudiants lauréats du concours de professeur des écoles ont été affectés dans une classe en alternance (3 semaines en classe et 3 semaines en formation à l'INSPE) d'où la vague A et la vague B.

3 Précision sur le fait que ces PFSE ont été très volontaires pour ce recueil de données et dans 2 groupes sur 6, ils ont souligné le fait que personne [même à l'INSPE] ne s'était préoccupé de ce qu'ils avaient vécu ; dans un groupe, une enseignante stagiaire a déclaré : « On a refait des maths et du français comme si de rien n'était ».

Sur cette base, pour cet article, nous avons sélectionné un ensemble de témoignages permettant de donner à lire le paysage émotionnel et le vécu des professeurs stagiaires pendant la crise sanitaire.

L'ÉPREUVE VÉCUE PAR LES ENSEIGNANTS ENTRANT DANS LE MÉTIER

Protocole vécu comme anxiogène

Plus des deux tiers des PFSE se sont rendus dans leurs écoles sans avoir une connaissance précise du protocole sanitaire qui devait être mis en place dès le lendemain. Celui-ci a été annoncé officiellement par Jean-Michel Blanquer à 16 h 21 dans un article paru dans *Le Parisien*. Une infime partie des stagiaires ont lu l'article du *Journal du dimanche* dans lequel le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports l'a annoncé. Pourtant, ce n'est pas faute de se renseigner et de préparer sa classe ; les professionnels de l'enseignement savent que la quasi-totalité des enseignants, débutants ou non, préparent leur rentrée au moins quelques jours avant la reprise et ajustent leurs documents de classe (cahier journal et fiches de préparation) avant de se présenter devant leurs élèves après une période de vacances, comme d'ailleurs à l'issue de chaque week-end. La porosité entre l'univers professionnel et personnel des enseignants (Hélou, Lantheaume, 2008) est encore accrue pour un enseignant stagiaire qui, outre la classe, a des obligations de validation de modules du master EEF (Enseignement, éducation et formation). Ces enseignants stagiaires reçoivent régulièrement des visites-conseils de la part de professeurs formateurs de l'Éducation nationale et de l'INSPE.

Soixante-dix-huit enseignants stagiaires sur 83 ont reçu l'information du protocole de leur directeur-riche le lundi de la reprise et ont procédé à sa mise en place au pied levé. Certains l'ont reçu le dimanche soir dans leurs boîtes mail de la part de la direction de l'école (moins de 10 %), mais tous ne les avaient pas consultées, les mails ayant été envoyés généralement en fin de soirée. Les changements et évolutions de protocole ont parfois été diffusés sur des chaînes d'information avant d'arriver dans les boîtes mail des enseignants.

Alternance : un passage de relais en catastrophe

Après trois semaines de stage, les professeurs stagiaires de la vague A ont laissé leur place à leurs collègues de la vague B. Entre les deux enseignants alternativement en charge de la classe est prévu un temps d'échanges d'une journée qui constitue un moment crucial, car il permet de faire le point sur l'avancée des séquences, de constater si les programmations ont pu être réalisées et éventuellement de les réajuster. Enfin, le tuilage est essentiel dans le suivi individuel des élèves. Durant la période étudiée ici, plusieurs cas de figure ont été identifiés : des tuilages habituels (c'est-à-dire durant le dernier vendredi de la période en classe) à l'absence d'un des deux enseignants pour cause de Covid, en passant par la fermeture de l'école ou de la classe durant le jour de tuilage. En outre, comme les élèves ont été absents par vagues et présents seulement une partie des trois semaines, il a été difficile à ces enseignants stagiaires d'établir ou d'adapter une stratégie pour la période suivante. Néanmoins, de l'avis des stagiaires qui ont pris le relais fin janvier, cela a été moins difficile pour eux, car ils avaient déjà pu suivre la situation à travers l'expérience de leurs binômes⁴.

EXPOSÉS À L'ÉPREUVE SANS PRÉPARATION NI RECONNAISSANCE

Du temps perdu au détriment des apprentissages des élèves

Les pertes de temps à vérifier les documents de type attestation⁵ ont été majeures durant le temps d'accueil des élèves et des débuts de journée de classe. Des tableaux Excel devaient être renseignés jusqu'à 3 fois par jour ; ils étaient préparés par les directeurs ou directrices d'école à partir des cas d'élèves déclarés malades du Covid ou cas contact, puis remontés à la direction académique (DSDEN). À cela se sont ajoutées les multiples désorganisations du temps de classe consécutives aux injonctions ministérielles telles que celles qui interdisaient le brassage des élèves. Les conséquences en ont été :

- ~ des rentrées en classe différées chaque jour par les multiples vérifications ;
- ~ des temps de passage aux toilettes pour lavage des mains multipliés ;

- ~ des récréations échelonnées (notamment dans les écoles qui ne disposaient pas de cours multiples séparées) ;
- ~ des passages à la cantine également échelonnés pour diminuer les brassages entre les élèves.

D'ailleurs, dans chaque groupe de PFSE ont été signalées les incohérences d'un système qui a imposé tant de restrictions et qui a permis des brassages sur les temps du périscolaire. Autre exemple de cette incohérence : lors d'une journée de grève, 30 élèves de diverses classes de l'école ont finalement été réunis dans la classe de l'enseignante stagiaire non gréviste. Ces enseignants ont régulièrement évoqué le manque de cohérence et de logique des injonctions ministérielles.

Une désorganisation totale des programmations des apprentissages

Les professeurs stagiaires de la première vague comme de la seconde sont unanimes pour affirmer qu'il leur a été impossible de mener leurs programmations telles qu'elles avaient été établies en début d'année scolaire. Les élèves étant absents par vagues, avec des classes ayant jusqu'à plus de 10 absents par jour, avec parfois plus d'absents que de présents, il est clair que les activités d'apprentissages s'en sont trouvées particulièrement perturbées, voire anéanties et pour certains, contre-productives. À l'unanimité des PFSE, toutes les séquences d'apprentissages en mathématiques et en français programmées sur cette période ont été perturbées, elles se sont déroulées sans le respect du travail des compétences et des connaissances. De ce fait, les évaluations n'ont pas pu être décentement réalisées et, lorsqu'elles l'ont été, elles n'ont pas eu de sens. Des matières n'ont pas été enseignées, comme certaines parties du programme d'EPS et pratiques telles que le chant.

L'épuisement des personnels entrant dans le métier et en formation

La situation a été encore plus difficile pour ces enseignants stagiaires débutants, car, outre le fait d'avoir à préparer leurs cours dans un contexte de début de carrière, ils ont également été contraints de prévoir des supports pour les élèves malades restés à la maison, et ce, à la demande de l'institution et/ou des parents d'élèves.

⁴ D'après les témoignages, les stagiaires restent généralement en contact durant l'alternance (même hors temps Covid), ils communiquent *via* les réseaux sociaux (Messenger...), courriels et téléphones. Ils ont également fait des visios Zoom.

⁵ En fait, au portail, les enseignants devaient vérifier les attestations des professionnels de santé dans un premier temps, puis les attestations sur l'honneur avant de laisser entrer les élèves identifiés comme malades, cas contact...

Il faut noter que, suite à la période de confinement de l'année 2020-2021, certaines écoles (environ 20 %) se sont équipées d'un espace numérique de travail (ENT) qui a été un vecteur intéressant pour la communication aux parents de ces supports de travail. Mais pour la majorité des enseignants stagiaires qui se sont exprimés, les vecteurs de communication aux parents ont été divers ; par courriel généralement, et pour certains parents ne disposant pas d'imprimante, des photocopies leur ont été distribuées lors de la sortie des classes de fin de journée, au portail. Les professeurs stagiaires ont exprimé le fait qu'avoir, en plus de la préparation de la classe, à préparer des supports adaptés au travail de leurs élèves à distance a été une surcharge considérable de travail, difficile à gérer. Les supports proposés ainsi que les fonctionnalités de l'ENT ou des *padlets* mis en place pour l'occasion, n'ont pas toujours été accessibles à tous les parents ; ainsi, certains enseignants stagiaires ont dû modifier les supports afin de toucher le plus grand nombre de parents, mais, de l'avis des groupes interrogés, il semblerait que seul un tiers des parents se soit vraiment connecté et ait fait accomplir les tâches proposées à leurs enfants sur les interfaces numériques.

Le temps de travail a largement dépassé le cadre habituel de la journée de classe (même si les débutants ont déjà plus de travail de préparation que leurs collègues confirmés) ; dans chaque groupe interrogé, il a été fait mention de soirées passées à envoyer des courriels. Les journées ont aussi commencé bien plus tôt pour anticiper les photocopies à faire et pour gérer les attestations reçues.

Il est à noter que dans la plupart des cas, le travail donné n'était pas réalisé par les élèves restés à la maison pour une raison d'ailleurs assez évidente : les élèves malades étaient peu disposés à travailler et à se concentrer ou leurs familles n'étaient pas toujours en capacité de les accompagner dans cette tâche.

Un surcroît de fatigue a aussi été attribué au fait d'avoir à s'exprimer en portant un masque toute la journée, d'avoir à forcer sa voix pour se faire comprendre et entendre par l'ensemble des élèves, y compris par ceux qui sont situés au fond de la classe. Ces personnes qui ont porté le masque toute la journée ont dit avoir souffert de maux de tête.

Enfin, les enseignants qui se sont exprimés ont souhaité insister sur le fait que, durant cette période,

ils n'ont quasiment pas pu travailler les dossiers à rendre obligatoirement dans le cadre de leur master. Notamment, un mémoire de 30 pages composé d'un cadre théorique et surtout d'une partie empirique, dont une partie des données est recueillie durant cette période de janvier/février. Le mémoire est déposé fin avril avec une période incompressible de recul, de production de résultats, de leur analyse et discussion et, *in fine*, une rédaction de ces 30 pages qui occupe une partie des mois de mars et avril. Ces étudiants de master sont évalués dans toutes les disciplines qu'ils enseignent par des devoirs à déposer en ligne ou des productions plus complexes à réaliser avec leurs élèves.

Une contamination généralisée des enseignants dans les écoles

Comme dans de nombreux métiers, les personnels de l'Éducation nationale ont été particulièrement exposés. Ces enseignants débutants, non encore titularisés, se sont vus en effet exposés à un risque pour leur santé sans dédommagement ou reconnaissance. Force est de constater qu'ils sont très nombreux à avoir contracté la maladie, parfois à plusieurs reprises. Lors du recueil de données, il n'a pas été possible d'établir des proportions de personnels infectés par le fait d'avoir été mis en contact avec des élèves malades. Certains enseignants stagiaires sont pères ou mères de famille et ont fait état que leurs conjoints et enfants ont été contaminés, mais sans en incriminer leur école ou même celle de leurs enfants. Lors de ces focus groupe, tous les étudiants présents dans la classe étaient « cas contacts » au moment du recueil de données. Cette situation était connue des instances ministérielles, notamment par les conclusions rendues par le Haut Conseil de la santé publique, qui a multiplié les recommandations sans qu'elles ne soient suivies par le ministère de l'Éducation nationale⁶. En réalité, les personnels de santé portent des masques FFP2 qui les protègent mieux. Les enseignants auraient pu être mieux protégés.

Les paroles recueillies sont, dans chaque groupe consulté, empreintes d'une forte charge émotionnelle à la hauteur de l'expérience vécue par ces enseignants entrant dans le métier. Dans les verbatims, on peut relever des phrases du type : « des élèves sont revenus au compte-gouttes, impossible de faire cours, pas de continuité dans les leçons, ça ne servait à rien » ou encore : « le plus difficile, c'est lorsque l'on était de

6 Ainsi, un avis du Haut Conseil de la santé publique, rapporté par le café pédagogique du 20 janvier 2022, estime que les masques en tissu de norme 2 AFNOR sont insuffisants face aux nouveaux variants.

service au portail pour le contrôle des attestations »⁷. Ils sont aussi particulièrement en décalage avec les discours officiels de satisfaction. Dans un *tweet* en date du 26 janvier 2022, le ministre de l'Éducation nationale déclare : « L'école ouverte reste notre cap. C'est un chemin difficile, avec des contraintes au quotidien et des adaptations constantes, mais c'est le bon chemin pour nos enfants ». Quelques mois plus tôt, il écrivait dans un essai sur l'école en situation de crise Covid en 2020-2021 : « Je voyais que nous avions sauvé les enfants de France d'un naufrage dramatique par-delà toutes les vicissitudes et les manques » (Blanquer, 2021). Ces discours et justifications ont été largement relayés par les médias qui n'apparaissent pas toujours comme les relais sincères de ce qui s'était réellement passé dans les écoles.

LES ÉLÈVES DE « L'ÉCOLE OUVERTE » : « CAPTIFS, HYPERTESTÉS, STIGMATISÉS, ANGOISSÉS »

Ce qui ressort le plus souvent de ces témoignages est l'immense empathie de ces enseignants stagiaires pour leurs élèves dont ils ont la charge non seulement en termes d'apprentissages, mais aussi auxquels ils sont attachés dans leur relation de maître/maîtresse. Les adjectifs récurrents utilisés pour les qualifier ont été : « fatigués, stressés, angoissés, agités, hypertendus, en colère, énervés, déçus, sous pression ». Des changements de comportement inquiétants ont été rapportés comme la stigmatisation des élèves malades. Par exemple, les élèves ne voulaient pas s'asseoir à côté d'un élève qui avait été malade ou encore un témoignage rapporte le cas d'une élève qui n'avait personne avec qui jouer dans la cour. Il a été fait état de l'agressivité entre des élèves quant au port du masque (certains ne le mettaient pas correctement, sous le nez, d'où un rappel de la part de l'enseignant, mais également des élèves entre eux).

Les enseignants ont eu des difficultés à faire comprendre ce qu'était réellement le virus du Covid, pourquoi il pouvait être dangereux (avec des comportements qui pouvaient être excessifs comme une élève qui pleurait, car elle avait peur de mourir du Covid). En revanche, les élèves ont retenu le symbole de celui-ci et le dessinent régulièrement, à de multiples occasions. Lorsque les élèves doivent se dessiner eux-mêmes, ils se représentent masqués. De la même façon, l'installation

de détecteurs de CO₂ dans certaines classes a été assez mal comprise par les élèves, ajoutant souvent de l'angoisse. Des enseignants signalent le fait que les fenêtres devaient rester ouvertes en janvier presque toute la journée, car le détecteur lançait son cri strident au bout de 5 à 10 minutes où les élèves ôtaient leur masque pour respirer. De fait, il a fait froid dans les classes durant toute cette période. D'autres enseignants avouent avoir fini par déposer le détecteur sur le rebord de la fenêtre pour ne plus l'entendre sonner.

Généralement et dans l'ensemble des témoignages, les élèves ont été absents par vagues successives durant les 5 semaines situées entre les deux périodes de vacances scolaires. Les conditions d'accueil et de travail des élèves ont été complètement déstabilisantes, notamment pour les élèves des classes de maternelle, en raison des ateliers tournants qui sont conçus pour construire des compétences avec progressivité et cohérence dans le temps.

Les problématiques habituelles qui touchent les élèves ont été exacerbées durant cette période. Les écarts de niveau se sont encore creusés ; les élèves difficiles à gérer le furent encore plus. Des enseignants précisent qu'il était difficile de voir d'où venaient les bavardages sous les masques. Les élèves absentéistes le furent plus encore ; dans chaque groupe interrogé, il a été rapporté que des familles ont fait le choix (sans motif de contamination) de ne pas envoyer leurs enfants à l'école par peur du Covid et ce pour certains, durant toute la période concernée (l'absence a même parfois déjà commencé en décembre, certains élèves cumulant jusqu'à 2 mois d'absence). Des enseignants stagiaires affirment ne pas avoir vu des élèves durant toute la période. Les parents de ces élèves ont parfois exigé une continuité pédagogique pour leur enfant et ont mis ainsi en place, de façon totalement incontrôlée, une scolarisation à domicile. Toujours dans le domaine de l'absentéisme, plusieurs cas ont été mentionnés comme des absences de confort afin de partir une à deux semaines plus tôt en vacances à la montagne, avec des devoirs pour se donner bonne conscience. Les élèves qui portent des lunettes ont accumulé les difficultés avec de la buée sur les verres, ne sachant pas toujours gérer la combinaison du masque et des lunettes. Des élèves ont été ballotés, quittant l'école en cours de journée, revenant également parfois l'après-midi... suite à un test enfin négatif.

⁷ Les enseignants stagiaires, qui étaient de service, devaient contrôler les attestations. À l'occasion des focus groupe, il a été rapporté que dans de nombreux cas des parents, qui n'avaient pas préparé d'attestation de retour pour leur enfant, ont demandé à rencontrer le directeur ou la directrice, certains se sont éclipsés après avoir furtivement déposé leur enfant. Il a également été rapporté le fait que des élèves ont pleuré devant ces situations conflictuelles entre leur enseignant·e et leurs parents.

À noter également que les élèves ont été testés « à tour de bras », sérieusement dans la plupart des cas, mais avec des dérives où les tests ont juste été effectués avec un coton-tige, ou de façon excessive, avec des élèves qui pleurent et expriment un refus ferme à la simple évocation d'un test à refaire. Quelques stagiaires ont précisé néanmoins que des élèves avaient pu apprécier le travail en petits groupes, plus tranquilles.

DES PARENTS PERDUS DANS UN LABYRINTHE ADMINISTRATIF

Loin de fustiger les parents, eux-mêmes en situation difficile dans leur travail et soumis à ces protocoles multiples, il est question ici de considérer ce que ces jeunes enseignants ont subi dans leurs relations avec les parents en tant que débutants. De l'avis généralisé, à l'exception de deux enseignants stagiaires, ces relations se sont dégradées au regard de ce qu'elles étaient en début d'année. Des parents ont fait beaucoup d'efforts, mais ce qui a dominé au cœur de la crise est l'exaspération.

Le moment le plus redoutable : « le portail du matin »

De nombreux cas de figure sont présents dans ce recueil de données : tout d'abord, des parents qui n'ont pas compris ces multiples protocoles et leur mise en place, les modalités des tests, les attestations et déclarations (un élève a même ramené un QR code comme attestation à l'enseignante). La notion de cas contact a été évoquée comme une notion difficile à expliquer à des parents confrontés à leurs enfants qui n'étaient pas malades en même temps et qui ont vu les cas se succéder au sein de leurs foyers.

Des parents ont reproché la mise en œuvre des protocoles aux enseignants comme s'ils en étaient responsables. Des parents qui se sont organisés sur les réseaux sociaux pour communiquer, critiquer, contester et enfin tenter de contourner des décisions prises dans l'école. Des parents ont refusé de garder leur enfant positif au Covid, avec des stratégies diverses du type « l'élève est déposé devant le portail et le parent s'échappe très vite » ou encore, plusieurs élèves révèlent à leurs enseignants que leurs parents leur ont demandé de ne pas dire qu'ils étaient malades... mais aussi des parents compréhensifs et très fatigués, qui n'avaient pas vraiment de solutions pour garder ou faire garder

leur enfant. Parfois au portail, des cris des parents, des pleurs des élèves. « Il a fallu rechercher une élève qui n'avait pas son attestation de retour et elle a dû repartir avec son père très en colère ».

De nombreux parents contactés à leur travail pour qu'ils viennent récupérer leur enfant en cours de journée parce que celui-ci se sentait mal, ont pu être agressifs, car dérangés dans leur travail. Certains parents n'ont pas pu venir chercher leur enfant qui est resté malade (parfois avec de la fièvre) en classe durant toute la journée. Un cas a été mentionné : « un élève avec de la fièvre qui n'a été récupéré par son parent qu'après le temps de la garderie ».

Défiance et agacements

Nos enseignants stagiaires ont été en première ligne pour recueillir l'exaspération des parents face aux protocoles compliqués, difficiles à comprendre et à mettre en œuvre, aux multiples revirements de protocoles, aux tests impossibles à faire passer tant il y avait du monde devant les centres de dépistage. Revirement également sur la nature des tests (en pharmacie, autotests... document certifié, puis déclaration sur l'honneur). Cette dernière étant particulièrement aléatoire (une enseignante stagiaire raconte comment une maman, qui n'avait pas cette déclaration à l'entrée du portail, la rédige rapidement sur un ticket de caisse de supermarché). Parfois, des parents déposaient leur enfant en promettant d'apporter l'attestation à midi ou en fin de journée. Les agressions verbales ont été nombreuses et parce qu'ils sont stagiaires, certains parents ont demandé à voir le directeur ou la directrice de l'école.

Les personnes interrogées sont affectées par cette situation qui leur a été imposée parce qu'ils ont le souci de bien faire : « on ne savait plus comment faire pour bien faire ». Eux-mêmes ont avoué être perdus dans la succession des protocoles différents, difficiles non seulement à comprendre, mais plus encore à justifier.

Incompréhension également quant aux fermetures de classes avec des seuils changeant sans cesse. L'interdiction des brassages d'élèves a entraîné la fermeture des classes lorsque les enseignants étaient contaminés, les parents étant parfois prévenus le soir par un SMS de la maîtresse ou du maître. Des réponses diverses à ces informations par SMS ou courriel : du « Bon rétablissement » à la formule lapidaire : « Vous revenez quand ? ». D'après un groupe, des plaintes ont été adressées directement à l'inspecteur de circonscription ou d'académie.

Sur l'ensemble des témoignages, quelques stagiaires⁸ ont, au contraire, rapporté que cette épreuve a soudé les parents de l'école avec l'équipe éducative, leur offrant soutien et encouragements. Dans un cas, des parents ont incité les enseignants à faire grève pour protester de cette situation auprès de leur institution.

QUE RETENIR DE CETTE PÉRIODE POUR CONSTRUIRE UN DÉPART DANS UNE CARRIÈRE ?

Dans cet article ne sont traités que les cas de ces professeurs stagiaires en cours de titularisation, mais ces derniers ont très souvent mentionné leurs collègues embarqués dans les mêmes problématiques, par leur ministère, au premier rang desquels se trouvaient les directeurs et directrices d'école qui, d'un point de vue unanime, ont été remarquables de courage et d'abnégation. Ils ont très souvent aidé et épaulé leurs jeunes collègues entrant dans le métier.

Comment mettre en relation l'expérience vécue par ces nouveaux entrants dans le métier avec l'affirmation par laquelle commence le livre du ministre de l'Éducation nationale : « Je fais et je ferai tout pour que cette épidémie ait eu au moins ce mérite : nous obliger à retrouver le sens de l'École » (Blanquer, 2021) ? Quel sens pouvons-nous trouver à cette épreuve vécue par les élèves, leurs enseignants et les parents ? Pour rester dans le champ du combattant, justifié par l'allocution du président de la République, le 16 mars 2020, qui

déclare à six reprises : « Nous sommes en guerre » nos enseignants et élèves ont traversé une épreuve dont nous ne pouvons affirmer aujourd'hui qu'elle ait pu les faire grandir sans les fragiliser et les abîmer.

Les données issues des focus groupe sont restées très factuelles, une seule mentionne (parmi les 6 groupes interrogés) le fait que le ministre Blanquer était en vacances à Ibiza juste avant la rentrée. Ces jeunes enseignants ont été submergés par cette vague Covid de janvier 2022 et ils ont tenu du mieux qu'ils pouvaient ; leurs témoignages le montrent : « On a dû faire face à un double travail : celui de la classe et les devoirs pour les élèves malades », « j'envoyai le travail à 23 heures aux parents des élèves malades » ; « En plus de la classe, il a fallu gérer les cas sociaux, les attestations, la chasse aux papiers » ; « On ne partait pas avant 19 heures et on arrivait tôt le matin ».

Enfin, si l'objectif de ce recueil de données est de laisser une trace de l'épreuve à laquelle ces jeunes enseignants ont été confrontés sans qu'une aide particulière, autre que l'accompagnement solidaire de leurs collègues confirmés, n'ait été pensée par l'institution, il devrait néanmoins nous amener à réfléchir et à reconsidérer plus largement les conditions dans lesquelles ces entrants dans le métier sont accueillis.



CHRISTINE FALLER, INSPE DE NICE –
UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BLANQUER, JEAN-MICHEL [2021]. *École ouverte*. Paris : Gallimard.

HÉLOU, CHRISTOPHE, LANTHEAUME, FRANÇOISE [2008]. « Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? ». *Recherche et formation*, n° 57. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>

SÉGALANT, LAURENT [2014]. « L'expérience du baptême du feu comme initiation tragique ». *Humanisme*, n° 303. <https://doi.org/10.3917/huma.303.0060>

⁸ Voici le détail des PFSE qui ont exprimé, au contraire de leurs collègues du groupe, le fait que l'épreuve a soudé les parents avec l'équipe éducative : 1^{er} groupe : 0 ; 2^e groupe : 0 ; 3^e groupe : 2 ; 4^e groupe : 1 ; 5^e groupe : 1, 6^e groupe : 0 = combien de stagiaires par groupe ?

ANALYSES

« J'enseigne alors que je suis assistante » : ambiguïté des missions des assistants de maternelle

Le cas des écoles AEFÉ d'Amérique du Nord en temps de pandémie

CHRISTEL TRONCY

Dans quelle mesure les missions pédagogiques des assistants de maternelle plus explicitement pointées dans le référentiel-métier depuis 2018 s'assimilent-elles au travail enseignant et redéfinissent-elles les frontières de leur métier ? Comment sont-elles perçues et vécues par les assistants – essentiellement des assistantes d'ailleurs ? Les adaptations imposées subitement aux équipes pédagogiques lors de la pandémie en 2020-2021 font particulièrement ressortir l'ambiguïté de ces missions. Des chercheurs américains, canadiens et français ont effectué auprès d'établissements relevant de la zone Amérique du Nord de l'Agence de l'enseignement français à l'étranger (AEFE) une recherche collaborative [Français Plus] qui portait sur l'adaptation des équipes éducatives en temps de pandémie. Elle met notamment à jour, grâce à un questionnaire et deux entretiens d'assistantes aux profils contrastés, le flou de ces frontières qui séparent le rôle de l'assistant du rôle de l'enseignant, les tensions générées parfois au sein des équipes par cette ambiguïté et les adaptations variées et plus ou moins bien vécues par les acteurs.

Durant la période de pandémie de Covid-19 la plus incertaine et la plus virulente (mars 2020 – juillet 2021), du moins en Europe et en Amérique du Nord, l'ensemble des communautés éducatives a été affectée de manière inédite par la situation sanitaire et les contraintes imposées localement.

Le réseau de recherche collaborative Français Plus qui associe des chercheurs français et canadiens et des acteurs de l'éducation du réseau AEFÉ (Agence de l'enseignement français à l'étranger) s'est intéressé aux changements dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage au sein des écoles AEFÉ en Amérique

du Nord¹. Les recherches conduites tant quantitatives que qualitatives mettent en exergue, malgré les difficultés, la résilience et l'ingéniosité des personnels qui ont dû endosser de nouvelles tâches pour assurer une continuité pédagogique (Guichon, Roussel, 2021 ; Miguel Addisu, 2021).

Par ailleurs, de très nombreuses enquêtes ont porté sur les enseignants et leurs conditions de travail durant cette période (entre autres, Bédouchaud, Leszczak, 2020). Mais, à notre connaissance, peu se sont intéressées spécifiquement aux assistantes de maternelle² – rarement mises en valeur au sein des établissements scolaires comme dans la recherche en éducation. L'article s'inscrit dans les recherches conduites au sein de Français Plus (notamment, Troncy, Beaumont, 2021 ; Thamin, Moore, Slavkov, 2021), en se focalisant sur ces actrices largement invisibles qui travaillent dans les écoles AEFÉ d'Amérique du Nord et sur les nouvelles responsabilités pédagogiques que – de gré ou par contrainte – elles ont assumées en temps de pandémie, voire assument parfois encore. Les adaptations subites qui se sont imposées aux équipes lors de la pandémie, et notamment dans le contexte des écoles AEFÉ où les attentes des parents sont particulièrement fortes, mettent en avant l'ambiguïté des missions pédagogiques des assistantes qui, depuis récemment, figurent dans leur référentiel métier : dans quelle mesure ces missions s'assimilent-elles au travail enseignant et redéfinissent-elles les frontières du métier d'assistant ? Comment sont-elles perçues et vécues par les actrices elles-mêmes ?

Après un aperçu des attendus du métier d'assistante dans le réseau AEFÉ, nous voyons, à travers une étude quantitative, dans quelle mesure les assistantes de ce réseau en Amérique du Nord ont été confrontées à un déplacement des frontières de leur métier. Enfin, au moyen d'entretiens conduits auprès de deux assistantes expérimentées, avec des profils socio-économiques différenciés, nous nous intéressons à la manière dont ces déplacements sont vécus.

AMBIGUÏTÉS DES MISSIONS DES ASSISTANTES DE MATERNELLE

Sous la tutelle du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (MEAE), l'AEFE gère l'enseignement français

à l'étranger à travers un réseau d'établissements scolaires homologués par le ministère de l'Éducation³. Les programmes de cours suivent ainsi majoritairement les programmes français et les cours sont essentiellement donnés en langue française.

La plupart de ces établissements sont, dans les pays où ils sont implantés, des établissements de droit privé avec des frais d'inscription élevés⁴. Dans leur ensemble, ils accueillent pour les deux tiers des enfants étrangers et un tiers d'enfants français, lesquels, selon la situation des parents, peuvent bénéficier de bourses de scolarité.

Même s'ils sont relativement diversifiés (statut officiel dans le pays d'accueil, statut par rapport à l'AEFE, taille...), ces établissements se distinguent des établissements français par trois caractéristiques principales : des ressources importantes, des effectifs souvent réduits (en moyenne une quinzaine d'enfants par classe) et une attention particulière portée aux questions de plurilinguisme scolaire.

En accueillant les enfants d'une clientèle aisée, qui leur permet de bénéficier de ressources importantes par rapport à l'enseignement public, les établissements AEFÉ ont souvent investi dans du matériel pédagogique et numérique avant même la pandémie, afin d'asseoir leur réputation. S'il existe bien sûr des disparités entre enseignants, ils ont généralement été familiarisés à l'usage de ce matériel avant la crise. Ce confort matériel et technologique ne garantit pas, tant s'en faut, les apprentissages (Tricot, Amadieu, 2014), mais il a permis aux enfants d'entretenir au moins un lien social et de rassurer les parents, avec des conditions enviables par rapport à d'autres endroits. Face à l'épidémie, chaque État des États-Unis⁵ applique ses propres règles d'ouverture et de fermeture, la plupart laissant l'initiative à chaque district. Cependant, au printemps 2020, la majorité des écoles AEFÉ a fermé. Elles ont eu recours à l'enseignement à distance (grâce à Zoom), avec pour les petites classes des fermetures ou des périodes réduites d'exposition journalière. À partir de la rentrée 2020-2021, des mouvements de fermetures de classes ont alterné avec des mouvements d'ouverture, durant lesquels certains parents ont fait le choix de garder leurs enfants à la maison. Aujourd'hui, dans les deux pays, si certaines écoles restent fermées, les écoles

¹ <https://francaisplus.hypotheses.org/>

² Nous utilisons le féminin : ce métier est particulièrement généré ; lors de nos enquêtes nous n'avons rencontré que des femmes.

³ 552 établissements implantés dans 138 pays à la rentrée 2022 : 68 gérés directement par l'Agence, 163 avec une convention et 321 avec le statut d'établissements partenaires [site de l'AEFE : <https://www.aefe.fr/>].

⁴ Plus rarement, certains sont de droit public.

⁵ Nous expliquons plus bas pourquoi nous n'abordons pas le cas du Canada, pourtant inclus dans les recherches de Français Plus.

AEFE sont ouvertes, mais toujours soumises à des fermetures de classe si un cas Covid se déclare, avec reprise des modalités d'enseignement à distance. En présence, les obligations de distanciation et de port du masque – qui étaient obligatoires même pour les plus petits – ont été levées depuis peu, au printemps 2022.

Aux États-Unis, où l'école n'est obligatoire qu'à partir de 6 ans, les écoles maternelles ont surtout un rôle de socialisation et d'épanouissement. Les conditions de recrutement des assistants diffèrent quelque peu selon les États. En général, dans le public, un certificat d'éducation dans le domaine de la petite enfance (formation d'une quarantaine d'heures) est exigé en plus d'un diplôme du supérieur. Dans le privé, un diplôme du secondaire peut suffire. Les tâches se concentrent sur l'accueil, la préparation matérielle des activités et les tâches relatives à l'hygiène.

Selon les annonces passées par des établissements AEFE en Amérique du Nord, les demandes de qualifications varient d'un établissement à l'autre pour ces emplois de droit local : de la simple expérience de travail avec des enfants, à la demande de qualification exigée par l'État, avec ou sans titre d'enseignement supérieur. Même s'il est difficile de l'apprécier, en tenant compte du coût de la vie aux États-Unis, le salaire mensuel paraît plus attractif que celui qui a cours en France, mais le temps de travail est en général de 40 heures hebdomadaires pour un nombre semblable de semaines de présence⁶. En France, le périmètre d'activité des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) comprend une composante pédagogique plus affirmée depuis 2018⁷. Le terme un peu fourre-tout d'« animation » a été remplacé par « la mise en œuvre des activités pédagogiques prévues par les enseignants et sous la responsabilité de ces derniers »⁸ – ce qui correspond à une scolarisation de plus en plus prononcée de la maternelle (Garnier, 2019) et, par voie de conséquence, du travail des assistants.

Les établissements AEFE doivent respecter les exigences du droit local en matière d'éducation à la petite enfance. Mais au-delà, ils ont toute liberté pour se conformer aux exigences françaises qui leur permettent le label

« AEFE » et pour adapter les fiches de postes. Les tâches pédagogiques sont plus ou moins explicitées dans les descriptifs récents que nous avons pu consulter (site AEFE). Parfois, une formule floue, voire ambiguë, ne permet pas de cerner le périmètre d'intervention entre simple aide matérielle et mise en œuvre de séances (« *Assist and help the teacher with activities* »). Dans d'autres, il est plus clairement fait mention de « l'aide à l'encadrement d'activités », sous responsabilité de l'enseignant. Ce flottement des missions des assistantes entre les exigences locales – centrées sur l'accueil et l'hygiène – et les exigences de certains établissements qui ajoutent une composante pédagogique (éminemment interprétable) n'est pas spécifique aux établissements AEFE. Ces derniers adaptent les règles françaises, tout aussi ambiguës : le double statut des ATSEM, sous l'autorité hiérarchique et des communes et des chefs d'établissements⁹, provoque des disparités entre établissements quant aux missions effectuées par les agents et des flottements quant à l'interprétation des missions, en particulier pour les missions qualifiées de pédagogiques.

LA PANDÉMIE COMME RÉVÉLATEUR D'UN MÉTIER ESSENTIEL AUX FRONTIÈRES IMPRÉCISES

Au début de l'année 2021, l'équipe Français Plus a diffusé un questionnaire destiné aux enseignants et assistantes de l'ensemble des établissements AEFE d'Amérique du Nord. Sur les 58 établissements de la zone, 20 ont participé, dont une écrasante majorité aux États-Unis (18 établissements) et seulement deux au Canada – raison pour laquelle nous nous concentrons sur le premier pays. Nous avons traité 232 questionnaires, soit environ un tiers du personnel pédagogique des établissements répondants (Troncy, Beaumont, 2021). Les questions portaient globalement sur les pratiques et les modalités d'enseignement/apprentissage et les apprentissages langagiers durant la période septembre-décembre 2020, soit une période où beaucoup d'établissements avaient rouvert, conduisant à l'adoption de modalités variées. Selon ces questionnaires, beaucoup plus que les autres

6 Les ATSEM travaillent en général 36 heures par semaine sur 35 semaines, rémunérées par annualisation de leur temps de travail rapporté au nombre d'heures dues par un agent territorial travaillant à temps complet.

7 Selon le décret n° 92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emplois des ATSEM, jusqu'en 2018, les tâches afférentes au statut comprenaient « l'assistance au personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des jeunes enfants ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants », à quoi s'ajoutaient la surveillance de la cantine et l'aide à la prise en charge d'enfants à besoins particuliers.

8 Révision du décret n° 92-850 le 1^{er} mars 2018 : article 2.

9 Emploi public, fiche métier ATSEM : <https://infos.emploipublic.fr/article/agent-territorial-specialise-des-ecoles-maternelles-atsem-fiche-metier-eea-5402>

niveaux, les classes de maternelle ont, aux deux tiers, fonctionné majoritairement avec la présence physique des enfants à l'école.

Pour les personnels de maternelles, nous avons recueilli 33 questionnaires d'assistantes et 48 questionnaires d'enseignants, invités notamment à porter un regard sur le travail des assistantes lors de cette période. Cette petite quantité de questionnaires permet néanmoins de dresser un panorama sur l'élargissement des responsabilités des assistantes.

Les deux tiers des répondants estiment que les assistantes ont dû endosser de nouvelles responsabilités durant la crise sanitaire¹⁰. Nous avons traité de manière inductive les 45 réponses¹¹ apportées à une question ouverte qui invitait à expliciter la réponse¹². Les réponses, assez brèves, mettent en avant les éléments les plus saillants. Ils se répartissent essentiellement en deux grandes catégories égales, chez les assistants comme chez les enseignants : les tâches sanitaires et les tâches pédagogiques¹³. Les tâches sanitaires relèvent de l'augmentation de la fréquence du nettoyage de matériel et du lavage de mains des enfants. Si la tâche est habituelle, c'est bien la fréquence de celle-ci qui s'avère inédite.

Quant aux tâches pédagogiques qui nous intéressent particulièrement, plusieurs réponses évoquent les dédoublements de classe et la prise de responsabilité entière d'un groupe par l'assistante – en présentiel, mais surtout par Zoom –, ce qui est souvent assimilé à du travail enseignant par les répondants (« J'ai pris le rôle d'enseignante parce qu'il y a maintenant deux groupes de la petite section »). L'ambivalence de cette position (faire le travail de l'enseignante sans être enseignante) transparait dans plusieurs commentaires (« J'enseigne alors que je suis assistante, mais je ne peux pas prendre d'initiatives » ; « La plus grosse difficulté : se mettre dans la peau de la maîtresse »).

Les enseignants étaient également invités à laisser un commentaire sur l'évolution des missions des assistantes. Bien que la question ait été formulée de manière neutre (« commentaires »), les réponses comportent toutes une dimension évaluative. Certaines soulignent

l'implication des assistantes auprès des élèves et le rôle relationnel et éducatif indispensable qu'elles ont joué. Cependant, plusieurs commentaires s'interrogent aussi sur la qualité pédagogique des enseignements ainsi dispensés par les assistantes :

Difficultés de communication, de compréhension (quand certains détails peuvent apparaître importants pour l'enseignant, mais ne le sont pas pour l'assistant), de temps, pas les mêmes exigences en langage notamment (prononciation, syllabes...).

Un nombre non anodin de ces commentaires spontanés (6) éclairent sur la charge de travail que ces nouvelles fonctions pédagogiques de l'assistante ont pu représenter pour l'enseignant (« C'est plus compliqué à gérer en tant qu'enseignante. On doit gérer la préparation des contenus et également la formation d'une assistante, ce qui n'est pas toujours évident à faire »).

Les répondants, enseignants et assistantes, indiquant que ces dernières ont pratiqué plus d'ateliers de langage qu'en temps ordinaire sont ceux qui expriment le plus les ambiguïtés, voire les difficultés quant à la porosité des frontières entre les deux métiers.

La charge pédagogique des assistantes en cette période particulière a été diversement vécue et appréciée et elle ne s'est pas faite sans ambiguïté ni sans tension aussi bien pour les enseignants que pour les assistantes. Les ateliers de langage semblent constituer la zone grise du périmètre du métier d'assistante.

DEUX ASSISTANTES EXPÉRIMENTÉES FACE À DES TÂCHES PÉDAGOGIQUES INÉDITES

Nous avons souhaité examiner de plus près la manière dont s'est effectué cet investissement pédagogique des assistantes et la manière dont elles l'avaient vécu, en nous entretenant avec deux assistantes expérimentées qui exercent dans des établissements AEF aux États-Unis¹⁴.

10 Question : « Pensez-vous que l'assistante a de nouvelles responsabilités depuis le début de la crise sanitaire ? ». Réponses possibles : oui / non / je ne sais pas.

11 Soit environ la moitié des questionnaires.

12 Les réponses textuelles, que les participants avaient le loisir de développer, sans aucune contrainte d'items, ont été catégorisées une à une, en ouvrant de nouvelles catégories quant apparaissaient des contenus nouveaux. Ces premières catégories ont ensuite été regroupées en grandes catégories.

13 Hormis ces deux grandes catégories, des mentions plus marginales ont trait à la préparation matérielle des séances Zoom, à des tâches d'accompagnement [prise en charge de la navette scolaire] ou de surveillance.

14 Ces entretiens, d'une durée d'une heure environ chacun, ont été réalisés en avril 2022.

Des personnels aux statuts socio-économiques différenciés

L'une (que nous prénommerons Alice), venue d'un pays d'Afrique francophone il y a une quinzaine d'années, exerce depuis près de dix ans comme assistante dans une école implantée dans le nord-est des États-Unis, tandis que l'autre (Claire), Française, exerce depuis dix-sept ans dans un établissement californien. Elles ont toutes deux une cinquantaine d'années et une double nationalité : la nationalité américaine et celle de leur pays d'origine. Elles sont par ailleurs hautement diplômées (équivalent d'un master dans un domaine qui ne relève pas de l'enseignement) et disposent d'une expérience professionnelle conforme à leur diplôme. La première a immigré aux États-Unis, après avoir réussi le tirage au sort pour la carte verte ; la seconde y est arrivée grâce à un contrat de travail dans une entreprise américaine d'assurances sur la côte est. Comment se sont-elles retrouvées en reconversion professionnelle pour exercer la profession d'assistante maternelle ? Alice est venue sous la pression de sa famille, en partie installée aux États-Unis, sans réfléchir à la barrière langagière qu'il lui faudrait franchir pour exercer sa profession. Pour gagner sa vie, après de premières expériences comme agent de service, elle a été recrutée en tant qu'assistante maternelle, sous réserve de passer un certificat américain dans le domaine de la petite enfance. Hormis sa profonde affection pour les enfants qui la motive dans ce travail, elle explique que, pour survivre aux États-Unis, elle n'a pas eu vraiment le choix et vit sa situation comme un profond déclassement.

C'est également le travail avec les enfants qui a motivé Claire à exercer le métier d'assistante, mais avec une démarche très différente. Ayant dû renoncer à son poste pour suivre son mari sur la côte ouest des États-Unis, elle s'est reconvertie, au moment où ses enfants ont été en âge d'être scolarisés, dans un métier qui lui permettait d'approfondir les questions éducatives et lui offrait suffisamment de temps pour s'occuper de sa famille (vacances scolaires, partie des après-midis). Elle détient, elle aussi, le certificat américain permettant de travailler dans le domaine de la petite enfance. Le « déclassement » n'est pour elle pas un sujet : elle a préféré le choix de la tranquillité et la qualité de sa vie familiale à un métier plus valorisé socialement et financièrement et que, contrairement à Alice, elle a pu exercer et aurait pu continuer d'exercer aux États-Unis. Elle a conscience d'être privilégiée, d'avoir choisi le métier d'assistante non pour des considérations alimentaires et financières, contrairement à certaines de ses collègues. Pour Alice, son poste d'assistante est

une nécessité vitale, pour Claire son poste se présente comme un choix de vie et de bien-être, sans nécessité financière.

Les nouvelles tâches pédagogiques : les ateliers de langage

Chacune indique avoir effectué de nouvelles tâches pédagogiques hors de son référentiel pendant la période de pandémie. Elles se répartissent de la manière suivante.

Tableau 1 : Nouvelles tâches confiées à deux assistantes expérimentées AEFÉ durant la pandémie

/	Mise en œuvre pédagogique : prise en charge de groupes d'enfants en autonomie : séances Zoom	Conception de matériel et de séances
Alice	Assurer des séances Zoom (6 à 8 enfants) – ateliers de langage	/
Claire	Assurer des séances en présentiel ou en Zoom (environ 6 enfants) – ateliers de langage	Conception de matériel de séances de langage pour les assistantes ou pour la maîtresse

Toutes deux indiquent avoir conduit des séances d'ateliers de langage en petits groupes, en présentiel ou en zoom – y compris lorsque les classes ont rouvert. Dans les deux cas, ces séances ont été des demandes « non contraintes » de l'administration qui est restée assez imprécise sur les contenus (nous y revenons plus loin). Comme l'a mis en avant le questionnaire, cette demande a été assez commune de la part des établissements.

Mais si Claire note davantage une différence dans la gestion des groupes entre le présentiel et la distance, pour Alice ces séances ont constitué une véritable rupture avec les tâches habituelles et avec le référentiel des assistantes :

Et quand tu prends le job description il y a même pas cet aspect-là, où tu as une classe à charge. Tu as pour faire les choses manuelles, la peinture, les choses comme ça. [...]

Ça [la prise en charge d'ateliers de langage à distance], ça n'existait pas. On nous attribue des choses qui normalement ne sont pas dans notre description de travail.

Les ateliers d'arts – dont la dimension pédagogique fait peu de doutes – sont perçus par Alice comme relevant de la norme de ses missions. En revanche, les ateliers de langage qu'elle a dû conduire lors des

séances Zoom relèvent pour elle clairement des missions enseignantes.

Claire est allée au-delà des référentiels assistants et de la « mise en œuvre » avec la conception de séances de langage complètes. Cependant, elle souligne que cette préparation était tout à fait volontaire : elle souhaitait ainsi soulager l'enseignante avec laquelle elle a développé une relation de confiance, et qui devait s'occuper de ses deux enfants en bas âge :

Mais là, c'était, enfin, voilà, une question de temps, parce que j'en avais beaucoup plus que ma collègue [enseignante] et que je travaille avec elle depuis dix ans et elle revoyait rapidement ce que j'avais fait, je faisais cela sur des modèles qu'elle avait formés, voyez. Et puis une fois qu'on avait bien rodé, j'ai préparé des séances pour elle... heu. Donc c'était pas du tout dans ma description de poste, mais c'était mon choix.

La mise en œuvre pédagogique, requise par l'administration sans orientations particulièrement claires, s'est traduite en ateliers de langage qui ont été au cœur des nouvelles tâches pédagogiques d'une bonne part des assistantes. Sans être de la conception, ces ateliers exigent quand même une part d'appropriation, de connaissance et de réflexion sur les objectifs et les moyens de les atteindre. La transposition ne saurait être mécanique, comme l'explique le témoignage d'Alice :

Tout est préparé [pour les séances de groupes], on te donne, parce que tu n'es pas enseignante de carrière et puis on te dit débrouille-toi. [...] Donc il faut pouvoir faire le cours, de sorte que les enfants comprennent et que ce soit ce que la maîtresse veut et que tu n'aies pas les parents qui se plaignent après. [...] Quand on les prend en petit groupe, toi l'assistante tu prends un groupe et tu travailles de la même façon que la maîtresse travaille avec ce groupe.

Il faut en effet adapter les supports, les utiliser avec une démarche pédagogique garantissant les apprentissages, maîtriser les outils Zoom, gérer la présence des parents et l'attention des enfants à distance... En somme, qu'elle ait été subie ou choisie, « la mise en œuvre des activités pédagogiques prévues par les enseignants et sous la responsabilité de ces derniers » (mission ATSEM, 2018) présente des contours flous et peut être assimilée par les intéressées à du travail enseignant.

Comment ont-elles vécu leur investissement dans ces nouvelles tâches pédagogiques ? Le stress occasionné n'a pas été le même pour les deux assistantes, pour qui les enjeux socio-économiques du poste et l'aisance qui en découle ne sont pas les mêmes.

Lors de l'entretien, Alice exprime à maintes reprises son stress face aux nouvelles tâches. Le nombre quotidien de visioconférences réalisées (3 par jour, de 15 minutes chacune), l'absence de préparation technique à cette modalité – contrairement aux enseignants –, le fait de « prendre une classe au même titre que la maîtresse où vous faites la même chose » et en présence des parents : l'ensemble de ces missions a été stressant, au point qu'elle a commencé à développer des problèmes d'hypertension.

En revanche, Claire, beaucoup plus à l'aise quant à son statut, a été moins stressée par ces nouvelles tâches que par l'ambiance générale dans l'établissement et par le contact quotidien avec de jeunes enfants en temps de pandémie. Mais elle tient à nuancer le faible impact que les nouvelles tâches ont eu sur elle : « Il ne faut pas penser que les assistantes se sont réjouies d'être en Zoom ou de prendre des enfants l'après-midi ».

Quelles contraintes et quelle reconnaissance ?

Si la manière dont chacune des assistantes a vécu les nouvelles tâches a été fort différente, on peut se demander quel a été le poids de la contrainte dans chaque établissement. Visiblement la demande de séances Zoom a été faite sans contraindre explicitement les assistantes à aller au-delà de l'occupation des enfants, dans ce contexte clientéliste. Mais, si pour Claire, la situation n'a pas été subie, Alice, dont la nécessité de conserver son métier est forte, a-t-elle vraiment eu le choix ? Plusieurs assistantes de son établissement ont refusé d'endosser cette charge, pour laquelle elles ne s'estimaient pas compétentes. Pourquoi Alice ne l'a-t-elle pas fait également ? On sent dans ses réponses le poids silencieux de la hiérarchie scolaire (les enseignants, l'administration, les parents...) et la précarité du statut :

C'est [nom de l'école], on est tous embarqués dans la même pirogue, il faut faire avancer les choses, on veut pas avoir quelqu'un sur le dos qui t'attende au tournant et ce sera l'occasion de régler ton compte... Voilà, on ne veut pas rentrer là-dedans. Donc on accepte.

Si toutes deux ont accepté, bon gré mal gré, certaines tâches, elles refusent d'être érigées en modèles. L'une comme l'autre a préféré rester discrète sur son action, par solidarité envers les autres assistantes. Alice a conscience, malgré les difficultés éprouvées, d'avoir été soutenue au début par l'enseignante – ce qui n'a pas constitué une généralité :

Moi à l'époque, j'avais la chance d'avoir une maîtresse hyper sympa qui avait compris que ce n'était pas mon travail, qui avait compris que je devais le faire bien, donc qui a pris son temps pour m'enseigner, qui m'a enseigné. [...] Et la chance que j'ai eue, elle [une autre assistante] n'a pas eu ça. [...] sa maîtresse est venue dans ma classe en me disant : « mais comment tu as pu faire et comment il se fait que mon assistante ne puisse pas le faire ? ». Je lui ai dit, toi ton assistante elle ne l'a jamais fait [...] Si tu veux que ton assistante fasse des visios, il faut que tu lui montres comment faire.

Claire a conscience elle aussi du décalage entre son expérience de nouvelles pratiques qu'elle a volontairement assumées et celle de ses collègues :

Et même vis-à-vis de collègues, je n'ai, heu, enfin, on ne le fait pas trop savoir parce que d'autres enseignants ne seraient pas en mesure de demander aux assistantes « bon ben puisque [A2] a préparé des séances, fais-le pour moi ».

Elle tient d'ailleurs à nous mettre en garde : il ne faut pas généraliser son expérience personnelle, plutôt bien vécue :

C'est mon expérience personnelle, ce n'est pas celle des autres. [...] Il y a des personnes pour lesquelles ce métier est quand même plus alimentaire, voilà, et forcément pour ces personnes elles posent certainement un regard un peu différent sur cette période.

Quant à la reconnaissance du travail et du dévouement fourni lors de cette période, elle a été inexistante de la part des instances administratives. Les personnels se sont battus pour une augmentation financière dans l'établissement de Claire, mais celle qui a été accordée a correspondu à un rattrapage des salaires par rapport à l'inflation et non à une prime au travail.

Quant à Alice, elle ne se fait aucune illusion quant à une quelconque valorisation : si l'administration devait reconnaître l'implication des assistantes dans de nouvelles tâches, cela devrait produire, selon elle, une reconsidération et de leur descriptif des missions et donc de leur salaire.

POUR CONCLURE...

Les conditions matérielles enviables des lycées AEFÉ en Amérique du Nord ne se traduisent pas en avantages pour les personnels, notamment pour les assistantes. La dépendance des établissements à une clientèle aisée à laquelle il faut donner le change a nécessité de recourir, de manière subtilement contrainte, aux assistantes pour des tâches pédagogiques, auxquelles elles étaient souvent peu préparées. Bien que considérées comme

personnel « essentiel » lors de la pandémie, les assistantes n'ont pas obtenu de valorisation particulière.

Ainsi peut-on particulièrement voir dans cette période de pandémie les processus silencieux qui conduisent à construire ces « actrices de l'ombre » (Montmasson Michel, 2021), de plus en plus contraintes, à moindres frais, de réaliser des tâches qui peuvent s'apparenter à des tâches enseignantes.

Les ambiguïtés des descriptifs des assistantes et de leur périmètre sont d'autant plus vives dans les établissements AEFÉ du fait du statut des établissements, qui naviguent entre relative autonomie et exigences d'un double référentiel : l'un français non officiel, calqué sur les tâches d'ATSEM en France, à travers lequel la mise en œuvre pédagogique a pu être rendue plus effective en période de pandémie ; l'autre étatsunien et officiel, fondé sur des tâches strictes de préparation matérielle et d'hygiène, contrôlées par les autorités locales.

Le contexte AEFÉ que nous avons examiné invite plus largement à s'interroger sur le périmètre de « la mise en œuvre des activités pédagogiques prévues par les enseignants et sous la responsabilité de ces derniers » qui figure désormais dans la liste de missions des ATSEM. Dans quelle mesure les ateliers de langage entrent-ils dans ces missions ? Dans quelle mesure leur « mise en œuvre » relève-t-elle de la simple exécution et se différencie-t-elle du travail enseignant ?



CHRISTEL TRONCY, UNIVERSITÉ ROUEN
NORMANDIE, LABORATOIRE DYLLIS UR7474.

R É F É R E N C E S B I B L I O G R A P H I Q U E S

BÉDUCHAUD, DIANE, LESZCZAK, ÉLODIE [2020]. *Les effets du confinement sur l'activité des enseignants du primaire et du secondaire. Rapport d'enquête*. Lyon : IFE.
.....

GARNIER, PASCALE [2019]. « L'instruction obligatoire dès 3 ans. Quels enjeux pédagogiques, sociaux et politiques ? ». <https://lesprosdela petiteenfance.fr/formation-droits/les-politiques-petite-enfance/linstruction-obligatoire-des-3-ans-quels-enjeux-pedagogiques-sociaux-et-politiques>
.....

GUICHON, NICOLAS, ROUSSEL, STÉPHANIE [2021]. « "Vous tout seuls, nous en classe". L'enseignement comodal au temps de la pandémie ». <http://journals.openedition.org/dms/6767>
.....

MIGUEL ADDISU, VÉRONIQUE [2021]. « Co-modalité en classe plurilingue à l'AEFE. Zoom sur les contraintes didactiques ». <https://francaisplus.hypotheses.org/17-juin-2021>
.....

MONTMASSON MICHEL, FABIENNE [2021]. « Lumière sur les Atsem, ces actrices de l'ombre des écoles maternelles ». <https://theconversation.com/lumiere-sur-les-atsem-ces-actrices-de-lombre-des-ecoles-maternelles-163823>
.....

THAMIN, NATHALIE, MOORE, DANIELLE, SLAVKOV, NIKOLAY [2021]. « La maternelle à l'heure de la pandémie ». <https://francaisplus.hypotheses.org/17-juin-2021>
.....

TRICOT, ANDRÉ, AMADIEU, FRANCK [2014]. *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Paris : Retz.
.....

TRONCY, CHRISTEL, BEAUMONT, SOPHIE [2021]. « Quels aspects spécifiques de la co-modalité ? Le point de vue des enseignants et des assistants ». <https://francaisplus.hypotheses.org/17-juin-2021>
.....

TRONCY, CHRISTEL, BEAUMONT, SOPHIE [à paraître [2022]]. « Inclure les élèves à distance pour s'adapter à la crise sanitaire et prendre en compte les besoins langagiers des élèves en contexte plurilingue : équation impossible ? Étude sur le vécu d'enseignant.e.s de lycées français (AEFE) en Amérique du Nord ». *Contextes et didactiques*, n° 20.
.....



**Prendre toute
la mesure**

ANALYSES

Subir ou s'adapter ? Les étudiants et enseignants stagiaires à l'épreuve du changement et de l'incertitude

SYLVAIN GENEVOIS, NATHALIE WALLIAN ET GAËLLE LEFER-SAUVAGE

Il est difficile de savoir si la crise du Covid-19 aura des effets durables sur l'organisation des études et de la formation initiale des étudiants futurs enseignants. Il semble néanmoins essentiel de partir de leurs pratiques et représentations pendant le confinement en essayant de documenter et comprendre les changements en cours. Comment parvenir, dans un contexte de restriction des libertés d'action, à surmonter l'incertitude, voire à s'adapter au changement ? S'ils ont largement été en position de subir une situation non préparée et non anticipée, les étudiants et stagiaires ont dû également déployer des stratégies pour essayer de surmonter les effets directs ou indirects de la crise. L'usage des outils et ressources numériques dans le cadre de l'enseignement à distance a pu constituer un supplétif, voire un levier de changement dans les pratiques, mais n'a pas permis de relever les défis de la continuité pédagogique.

La formation initiale des étudiants et stagiaires se destinant au métier de l'enseignement a connu depuis plusieurs années de profonds changements qui ont affecté tant l'organisation des concours et de la formation professionnelle que leurs conditions d'entrée dans le métier (Perez-Roux, 2006 ; Barrère, 2017). À ces changements structurels se sont ajoutés les effets de la crise sanitaire et du confinement qui ont pu

accroître leur sentiment d'incertitude et leur angoisse face à l'avenir (Ria, Mauguén, 2020). Différentes études soulignent l'impact de la crise du Covid-19 sur la santé physique et mentale des étudiants (Son *et al.*, 2020 ; Black *et al.*, 2020), sur leurs conditions de vie, de logement et d'alimentation (Barthou *et al.*, 2021) ainsi que sur leur rapport aux études et à leur formation professionnelle en lien avec les outils numériques qui

ont été fortement mobilisés pendant cette période (Guevara Espinar, Lévy, 2021 ; Lefer-Sauvage et al., 2020).

Pour l'heure, il est bien difficile de savoir si cette crise sanitaire, avec ses vagues successives de confinement-déconfinement, aura des effets durables sur l'organisation du « métier » étudiant. On peut néanmoins distinguer deux types de positionnement au sein des praticiens et des chercheurs dans le champ de l'éducation et de la formation. Le premier a tendance à considérer la crise pandémique comme un fait social total de par ses conséquences économiques, sanitaires et psychologiques, faisant de l'événement un moment de rupture majeure entre un « avant » et un « après ». Il en découle l'idée de bouleversement rapide, de transformation radicale et d'impossibilité de revenir à la situation antérieure, ce qui renverrait à un changement brutal avec des effets de seuil pouvant conduire à des ruptures. Un autre positionnement – qui a émergé dans un second temps sans faire pour autant consensus – conduit à considérer la crise sanitaire comme un simple révélateur, une sorte de *précipité* ou de *fixateur* qui aurait permis de mettre à jour des transformations déjà perceptibles dans les pratiques et les représentations. Ce qui renverrait davantage à une continuité ou à un changement lent et progressif. Sans vouloir trancher entre les deux, il nous semble essentiel de partir de l'expérience étudiante en essayant de documenter et de comprendre les changements en cours sans présager du futur, en essayant plutôt de dégager les ambivalences d'une période d'incertitudes durables face au métier d'enseignant et aux modalités de formation qui y conduisent.

Dans cet article, nous proposons d'aborder la question sous le prisme d'une double mise à l'épreuve des étudiants et des stagiaires : épreuve de la crise avec ses multiples répercussions qui les a amenés dans la plupart des cas à *subir* la situation, mais aussi épreuve du changement qu'ils ont essayé de mettre en œuvre en essayant de *s'adapter*. S'ils ont largement été en position de subir une situation non préparée et non anticipée, les étudiants et stagiaires ont dû également déployer des stratégies pour essayer de surmonter les effets directs ou indirects de la crise. Le terme anglo-saxon de *coping*, issu à l'origine de la psychologie comportementale, désigne la façon de s'ajuster aux situations difficiles (Lazarus, Folkman, 1984). Il s'agit d'étudier les facteurs de stress et d'anxiété et d'envisager plus largement la manière dont les individus réagissent en fonction de leurs motivations, de leur personnalité, de leurs ressources personnelles, mais aussi de leur contexte social ainsi que de leur environnement de travail (Doron

et al., 2013). Comment parvenir, dans un contexte de restriction des libertés d'action et d'empêchement majeur, à surmonter l'incertitude, voire à s'adapter au changement ? C'est ce que nous avons voulu mesurer à travers un questionnaire d'enquête « S'adapter en milieu confiné » diffusé auprès des étudiants lors de la première vague de confinement (avril-mai 2020). Nous présentons d'abord la méthodologie et les principaux enseignements de ce questionnaire d'enquête, puis nous nous intéressons plus spécifiquement aux effets de contexte qui ont pu jouer à différents niveaux individuels ou collectifs avant de nous intéresser aux stratégies d'adaptation en lien avec l'usage des outils numériques.

APPRÉHENDER L'IMPACT DE LA CRISE COVID-19 SUR LE VÉCU DES ÉTUDIANTS ET LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS

Contexte et problématique

La passation du questionnaire d'enquête s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche portant sur les gestes et postures professionnels des enseignants en formation initiale et continue. Le projet HY-CONTEXT « Enseigner en contexte hybride : quelle évolution des pratiques et quelles compétences nouvelles pour l'enseignant du XXI^e siècle ? » est porté par le laboratoire ICARE de l'université de La Réunion, avec le soutien de la direction du numérique pour l'éducation (DNE, ministère de l'Éducation nationale). La crise sanitaire qu'a connue la France à partir du printemps 2020 a conduit les enseignants à s'adapter à de nouvelles modalités mêlant présentiel et distanciel selon différents degrés d'hybridation entre les deux. Ces formes « hybrides » d'enseignement-apprentissage étaient déjà en partie visibles avant la pandémie de Covid-19. À la faveur de la crise sanitaire, les étudiants et stagiaires futurs enseignants ont dû cependant trouver des solutions pour s'adapter et faire face à un contexte totalement inédit. Il convient de noter que ce contexte anxiogène a perduré au-delà du premier confinement dans la mesure où les étudiants n'ont pas pu revenir à des cours en présentiel ou seulement en petits groupes à faibles effectifs et en respectant une distance métrique ainsi que le port du masque obligatoire. On peut donc considérer que l'expérience du premier confinement a constitué une matrice pour beaucoup d'entre eux amenés à vivre un emboîtement d'épreuves à l'issue incertaine, un contexte qui perdure d'une certaine manière encore aujourd'hui après deux ans de crise sanitaire. Dans le sens commun, la notion d'épreuve

est ramenée à un événement douloureux, difficile à surmonter. Mais elle peut s'avérer formatrice et participer à l'acquisition de compétences en termes d'adaptabilité. Elle peut être vue positivement comme un secours, un viatique en tant qu'elle est à relever et non pas à fuir (Thémines, Le Guern, 2020). Une multiplication d'épreuves enchâssées les unes dans les autres oblige cependant à faire preuve d'une grande faculté d'adaptation qui n'est pas à la portée de tous les étudiants.

Le questionnaire s'adressait à des étudiants et des stagiaires en formation initiale aux métiers de l'enseignement. L'objectif était d'une part d'appréhender le vécu et les représentations des étudiants (futurs enseignants) en période de confinement et d'autre part d'analyser l'impact de ce dernier sur leurs études et leur formation. Le questionnaire a été diffusé sur Internet au moment du confinement initial lié à l'arrivée de l'épidémie de Covid-19. La période de collecte a commencé à partir du 7 avril et s'est étendue jusqu'au 11 mai 2020 (fin officielle du confinement pour la France métropolitaine et ultramarine, sauf pour Mayotte). La diffusion de l'enquête par questionnaire a été assurée à l'échelle locale et nationale : par des réseaux nationaux (notamment le réseau des INSPE) et par des réseaux sociaux d'enseignants et d'étudiants (relais par des listes de diffusion et par le site du Café pédagogique). Le questionnaire comportait 26 questions réparties en 5 parties (vécu du confinement, rapports au temps, usages du numérique, bouleversements pour la formation et perception du changement). La plupart des questions reposaient sur des choix multiples afin de mieux saisir les nuances de positionnement et permettaient de recueillir des réponses personnelles dans un champ « autre ». Les étudiants et stagiaires avaient en outre la possibilité de déposer à la fin leurs commentaires et leurs remarques. Le questionnaire d'enquête ne demandait pas plus de 10-15 minutes pour être complété. Les réponses étaient entièrement anonymes pour préserver la confidentialité. Le questionnaire a obtenu 1 330 réponses : 618 réponses (46,5 %) pour la métropole, 443 réponses (33,3 %) pour La Réunion, 105 réponses (7,9 %) pour Mayotte, ce qui permet de conduire une approche comparative par territoire. Au niveau universitaire, la répartition par diplôme est de 16,3 % en licence, 37,5 % en master 1 et 39,3 % en master 2. Les répondants sont à 63,6 % des étudiants et 24,7 % des stagiaires. 63,6 % d'entre eux ont moins de 25 ans, 18,4 % entre 25-30 ans et 18 % plus de 30 ans. La population étudiée est relativement représentative de la population des étudiants inscrits en filière MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) et dans les autres filières

en 2020. La répartition des étudiants dans les filières marque une surreprésentation des niveaux master, ce qui est congruent à la modalité de diffusion du questionnaire au niveau national via les INSPE. Les étudiants de licence ayant répondu sont également ceux qui se destinent à la préparation des concours de recrutement d'enseignants.

Principaux enseignements du questionnaire

Un rapport d'enquête publié en juin 2020 a permis de dégager les points saillants et les tendances générales (Wallian et al., 2020). Nous ne reprenons ici qu'une partie des analyses, celles concernant les facteurs personnels et/ou environnementaux contribuant au sentiment d'incertitude ainsi que les changements en cours du point de vue de la formation en lien avec les technologies numériques.

Les étudiants ont d'abord dû apprendre à faire le deuil d'une époque, en termes de pratiques et de sociabilité juvéniles : 60,6 % regrettent de ne plus pouvoir rencontrer les autres, 42,3 % de ne plus pouvoir circuler librement, 29,6 % de ne plus pouvoir aller en cours, 27,4 % de ne plus pouvoir pratiquer de sport, 23,5 % de ne plus pouvoir faire la fête, 15,8 % de ne plus pouvoir se consacrer aux études (ce dernier facteur d'empêchement étant à relativiser en raison du sentiment de liberté relative procuré au début par le fait de pouvoir rester chez soi). C'est surtout un nouveau rapport au temps qui semble s'instaurer : un « temps entre parenthèses ou en suspens » pour 47,1 % des répondants ; 40,2 % d'entre eux disent supporter le confinement, sachant que « ce ne sera pas éternel » ; 37,9 % apprécient de pouvoir rester chez eux ; 38,7 % apprécient de pouvoir voir de la famille ou des amis ; 43,5 % en profitent pour regarder des films ; 19,3 % pour jouer à des jeux vidéo. Le fait de pouvoir travailler à distance ne rend supportable le confinement que pour 30,7 % des répondants.

Les réponses témoignent de trajectoires d'études perturbées à un moment décisif de l'année universitaire. 38,1 % des étudiants regrettent de ne plus avoir cours, 31,4 % de ne plus être en contact avec les professeurs, 25,6 % de ne plus voir leurs pairs. 44,5 % des répondants s'avouent inquiets pour la suite et 46 % ne pas savoir ce qui va se passer pour leurs études. 26,4 % craignent que les concours soient reportés. Le fait de ne pas connaître la durée exacte du confinement inquiète 43,9 % des répondants. Près de 50 % craignent de manquer de ressources financières (une précarité économique qui pouvait exister antérieurement). 44,5 % manquent de concentration et ont tendance à

disperser leur attention. L'anxiété provient aussi de l'environnement jugé peu rassurant : 39,6 % trouvent insupportable de ne pas être tenus informés correctement avec des informations fiables. C'est bien un sentiment d'incertitude qui prévaut chez les étudiants et stagiaires. Ce qui n'empêche pas certains d'entre eux de considérer le confinement comme une « belle expérience ». Cela nous amène à nous interroger sur les effets de contexte à différents niveaux.

DES EFFETS DE CONTEXTE ASSEZ PRÉGNANTS QUI RENFORCENT LES INÉGALITÉS ET DÉBOUCHENT SUR UN SENTIMENT D'EMPÊCHEMENT

Des inégalités liées aux conditions de confinement et aux territoires

Plusieurs étudiants déplorent la « mauvaise gestion du confinement », une « mesure nécessaire, mais mal organisée », « source de beaucoup d'inégalités ». Les situations vécues varient considérablement selon les territoires, en particulier entre la métropole et l'outre-mer. Du fait de la suppression des cours en présentiel à l'université, certains étudiants ont cherché à rentrer à La Réunion ou à Mayotte avant la fermeture des aéroports pour raison sanitaire. D'autres ont été obligés de rester en métropole, éloignés de leur famille et de leurs amis, dans des logements souvent exigus et en l'absence de services de restauration universitaire. Si l'on compare les ressentis, les étudiants de Mayotte ayant répondu à l'enquête sont 34,3 % à se déclarer « perturbés » ou « angoissés », ceux de La Réunion 28,2 % (contre 24,3 % en métropole). Le niveau global d'inquiétude atteint 63,8 % à Mayotte, 55,5 % à La Réunion (contre 50,2 % en métropole). Ces écarts doivent être mis au regard des conditions de confinement qui n'ont pas été les mêmes, la densité d'occupants par logement étant en moyenne plus forte dans les territoires d'outre-mer. Les étudiants interrogés déclarent être 39 % à Mayotte à vivre dans un logement de 4 personnes ou plus, 22,8 % à La Réunion (contre 20,9 % en métropole). D'autres facteurs sont entrés en ligne de jeu, tel que l'accompagnement pédagogique. C'est la métropole (48,2 %) suivie de Mayotte (40 %) et La Réunion (36,8 %) qui regrette le plus les cours. Le contact avec les enseignants est particulièrement revendiqué à Mayotte comme condition de déroulement de la scolarité. Les étudiants réunionnais sont les plus inquiets pour la suite (52,7 %), alors que les métropolitains veulent savoir comment les études seront réaménagées (54,2 %).

Un environnement de travail qui surdétermine « l'empêchement »

Quel que soit le territoire, les conditions matérielles de vie et de travail surdéterminent l'empêchement. Ce peut être aussi bien le bruit et le mouvement alentour sur le lieu de vie devenu lieu de travail ou encore l'inégale disponibilité du matériel informatique. S'y ajoutent les attentes contradictoires du plan de continuité pédagogique, très difficile à suivre du fait des changements incessants dans le protocole sanitaire (« surmené et abandonné face à la discontinuité pédagogique »). Beaucoup pensent que c'est d'abord à l'université de s'adapter (« j'ai pensé que l'université allait s'adapter »), ce qui a pu être le cas selon l'avis de certains étudiants (« nos études ont été adaptées à la situation avec de la visioconférence et du travail à distance »). D'autres pensent au contraire que « les outils officiels sont très mauvais et pas adaptés, ni maîtrisés par l'INSPE ». Le confinement et la fermeture des établissements scolaires ont eu une incidence majeure sur les mémoires professionnels dont la réalisation est très liée aux stages. Ce sentiment d'empêchement a été ressenti par 16,8 % des étudiants et stagiaires avec l'impression d'une charge de travail plus lourde (24,7 %) et surtout un sentiment global de ralentissement (42,3 %), à la fois dans la sphère privée et professionnelle.

DES TENTATIVES POUR « FAIRE FACE » À LA CRISE ET AU CONFINEMENT : VERS DES STRATÉGIES D'ADAPTATION AU CHANGEMENT ?

Différentes stratégies pour continuer à travailler

Les formes d'adaptation (*coping*) face à la crise ont été très variées. Elles ont pu aller du simple évitement à des stratégies plus élaborées d'adaptation au changement. À la question « Quelles stratégies avez-vous déployées pour continuer à étudier ? », les étudiants ont répondu qu'ils lisaient pour compléter les cours (28,7 %), qu'ils écrivaient pour les travaux à rendre (43,4 %), faisaient des fiches de lecture et de révision (27 %), qu'ils reprenaient les cours pour les approfondir (22 %), qu'ils regardaient des vidéos ou écoutaient des podcasts (25,4 %) et utilisaient des ressources en ligne (43,3 %). S'agissant des contacts pour travailler à distance, ils ont très peu mobilisé les services universitaires (7 %) préférant solliciter leurs enseignants (36,7 %) et surtout les autres étudiants (60 %). L'accès distant aux outils et ressources numériques s'est avéré déterminant. À la fracture d'accès s'est ajoutée une fracture d'usage plus importante encore (Fenoglio, 2021). L'outil utilisé

quotidiennement pour échanger reste la messagerie électronique (67,7 %) et le téléphone portable (40,3 %) ainsi que les SMS (30 %). Ils sont 48,1 % à avoir utilisé régulièrement (au moins une fois par semaine) des plateformes de formation, 29,3 % des visio-conférences, 18 % à avoir fait l'expérience de la « classe virtuelle » avec leurs enseignants formateurs ou avec leurs élèves (quelques-uns seulement ayant déjà une expérience de l'enseignement à distance avant la crise). Ceux qui ont pu bénéficier d'un réseau aidant disent mieux s'en sortir. Ils sont 56 % à avoir sollicité leurs amis proches et 41,4 % à avoir utilisé leurs contacts sur les réseaux sociaux. Une toute petite minorité d'entre eux a réussi à constituer des groupes de travail entre pairs.

Des formes de continuité bricolées à travers l'expérience de « l'enseignement à distance »

Au-delà de la nouveauté, les étudiants déclarent ne pas être vraiment convaincus par l'enseignement à distance d'urgence qui a pu être mis en place. 52,6 % estiment que « cela ne remplace pas les cours en présentiel ». 46,5 % pensent que cela a permis d'« assurer au moins la continuité pédagogique ». Parmi ceux qui ne sont pas convaincus (25,7 %), c'est la fatigue et la surcharge cognitive ainsi que le temps passé devant l'écran d'ordinateur qui sont mis en avant. D'autres facteurs interviennent tels que la charge de travail et la nouvelle gestion du temps. 21,4 % estiment que « le suivi mis en place n'est pas suffisant » quand 25,3 % pensent au contraire que « les attentes sont trop lourdes ou trop contradictoires ». Ils sont néanmoins 29,6 % à avoir le « sentiment de pouvoir s'en sortir », cette vision optimiste étant reliée davantage à un environnement porteur qu'à des aptitudes personnelles.

POUR CONCLURE...

L'enquête que nous avons pu conduire auprès des étudiants et stagiaires lors du premier confinement

(avril-mai 2020) témoigne de fortes ambivalences dans l'appréhension de la crise. Au-delà des variations interindividuelles, elle montre que les stratégies de réseaux ont été essentielles pour amortir les effets du confinement et de la crise sanitaire. Les stratégies d'adaptation (*coping*) pour faire face au confinement rejoignent en grande partie ce que d'autres études ont pu montrer en particulier en termes de recours élevé aux réseaux sociaux ainsi que de forte dépendance aux technologies numériques (Guevara Espinar, Lévy, 2021 ; Barthou et al., 2021). La maîtrise des outils numériques s'est avérée une des conditions *sine qua non* pour suppléer à l'absence de cours en présentiel.

Les modalités d'enseignement ont oscillé entre un présentiel empêché et un distanciel dégradé, ce dernier ayant été le plus souvent réduit à un « enseignement à distance en situation d'urgence » (Hodjes et al., 2021). Même si l'enseignement à distance a été vécu comme un supplétif, celui-ci a conduit à réinterroger les formes scolaire et universitaire. La crise sanitaire a permis de faire un pas de côté, de mettre à distance certaines des contraintes habituelles de l'enseignement traditionnel : une « mise à distance » subie, parfois aussi agie par les étudiants et stagiaires obligés bon gré mal gré de s'adapter. Au-delà de cette expérience inédite, il conviendrait de dépasser l'opposition entre enseignement présentiel et distanciel et de mettre en place de véritables formes d'enseignement hybride permettant de mieux équilibrer les deux (Genevois, Wallian, 2022). Stabiliser le cadre d'action et l'environnement numérique des étudiants et des enseignants s'avère en effet une des attentes majeures aujourd'hui.



SYLVAIN GENEVOIS, LABORATOIRE ICARE
[EA 7389].

NATHALIE WALLIAN, LABORATOIRE LCF
[EA 7390].

GAËLLE LEFER-SAUVAGE, LABORATOIRE
ICARE [EA 7389].

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARRÈRE, ANNE** [2017]. *Au cœur des malaises enseignants*. Malakoff : Armand Colin.
.....
- BARTHOU, ÉVELYNE, BRUNA, YANN, LUJAN, EMMA** [2021]. *La pandémie de Covid-19. Une crise sanitaire révélatrice de la diversité des conditions de vie étudiantes*. Université de Pau et des Pays de l'Adour.
.....
- BLACK, VICTORIA, MARTÍNEZ, GLORIA, GONZÁLEZ, SYLVIA** [2020]. *COVID-19 Impacts on First-Gen Students. Findings from the COVID-19 First-Gen Survey*. <https://digital.library.txstate.edu/handle/10877/14499>
.....
- DORON, JULIE, STEPHAN, YANNICK, LE SCANFF, CHRISTINE** [2013]. « Les stratégies de coping. Une revue de la littérature dans les domaines du sport et de l'éducation ». <https://10.1016/j.erap.2013.04.003>
.....
- FENOGLIO, PRISCA** [2021]. « Au cœur des inégalités numériques en éducation, les inégalités sociales ». <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/139-octobre-2021.pdf>
.....
- GENEVOIS, SYLVAIN, WALLIAN, NATHALIE** [2022]. « Enseigner en mode hybride. Quels changements pour l'École ? Quelles nouvelles compétences professionnelles ? Conférence introductive ». Communication présentée au séminaire interacadémique, La Réunion-Mayotte.
.....
- GUEVARA ESPINAR, MIGUEL DAVID, LÉVY, JOSEPH JOSY** [2022]. « COVID-19, confinement et répercussions chez des étudiant.e.s universitaires espagnol.e.s. Une analyse exploratoire ». <http://journals.openedition.org/efg/13144>
.....
- HODJES, CHARLES, MOORE, STEPHANIE, LOCKEE, BARB, TRUST, TORREY, BOND, AARON** [2020]. « The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning ». <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
.....
- LAZARUS, RICHARD S., FOLKMAN, SUZAN** [1984]. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
.....
- LEFER-SAUVAGE, GAËLLE, GENEVOIS, SYLVAIN, WALLIAN, NATHALIE, MERCIER, CENDRINE** [2020]. « Les "co-errances" identitaires professionnelles chez les enseignant.e.s stagiaires à l'épreuve de la COVID-19 ». <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03096192>
.....
- PEREZ-ROUX, THÉRÈSE** [2006]. « Les enseignants néo-titulaires à l'épreuve du métier. Entre désenchantement et formes d'adaptation provisoires ». <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01716299>
.....
- RIA, LUC, MAUGUEN, FRÉDÉRIQUE** [2020]. « Enseigner. Une identité professionnelle à l'épreuve du confinement ». *Administration & Éducation*, n° 168, p. 49-55.
.....
- SON, CHANGWON, HEGDE, SUDEEP, SMITH, ALEC, WANG, XIAOMEI, SASANGO HAR, FARZAN** [2020]. « Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States. Interview Survey Study ». <https://www.jmir.org/2020/9/e21279>
.....
- THÉMINES, JEAN-FRANÇOIS, LE GUERN, ANNE-LAURE** [2020]. « L'épreuve pour viatique. Un enchâssement d'épreuves d'élèves, d'enseignants-formateurs et d'un accompagnateur directeur de recherche ». Dans Vincent, Hubert, Guirimand, Nicolas, Brossais, Emmanuelle (dir.). *Savoir, épreuves, confiance en éducation et formation*. Nîmes : Champ social éditions, p. 171-185.
.....
- WALLIAN, NATHALIE, LEFER-SAUVAGE, GAËLLE, GENEVOIS, SYLVAIN** [2020]. *Pré-rapport d'enquête nationale Étudiants & Confinement 2020*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02863856>
.....

ANALYSES

Les évaluations scolaires à domicile en période de Covid-19 : le point positif ?

CENDRINE MERCIER, OMAR ZANNA ET AGNÈS FLORIN

Si l'évaluation des élèves à l'école fait l'objet de débats depuis plusieurs décennies, comment cette pratique quotidienne a-t-elle été mise en œuvre en contexte particulier de « continuité pédagogique » ? C'est à cette question et plus précisément à la manière dont les évaluations à domicile ont été vécues par les élèves que nous proposons d'apporter quelques réponses à partir d'une enquête en ligne proposée, à la sortie du premier confinement de 2020, à des collégiens de 11 à 15 ans afin de rendre compte de leur bien-être subjectif. 549 élèves y ont répondu en donnant leurs opinions sur différentes thématiques : les relations paritaires, les activités scolaires, le contexte de classe et collège, les relations avec les enseignants, le sentiment de sécurité et, en particulier, le rapport aux évaluations que notre contribution propose d'analyser. Les questions fermées apportent des éléments de comparaison entre les différents contextes ; les verbatims écrits par les élèves permettent de compléter ou de nuancer leurs réponses en fonction du contexte [à domicile versus au collège]. Les premières passations [prétest] ont mis en lumière l'intérêt pour certains élèves de réaliser des évaluations à domicile : pour eux, cela permet une meilleure gestion du stress, un temps mieux contrôlé et des ressources à disposition [adultes, Internet, etc.]. Tout bien considéré, la pandémie de Covid-19 aura ouvert une voie pour penser autrement les évaluations dans une perspective d'amélioration du bien-être subjectif des élèves.

INTRODUCTION

La question des évaluations est un sujet sensible, au cœur du métier d'enseignant, de la relation avec les parents et les élèves. C'est aussi un sujet social et politique qui suscite régulièrement des positions tranchées,

quelquefois polémiques, notamment sur la question des notes. Les travaux scientifiques en docimologie ont montré, depuis les travaux fondateurs d'Henri Piéron il y a près d'un siècle, les nombreux biais qu'elles peuvent

comporter, tenant à la fois à l'évaluateur, au contexte de l'évaluation et au sujet de l'évaluation, c'est-à-dire la manière d'interroger les élèves (Vial, 2012). Mais les évaluations ne se réduisent pas aux notes et, depuis ces critiques, d'autres méthodes ont été proposées et expérimentées, notamment dans l'enseignement du premier degré, pour limiter le caractère subjectif des évaluations : évaluations par compétences, par projets, formatives, auto-évaluation, etc. De son côté, Bègue (2011) pointe l'évaluation comme source de tension susceptible de se traduire en un étiquetage des élèves et de contribuer ainsi à « alimenter certaines formes de violence » (p. 147). Ce sont bien les évaluations qui sont en question et pas seulement les notes. En effet, dès l'école maternelle (où, depuis longtemps, les notes n'existent pas ni les classements), les jeunes enfants sont sensibles aux évaluations explicites ou implicites et peuvent se sentir découragés par des évaluations perçues comme négatives (Florin, 1987). Avant la pandémie, dans une enquête menée auprès d'un millier d'élèves sur différentes dimensions de leur bien-être scolaire¹, la dimension considérée comme la moins satisfaisante par les écoliers et encore davantage par les collégiens était celle des évaluations, redoutées par les élèves (Guimard et al., 2015).

Si en matière pédagogique, les enseignants ont fait preuve d'inventivité et d'innovation, qu'en a-t-il été pour évaluer les élèves à distance ? Et comment les principaux intéressés ont-ils vécu ces évaluations ? C'est à cette dernière question, et en particulier au rapport, à bien des égards défiant, lié à la « peur d'échouer » (Hadji, 2021) qu'entretiennent les élèves aux évaluations, que nous proposons d'apporter ici quelques pistes de réponse. Pour ce faire, nous nous appuyons sur une enquête en ligne proposée à des collégiens afin de rendre compte de leur bien-être subjectif à la sortie du premier confinement de 2020.

RAPPORT AUX ÉVALUATIONS ET BIEN-ÊTRE

Au-delà de l'institution scolaire et dans le monde du travail spécialement, l'évaluation fait également couler beaucoup d'encre : tropisme de la « quantophrénie » (Aubert, De Gaulejac, 2007), idéologie du « culte de la performance » (Ehrenberg, 1991), de « l'accélération » (Rosa, 2010) produisent toujours plus de malaise et d'exclusion (De Gaulejac et al., 2014). Cet esprit de compétition, porté par le champ économique, se retrouve dans tous les domaines de la vie sociale (sportive, éducative, politique, scientifique, artistique...). C'est pour se maintenir dans la compétition que les individus,

craignant avec anxiété l'échec, le déclassement, la mise à la marge, investissent beaucoup d'énergie.

Pour autant, faut-il avoir peur de l'évaluation et penser qu'il n'est pas possible de l'envisager « libre de peur ou apaisée » (Hadji, 2021) et notamment lorsqu'on sait que son rôle consiste finalement à « donner de la valeur » (De Vecchi, 2020). Une valeur qui peut, quand elle est positive et de type « formative », être, dans le cadre scolaire, source de motivation et de réussite, et s'apparenter à une aide de l'enseignant à l'adresse de l'élève. *A contrario*, elle peut rapidement se transformer en stress, renoncement, mécontentement, somatisation, ressentiment, violence, si elle est négative et « sommative » ou « certificative ». Par ailleurs, l'injustice, la discrimination, la stigmatisation, le jugement (scolaire) liés à une évaluation ressentie négativement (Dompnier et al., 2011) peuvent – si elles sont répétées – avoir des effets délétères non négligeables sur le psychisme, les relations sociales et les apprentissages des élèves.

L'évaluation est donc plurielle, car évaluer c'est aussi donner à voir à l'élève ce qu'il a acquis au regard de ce qui lui a été transmis et, pour l'enseignant, appréhender la manière dont ses contenus auront été intégrés par les apprenants afin, le cas échéant, de réguler ses interventions. Formative, elle devient une aide pour l'enseignant et l'élève pour lequel elle peut constituer un bon indicateur des étapes de la progression à venir (Butera et al., 2021). Sommative, elle se situe généralement à la fin d'un cycle et sert à apprécier, sous forme d'une note ou pas, ce qui aura été acquis. Cette forme d'évaluation n'est pas des plus prisées par les élèves, car bien souvent, elle est fondée seulement sur une ou plusieurs notes ou observations (Dompnier et al., 2011). Quant à l'évaluation « certificative », elle est redoutée par les élèves les moins assurés, particulièrement, dans la mesure où elle est l'occasion pour l'institution non seulement de vérifier leur niveau, mais également d'attester leur « valeur », une valeur dont l'école a besoin pour orienter, quand ce n'est pas pour trier (Galland et al., 2017). Finalement, si l'évaluation est *a priori* nécessaire, il n'en demeure pas moins que ce sont les premiers concernés – à savoir les élèves – qui risquent le plus d'en pâtir. En effet, la note, l'appréciation, le classement... consubstantiels à l'évaluation peuvent, dans certains cas, être préjudiciables aux élèves. La crainte du jugement peut en effet se solder par un désinvestissement, une motivation moindre chez les élèves le plus en difficulté notamment, y compris chez les plus jeunes, dès l'école maternelle, en provoquant du « découragement appris » (Florin, 2011).

¹ Voir ci-dessous (« Méthodologie ») les différentes dimensions considérées dans le questionnaire initial BE-Scol.

En imposant l'enseignement à distance, cette crise sanitaire a fondamentalement changé la donne. Le contrat pédagogique qui lie habituellement enseignants et élèves en a été transformé. Comment en effet continuer à enseigner comme avant dans un contexte radicalement modifié ? Là où l'enseignant pouvait, en présentiel, avoir une prise directe sur ses élèves pour (éventuellement) les remettre au travail, il a été contraint de trouver des subterfuges, de faire preuve de ruses éducatives (Guégan, 2016) afin de maintenir leur attention derrière l'écran. Exercice difficile, s'il en est ! Dès lors que ce sont les apprenants eux-mêmes qui – et ce n'est pas coutume – ont la main et peuvent, en un clic, maintenir, ou pas, la relation. Pour s'adapter au contexte et par souci de ne pas augmenter les inégalités, nombreux sont les systèmes scolaires à ne pas avoir eu recours à une évaluation « certificative » pour, d'une part, ne pas augmenter le stress des élèves les plus fragiles et, d'autre part, ne pas creuser plus avant les inégalités numériques : celle liée à la possession ou non du matériel et des outils informatiques comme celle liée aux compétences numériques nécessaires pour en user au mieux, eu égard au milieu social d'origine (Mercier *et al.*, 2022).

L'INTÉRÊT DE L'ÉVALUATION À DOMICILE

Il est évident que les élèves n'ont pas tous profité d'un même cadre contenant et bienveillant au cours de ces deux années de pandémie. Si les évaluations classiques génèrent du stress en lien avec la crainte, toujours latente, d'être jugé dès lors qu'il s'agit de se dire dans un devoir ou de s'exposer face aux autres (Zanna, 2018), l'enseignement à distance a changé la donne (Mercier, 2021). Évalués à domicile, les élèves seraient plus à l'aise, moins stressés. Serait-ce seulement parce que, comme nous le précisait cet élève de cinquième : « C'est meilleur de faire les éval' à la maison, tu peux tricher, c'est bien », ou bien parce que les évaluations seraient mieux vécues loin des regards et des attentes « mettant les élèves sous pression » (Gumbel, 2010, p. 14) ?

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

L'enquête en ligne était composée de 100 questions (dont 26 concernent des données sociodémographiques)². Elle a été proposée à des collégiens de 11 à

15 ans pour rendre compte de leurs conditions de scolarisation au cours du confinement de mars-avril 2020 et tout de suite après le retour à l'école à partir du 18 mai 2020.

Par ailleurs, deux échelles d'évaluation du bien-être des élèves – adaptées d'un questionnaire multidimensionnel (BE-Scol), composé de 30 items (Guimard *et al.*, 2015) – en situation de classe à domicile pendant le premier confinement et à l'école juste après le confinement leur ont été soumises. Ces échelles ont permis d'évaluer six dimensions du bien-être scolaire : la satisfaction à l'égard des activités scolaires, à l'égard des relations avec les enseignants, à l'égard de la classe, des relations paritaires, ainsi que le sentiment de sécurité et la peur des évaluations. Pour permettre la comparaison des vécus en fonction des contextes (à domicile ou au collège), les questions ont été proposées en binôme. Pour chaque item, à partir d'une échelle de Likert en 5 points – jamais (1), rarement (2), parfois (3), souvent (4), toujours (5) –, l'élève devait se positionner à l'aune des deux contextes. Pour chaque binôme d'items, l'enfant pouvait expliquer son point de vue à partir d'une question ouverte.

Précisons que parmi les 30 items, et comme le montre le tableau suivant (tableau 1), quatre (13 a et b et 23 a et b) traitent du sentiment des élèves par rapport à l'évaluation au collège ou à domicile. Ces quatre questions composent la dimension « rapport aux évaluations » – uniquement traitée dans le présent texte³ – parmi les six du questionnaire « bien-être à l'école ».

Tableau 1 : Les questions relatives aux évaluations scolaires.

/	a : version « collège »	b : version « domicile »
Question 13	« Quand je suis au collège... j'ai peur de faire des erreurs dans mes exercices »	« et quand je suis confiné à domicile... j'ai peur de faire des erreurs dans mes exercices »
Question 23	« Quand je suis au collège... j'ai peur d'avoir de mauvais résultats »	« et quand je suis confiné à domicile... j'ai peur d'avoir de mauvais résultats »

Ce sont donc 416 élèves (55 % de filles et 45 % de garçons) qui ont participé à l'enquête. Ils sont en moyenne âgés de 13 ans et demi (écart-type de 1,23) et sont scolarisés dans un établissement hors d'un réseau d'éducation prioritaire (hors REP ; 82 %), dans un établissement d'un REP (2,2 %) ou un établissement d'un REP+ (renforcé ; 15,7 %)⁴.

² Âge, sexe, classe, établissement, profession des parents, etc.

³ L'analyse de l'ensemble des dimensions du questionnaire (rapport aux activités scolaires, aux enseignants, à la classe, aux relations paritaires, à la sécurité, aux évaluations) a fait l'objet d'une précédente publication (Florin *et al.*, 2021).

⁴ Un individu n'a pas donné cette information.

ANALYSE DES RÉSULTATS

Comme le montrent les résultats suivants (tableau 2), de manière générale, le bien-être des collégiens est plus satisfaisant au collège par rapport à leur vécu à domicile au cours de la continuité pédagogique imposée par le Covid-19.

Tableau 2 : Score de bien-être des élèves en fonction du contexte [au collège ou à domicile].

/	Moyenne	Écart-type	Coefficient de variation
Bien-être au collège	40,74	6,26	0,15
Bien-être à domicile	38,98	6,22	0,16

Bien qu'ils puissent exprimer un meilleur vécu au collège (pré ou post-confinement), les collégiens relatent qu'une dimension mesurée dans l'enquête est plus agréable à vivre à domicile, à savoir le rapport aux évaluations.

LE RAPPORT AUX ÉVALUATIONS, PLUS POSITIF À DOMICILE

En considérant uniquement les données en lien avec la dimension « rapport aux évaluations », le score moyen est significativement plus élevé à domicile par rapport à celui obtenu au collège⁵, puisque le score moyen pour le contexte « collège » est de 6,35 avec un écart-type de 2,07 et un coefficient de variation⁶ de 0,33 (voir tableau 3).

Tableau 3 : Rapport des élèves aux évaluations en fonction du contexte [au collège ou à domicile].

/	Moyenne	Écart-type	Coefficient de variation
Rapport aux évaluations au collège	6,35	2,07	0,33
Rapport aux évaluations à domicile	7,27	2,07	0,29

Pour le contexte « domicile », le score moyen est de 7,27 avec un écart-type de 2,07 et un coefficient de variation de 0,29. La dispersion des réponses est donc plus importante pour le contexte « collège », relativement au contexte « domicile ». Rappelons que plus le score moyen est élevé et plus les élèves se disent satisfaits pour la dimension en question.

CE QUE NOUS DISENT LES ÉLÈVES SUR CE RAPPORT AUX ÉVALUATIONS

Avant d'examiner les propos des élèves, faisons un rapide point descriptif pour connaître les tendances des réponses. Pour 39,2 % d'entre eux, il ne semble pas y avoir de différence entre les deux contextes en matière d'évaluations, alors que 51,4 % des élèves indiquent davantage apprécier les évaluations à domicile. Notons enfin que 9,4 % des collégiens sont plus satisfaits des évaluations lorsqu'elles ont lieu au collège, plutôt qu'à domicile. Mais, tout bien considéré, ces résultats montrent qu'une majorité d'élèves ont une préférence pour les évaluations à domicile.

Venons-en maintenant à ce que disent ces élèves des évaluations dans le cadre des questions ouvertes puisqu'ils sont 40,6 % à avoir explicité leurs réponses. Des élèves précisent que, durant la période de confinement, les notes classiques n'étaient plus à l'ordre du jour : « les notes ne compteront pas pendant le confinement » (fille de troisième). Cela dit, les exercices à rendre étaient toujours de rigueur.

Un focus particulier est posé sur les propos des élèves présentant le domicile comme le lieu le plus serein pour les activités évaluatives. Afin de préciser les dires des élèves, nous avons eu recours à l'analyse de 94 verbatims à partir du logiciel TROPES®. Ce logiciel propose une catégorisation des mots utilisés. Plusieurs thèmes sont répertoriés dans cette analyse : les émotions et sentiments mis en avant par les élèves (cités 47 fois), le statut de l'erreur (cité 35 fois), le contexte à domicile (19 fois), l'étayage de la famille (9 fois) et le temps disponible pour travailler (8 fois).

Une émotion est principalement citée par les élèves de ce sous-groupe, il s'agit de la peur, reprise 42 fois, et dans une moindre mesure, du sentiment de confiance (4 fois), de honte (1 fois) et le fait de se soucier de ses notes (1 fois). Le terme de la « peur » qui est utilisé dans les quatre items est repris et explicité par les élèves pour donner leur point de vue. Il s'agit alors d'une reprise du contenu de l'item, mais également d'une appropriation du terme dans le vécu des répondants. Sept élèves restent positifs dans leurs commentaires, même s'ils ont indiqué dans leurs réponses aux questions fermées une meilleure satisfaction à domicile. C'est le cas de ce garçon de troisième : « Je n'ai pas peur des mauvaises notes ». Pour d'autres, la peur est un moteur à leur stress face aux évaluations : « J'ai

5 Comparaison de moyennes : test de Student avec échantillons appariés ($t(415) = -12,932 ; p = 0.00$).

6 Le rapport entre l'écart-type et la moyenne pour chercher l'étendue de la variation par rapport à chaque moyenne (Bhushan, 1978). Plus cette valeur est proche de 1 et plus la dispersion autour de la moyenne est grande.

peur d'avoir de mauvais résultats parfois, car quand on a appris une leçon on a toujours envie d'avoir un bon résultat » (garçon de quatrième). Le contexte à domicile semble favoriser la réduction de cette peur, notamment pour cette fille de cinquième qui indique : « j'ai moins peur d'avoir de mauvais résultats, confinée à domicile, car il y a moins de pression qu'au collège ».

La peur est parfois associée au rapport aux autres élèves de la classe (citée explicitement 7 fois), par exemple : « J'ai peur du regard des autres » (fille de sixième). Pour cette fille de quatrième, « l'ambiance est moins stressante à la maison qu'en classe. Pas de pression des autres élèves qui se moquent, si on se trompe ». Comme le souligne une jeune fille de quatrième, la distance imposée par la crise du Covid-19 permet de vivre les évaluations de manière plus sereine : « Au collège des fois oui, car s'il faut donner la réponse devant toute la classe et que c'est vous ! Eh bien, on rigole de vous ! Alors que, chez moi, je m'en fiche des autres, car je ne les vois pas réellement ».

Le place de l'erreur revient régulièrement. Elle est évoquée 35 fois et souvent de manière positive : « je n'ai pas peur du regard des autres donc si je fais une erreur, c'est pas grave, ça arrive » (fille de troisième) et parfois de manière négative : « J'ai toujours eu peur d'avoir des erreurs dans mes exercices » (fille de quatrième). D'autres précisent que c'est le contexte à domicile qui permet de réduire les angoisses dues aux erreurs en lien avec les évaluations : « Je trouve que je fais moins d'erreurs à la maison qu'au collège... Je suis plus angoissé au collège qu'à la maison » (garçon de cinquième).

Par ailleurs, 9 élèves expliquent qu'ils bénéficient d'un appui particulier en matière d'activités scolaires à domicile, de la part de leurs parents. Une fille de sixième souligne que : « De toute façon, mes parents sont souvent là pour m'aider et je comprends vite ». Difficile de savoir si cet étayage est en lien avec la continuité pédagogique ou s'il est habituel pour elle d'avoir de l'aide de ses parents. Pour d'autres, il semblerait que ce soit l'école à domicile qui a entraîné cela : « Je peux plus facilement demander de l'aide à mes parents en confinement » (fille de cinquième). L'accès à un adulte semble être facilité par la proximité physique à domicile et de surcroît celle d'un parent. Certains élèves mettent en avant d'autres ressources/aides disponibles lorsqu'ils sont à domicile : les professeurs qui

sont « derrière » l'écran selon un garçon de troisième, mais également la possibilité de se tourner vers leurs supports de cours pour une fille de cinquième.

Un dernier élément, moins représentatif, mis en valeur par 5 élèves a trait à la notion de temps davantage considérée dans le cas de l'école à domicile. Un temps plus long accordé par les parents en cas d'erreur. En témoignent les propos suivants : « Ma maman prend le temps qu'il faut pour m'expliquer quand j'ai faux » (garçon de cinquième), « À la maison, j'ai le temps pour faire alors qu'au collège, c'est plus rapide » (fille de quatrième). Ce temps s'avère précieux, car il permet à cette élève de cinquième de vérifier son travail en autonomie : « J'ai le temps de chercher les réponses, si je ne suis pas sûre ».

DISCUSSION

Le premier enseignement de cette enquête rappelle que les élèves préfèrent globalement les conditions d'apprentissage au collège plus qu'à domicile. Le second enseignement, qui réfute en partie le premier, concerne les évaluations, puisqu'une majorité d'élèves (un peu plus de la moitié de l'échantillon) précise avoir mieux vécu le rapport aux évaluations à domicile.

Les effets de la « continuité pédagogique », imposée au cours des différents confinements, restent difficiles à définir. Il y a quelques années, cette notion renvoyait au passage des élèves d'une classe ou d'un cycle à l'autre (Cerisier, 2020). En août 2021, un cadre de référence est proposé sur le site Eduscol sous le nom de « Continuité pédagogique »⁷. Rappelons que le premier confinement avait été mis en place du 17 mars au 10 mai 2020. Plus d'une année après le premier confinement, un document est proposé pour accompagner les enseignants dans leurs missions pédagogiques à distance. Seule une phrase fait référence aux évaluations : « Les équipes veillent à la régularité et à l'harmonisation des pratiques d'évaluations, notamment pour les disciplines évaluées aux examens dans le cadre du contrôle continu » (Eduscol, p. 2). Avant cela, les pratiques étaient multiples et il était possible d'envisager les évaluations de plusieurs manières. Cependant, une consigne claire a été donnée sur les différents sites du ministère : « Évaluer oui, mais ne pas noter » (FAQ « Évaluer », sur le forum Tribu de l'Éducation nationale, 2020)⁸, « L'évaluation formative est partout et systématiquement privilégiée, d'autant qu'elle joue

7 Lien vers le document : <https://eduscol.education.fr/95/continuite-pedagogique>

8 Lien vers le document : <https://urlz.fr/i9ae>

un rôle central dans cet engagement » (académie de Bordeaux, 2020)⁹ ou bien encore le site d'un syndicat d'enseignants : « Pas de notation pendant le confinement »¹⁰ (UNSA, 2020). Il n'y avait donc plus de note pendant le premier confinement, mais les évaluations formatives étaient possibles pour évaluer les élèves « en leur donnant la possibilité d'estimer où ils en sont dans leurs apprentissages » (FAQ « Évaluer », 2020).

L'analyse des verbatims des élèves confirme bien des résultats antérieurs (Bègue, 2011 ; Florin, 2011 ; Guimard et al., 2015), selon lesquels le rapport aux évaluations constitue le point le plus négatif du vécu scolaire pour une majorité d'élèves. Rappelons que la peur des évaluations est évoquée 42 fois, et dans une moindre mesure ses corollaires : le manque de confiance en soi, la honte. À ce sujet, les diverses enquêtes PISA menées tous les trois ans, auprès des jeunes de 15 ans dans 31 pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), ont mis en évidence une spécificité des élèves français : face aux évaluations, s'ils ne savent pas, ils ne répondent pas. Selon Éric Charbonnier, chargé des questions d'éducation au sein de l'OCDE : « Le problème, c'est qu'en France, le système de notation sert à la sélection et sanctionne l'erreur plutôt qu'il ne valorise les progrès de l'enfant. Du coup, certains élèves perdent confiance en eux, sont plus timorés, voire décrochent »¹¹. Rien d'étonnant donc d'apprendre de la bouche des élèves qu'ils ont apprécié et préféré plancher sur des devoirs évalués à domicile au motif que le foyer offre plus de confort psychique et parfois de ressources.

Pour quelques élèves, les évaluations à domicile leur permettent en effet d'organiser et de gérer leur temps comme nécessaire. L'école à domicile devient alors un temps suspendu ajusté en fonction de la situation d'évaluation de l'élève pour répondre à ses propres besoins éducatifs. C'est dans ce cadre que certains élèves expriment avoir une démarche de recherche de l'information dans leurs cahiers de cours ou alors

sur le Web, mais faut-il encore pour cette dernière démarche avoir les bons mots-clés pour réaliser une recherche efficace.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

De manière générale, les résultats obtenus dans un cadre écologique, imposé par la crise sanitaire du Covid-19, permettent de revoir le contrat pédagogique au niveau de la mise en place des évaluations pour les élèves les plus sensibles (peur du regard des autres, de se tromper ou d'obtenir de mauvais résultats). Ce présent article devient alors une réponse aux travaux antérieurs (Guimard et al., 2015), qui signalaient que le rapport aux évaluations pouvait être une source d'angoisse et donc potentiellement réduire le sentiment de bien-être à l'école. L'idée est de trouver un terrain d'entente pour permettre aux élèves de vivre des conditions d'évaluation propices à développer une meilleure estime d'eux-mêmes à distance pour progressivement se sentir plus compétent dans le cadre des évaluations en présentiel au collège. Il serait intéressant de piloter une étude expérimentale sur cette façon de voir les évaluations afin de donner de la valeur aux travaux rendus par les élèves et ainsi éviter au mieux le découragement, et parfois même le décrochage.



CENDRINE MERCIER, MAÎTRE DE CONFÉRENCES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION À NANTES UNIVERSITÉ.

OMAR ZANNA, DOCTEUR EN SOCIOLOGIE ET EN PSYCHOLOGIE, PROFESSEUR À L'UNIVERSITÉ DU MANS.

AGNÈS FLORIN, PROFESSEUR ÉMÉRITE EN PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT ET DE L'ÉDUCATION À NANTES UNIVERSITÉ.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AUBERT, NICOLE, DE GAULEJAC, VINCENT [2007]. *Le coût de l'excellence*. Paris : Seuil.

BÈGUE, LAURENT [2011]. « L'évaluation comme tension favorisant les conduites d'agression ». Dans Butera,

⁹ Lien vers le document : <https://urlz.fr/dUd0>

¹⁰ Lien vers le document : <https://enseignants.se-uns.org/Pas-de-notation-pendant-le-confinement>

¹¹ Lien vers le document : « Des français inhibés par la peur de se tromper » : <https://urlz.fr/i9al>

Fabrizio, Buchs, Céline, Darnon, Céline [dir.]. *L'évaluation, une menace ?*. Paris : PUF, p. 145-155.

BHUSHAN, VIDYA (1978). *Les méthodes en statistique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

BUTERA, FABRIZIO, BUCHS, CÉLINE, DARNON, CÉLINE (2021). *L'évaluation, une menace ?*. Paris : PUF.

CERISIER, JEAN-FRANÇOIS (2020). « Covid-19 : heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française ». <https://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise-133820>

DE GAULEJAC, VINCENT, BLONDEL, FRÉDÉRIC, TABOADA-LEONETTI, ISABELLE (2014). *La lutte des places*. Paris : Desclée de Brouwer.

DE VECCHI, GÉRARD (2020). *Évaluer sans dévaluer*. Vanves : Hachette.

DOMPNIER, BENOÎT, PANSU, PASCAL, BRESSOUX, PASCAL (2011). « L'évaluation scolaire. Une activité multidéterminée ». Dans Butera, Fabrizio, Buchs, Céline, Darnon, Céline [dir.]. *L'évaluation, une menace ?*. Paris : PUF, p. 77-84.

EHRENBERG, ALAIN (1991). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.

FLORIN, AGNÈS (1987). « Les représentations enfantines de l'école. Étude exploratoire de quelques aspects ». *Revue française de pédagogie*, n° 81, p. 31-42.

FLORIN, AGNÈS (2011). « Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain. Les apports de la psychologie de l'éducation ». *Bulletin de psychologie*, vol. 64, n° 511, p. 15-29.

FLORIN, AGNÈS, MERCIER, CENDRINE, NGO, HUÉ THANH, BUI, THI THUY HANG, ZANNA, OMAR (2021). « Bien-être scolaire et satisfaction de vie des collégiens en France et au Vietnam au temps de la Covid-19 ». <https://doi.org/10.3917/enf2.214.0337>

GALLAND, OLIVIER, CARCILLO, STÉPHANE, CAHUC, PIERRE, ZYLBERBERG, ANDRÉ (2017). *La machine à trier. Ou comment la France divise sa jeunesse*. Paris : Eyrolles.

GUÉGAN, YVES (2016). « De l'usage de la ruse en éducation ». Dans Fournier, Martine [dir.]. *Éduquer*

et former. Connaissances et débats en éducation et formation. Auxerre : Éd. Sciences humaines, p. 96-102.

GUIMARD, PHILIPPE, BACRO, FABIEN, FERRIÈRE, SÉVERINE, FLORIN, AGNÈS, GAUDONVILLE, TIPHAINE, NGO, HUÉ THANH (2015). « Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles ». *Éducation & formations*, n° 88-89, p. 163-184.

GUMBEL, PETER (2010). *On achève bien les écoliers*. Paris : Grasset.

HADJI, CHARLES (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain. Dépasser les limites de la société de performance*. Paris : ESF.

MERCIER, CENDRINE (2021). « Enseignement à distance. Favoriser les interactions de communication sans caméra en classe virtuelle ». <https://pratiquescom.numerev.com/articles/revue-3/2573-enseignement-a-distance-favoriser-les-interactions-de-communication-sans-camera-en-classe-virtuelle>

MERCIER, CENDRINE, ZANNA, OMAR, FLORIN, AGNÈS (2022). « Enquêter à distance sur le bien-être des collégiens. Quand les usages sociaux des outils numériques sont source de biais de participation ». <https://journals.openedition.org/socio-anthropologie/11434>

ROSA, HARTMUT (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.

VIAL, MICHEL (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles : De Boeck.

ZANNA, OMAR (2018). « Le rituel du passage au tableau ». Dans Dugas, Éric [dir.]. *Les violences scolaires d'aujourd'hui en question*. Paris : L'Harmattan, p. 131-146.

PRATIQUES

Impact de la pandémie sur la santé mentale des enfants et des adolescents à La Réunion

JACQUELINE HOARAU ET MARTINE LAURET

À La Réunion, territoire ultramarin, la crise sanitaire et le confinement ont brutalement interrompu le cours habituel de la vie des élèves. Il a fallu s'adapter à l'incertitude et à l'angoisse, apprendre à vivre et à travailler autrement, chez soi, en distanciel, pendant ce « temps suspendu », loin de l'école et de ses repères. Le nombre d'élèves en mal-être a augmenté de façon notable sur l'académie depuis 2020. Une enquête a été menée auprès du service infirmier pour recueillir des données afin d'en déterminer les causes et les conséquences. Lors d'entretiens auprès d'élèves du primaire et du secondaire, à travers la grille d'analyse du psycho-trauma, nous avons tenté de comprendre comment cette crise majeure a pu impacter la qualité de vie et la santé mentale des élèves et comment elle a pu modifier leur rapport aux autres et à l'école.

Alors qu'un virus a fait son apparition en Chine depuis décembre 2019, le confinement débute à 15 heures, heure de La Réunion, le mardi 17 mars 2020. L'inédit, l'imprévisible et l'incertain s'invitent tout à coup dans nos vies, mettant en suspens toute activité, dont l'école. Dès la déclaration de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) du 11 mars 2020 sur la pandémie et les premiers instants du confinement, plusieurs scientifiques, dont Christophe Debien, psychiatre du CN2R¹, alertent sur les conséquences psychiques de ces événements et

les risques concernant la santé mentale, sans qu'il soit possible d'en mesurer l'impact. En 2014, l'OMS définit la santé mentale comme « un état de bien-être dans lequel la personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et fructueux et contribuer à la vie de la communauté ». En nous appuyant sur le concept de la qualité de vie² et du bien-être subjectif, nous nous intéressons à l'impact de cette pandémie sur les enfants et les adolescents à La Réunion, sur leur scolarité et leur rapport à l'école,

1 CN2R : Centre national de ressources et de résilience.

2 « La qualité de vie est la perception qu'un individu a de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lequel il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes » [OMS, 1994].

à travers les dimensions hédonique et eudémonique, c'est-à-dire d'une part le « bien-être émotionnel », la satisfaction de vie et le bonheur subjectif, et d'autre part le « bien-être psychologique »³ et le « bien-être social »⁴ (Doré, Caron, 2017).

Dans le cadre de nos fonctions d'infirmière et de psychologue, nous avons recueilli à l'occasion d'entretiens individuels et collectifs menés en 2020, 2021 et 2022 les témoignages d'enfants et d'adolescents scolarisés à La Réunion, territoire ultramarin aux contextes climatique, géographique, social, culturel et culturel spécifiques, afin de découvrir en quoi la pandémie avait un impact sur leur santé mentale.

Même si cette crise sanitaire et ses conséquences « ne correspondent pas en tout point à la définition d'un événement traumatique selon le DSM5 ou la CIM11 » (Gindt et al., 2021), nous questionnons, à travers certains éléments de la sémiologie du champ du psychotraumatisme, dans lequel nous exerçons en CASA, les aspects traumatiques⁵ du confinement et de la pandémie, ses conséquences et altérations sur la qualité de vie et le bien-être subjectif des élèves réunionnais.

LE TEMPS DU CHOC : EFFRACTION, CHOC ET SIDÉRATION

Avant, tout allait bien, j'avais envie d'aller à l'école, c'était simple. Il y a eu un point de rupture. (X, 17 ans)

La pandémie a fait l'effet d'un psychotraumatisme : il y a un avant et un après, avec pour point de rupture le confinement qui met tout le monde en état de choc et de sidération. Il dure deux mois. Pendant ce temps, se développe au sein d'une partie de la population une anxiété générale et généralisée, dans un contexte de méconnaissance et d'incertitude sur la maladie, avec des informations diverses et contradictoires retransmises en boucle dans les médias et les réseaux numériques. Un sentiment d'impuissance apparaît chez les adultes, fortement perçu par les enfants, face à une maladie dont nous découvrons chaque jour les caractéristiques et les conséquences. Une anxiété individuelle et sociétale se développe de manière exponentielle. Chez certaines personnes, cette détresse psychologique préexistante s'accompagne de modifications des modes de fonctionnement et de

consommation, dues à l'enfermement et à la pénurie de certains produits.

Chez les lycéens, deux cas de figure coexistent. Ceux pour qui cela se passe bien : « au début, pas de peur ni d'appréhension », et qui parviennent à travailler : « les cours à la maison se passent bien » et le vécu du confinement est que « c'est pas mal, sauf au niveau social, mais il y a les appels pour compenser. J'avais pas peur du virus, c'est ma mère qui l'avait », témoigne un lycéen. Il y a aussi l'inverse : « le premier confinement m'a vraiment chamboulée », un « énorme blocage, une phobie scolaire, je ne pouvais plus prendre des nouvelles du lycée. Pendant le confinement, j'ai vraiment pas pu travailler, pas pu voir ce que les profs envoyaient. Dans mon confort, mon quotidien, je ne voulais pas entendre parler de devoirs ».

Les enfants du primaire disent qu'ils sont alors partagés entre le bonheur de ne pas travailler, « comme si on était en vacances » et la tristesse de « ne plus voir maîtresse et les copains ». À cela vont s'ajouter, dès les premières semaines, l'angoisse parentale et l'effet hypnotique et fascinant des médias. Selon Gindt (et al., 2021), « avoir un parent anxieux ou déprimé lors d'une épidémie augmente le stress ressenti par l'enfant ». Certains ont l'impression qu'une épée de Damoclès plane au-dessus de toutes les têtes : la mort fait partie des possibles et les parents doivent expliquer aux enfants l'impensable et son irréversibilité. Un dilettantisme pour certains angoissant où s'entremêlent la joie d'une fausse liberté et la perception d'un malaise diffus, dont on perçoit mal les contours. Ce climat est vécu par certains élèves comme particulièrement anxiogène.

TEMPORALITÉ ET CONFUSION

Ne pas se lever de bonne heure, à 8 ou 9 heures, être maître de ses journées. Garder 3 ou 4 heures dans la journée pour les devoirs et après fini, c'était la fête. (X, 17 ans)

Le temps de la crise n'est pas le temps chronologique. Le quotidien n'est plus le même et un rythme autre va s'installer, il n'y a plus d'horaires, ni pour se lever, ni pour se laver, ni pour manger, ni pour dormir. Du jour au lendemain, le temps est « suspendu ». Les enfants et les adolescents sont fatigués, le rythme n'est plus

3 Le bien-être psychologique intègre six dimensions : acceptation de soi, relations positives avec les autres, croissance personnelle, but dans la vie, contrôle de son environnement et autonomie.

4 Selon Keyes, le bien-être social est lié au fonctionnement de l'individu dans la société sur 5 dimensions : la cohérence sociale, l'actualisation sociale, l'intégration sociale, l'acceptation sociale et la contribution sociale.

5 Selon Crocq (2012, p. 14), le trauma est « le phénomène de bouleversement qui se passe à l'intérieur du psychisme lorsqu'un excès d'excitations extérieures attenantes à un événement subit, violent et agressant, vient faire effraction au travers des défenses de ce psychisme ».

le même qu'avant et les cours se déroulent en distanciel, pour ceux qui ne connaissent pas la fracture numérique, à laquelle l'académie et les collectivités remédient de leur mieux, assurant une continuité pédagogique dans l'urgence⁶, puis au fil des besoins repérés. La maison n'est pas l'école, le temps n'est plus séquencé par des sonneries, le cadre des cours a disparu. Le parent est placé dans la posture de celui qui dispense les savoirs, avec les aides fournies par les enseignants. Les parents n'ont ni la patience ni l'autorité de « maîtresse » pour faire travailler les plus jeunes. La perte de repères des petits est massive : « Maman fait comme maîtresse, mais c'est plus facile avec maîtresse ». Plus de contrôles ni de notes, on ne sait plus se situer par rapport au groupe. De toute façon, il n'y a plus de groupe. Il faut s'adapter à de nouveaux outils et de nouveaux usages, cela creuse l'écart entre ceux qui disposent du numérique et le maîtrisent et les autres. Le temps des écrans est majoré pendant le confinement, pour de l'enseignement à distance, mais aussi parfois pour la consultation compulsive des sources d'informations.

Chez les petits, l'enseignant devient un héros ou une héroïne aux yeux des parents : « Là, on a compris ce qu'elle faisait, comment elle fait avec 30 enfants ? ». Avec les cours en distanciel, quand les parents se retrouvent dans la posture d'enseignant, longtemps et souvent décrié, il y a une prise de conscience de ses caractéristiques et de sa formation. L'enseignant devient celui sur lequel les parents vont pouvoir s'appuyer, alors qu'ils sont dans une désorganisation totale, entre travailler et faire travailler les enfants, entre hybride et présentiel. Malgré cela, l'enseignant a de plus en plus de mal à assurer les missions qui lui sont dévolues et doit composer avec la succession de protocoles sanitaires. L'enseignant devient le seul lien social avec l'école. Les parents lui écrivent, ils vont se confier à la maîtresse ou au directeur. C'est le seul lien qui reste entre le social et l'école. Par contre, chez les adolescents du collège : « on n'a pas besoin d'avoir un prof devant nous, on peut tout faire avec l'ordi ».

Certains élèves ont un vécu de dissonance, voire des distorsions cognitives face aux informations relayées par les médias, qui leur semblent confuses, peu fiables, parcellaires et changeantes. Une lycéenne de 18 ans témoigne : « à un moment ils disent que le masque est inutile si on n'est pas malade, puis seulement quand on est malade et après il faut tous le porter ».

Le rapport à l'adulte évolue et paradoxalement, la distance physique génère un rapprochement virtuel avec le numérique comme facilitateur. Via la messagerie pédagogique ou par mail, certains élèves envoient des messages en cascade à la psychologue de l'Éducation nationale sur des questions d'orientation, comme si c'était des SMS à un ami. L'élève semble presque oublier la déférence d'usage vis-à-vis de l'adulte. Toutefois, malgré les nombreuses possibilités numériques pour communiquer, la solitude est omniprésente.

LA SOLITUDE, LES ÉCRANS ET LES RAPPORTS SOCIAUX

La solitude génère de nouvelles modalités de lien social par écrans interposés, grâce aux réseaux sociaux et aux influenceurs. Chacun est seul sans l'être. Cela contribue à augmenter les phénomènes d'anxiété sociale, qui se révèlent de façon criante à la sortie du confinement. Nous observons que certains élèves anxieux étaient heureux pendant le confinement, au sein de la cellule familiale. Pour eux, le retour à l'école devient une mission impossible.

Dans les médias, avec la pandémie, des émissions de remise en forme, culinaires, culturelles, etc. apparaissent. Sur les réseaux sociaux, des familles se mettent en scène et placent les enfants sur le devant de cette scène, pour garder le sentiment de contrôler quelque chose de ce qu'ils donnent à voir au monde. Les réunions de famille et apéritifs virtuels font aussi leur apparition à La Réunion. Sous le même toit, la cellule familiale va fonctionner au rythme des téléphones, par mobile interposé : plus on est proche, plus l'isolement dû aux écrans est grand. Au primaire, les élèves disent que leurs parents sont tout le temps sur leurs téléphones et « que c'est pour leur travail », mais « ils ne sont plus là pour nous ». Dans un syndrome de répétition, il y a un visionnage des médias en boucle, à la télévision et sur les portables : tout est ramené au Covid-19.

Le sentiment d'abandon apparaît plus particulièrement par rapport aux personnes âgées, dites vulnérables. Le lien devient distant, les enfants ne peuvent plus les voir ni leur faire de câlins. Certains sont bloqués dans les EHPAD, où plus personne n'entre. Cela fait mal aux enfants de ne plus avoir accès aux anciens, qui, de leur côté, font des syndromes de glissement et se laissent mourir. Plus de sacro-saint pique-nique créole dominical, une institution à La Réunion, ni de

⁶ Article du 19 mars 2020, « Coronavirus. Continuité pédagogique, quel est le dispositif mis en place par le rectorat ? », <https://la1ere.francetvinfo.fr/reunion/coronavirus-continuite-pedagogique-quel-dispositif-mis-place-rectorat-813924.html>.

réunions de famille, sauf à transgresser les interdits du confinement. Le lien socioculturel, composé de croyances et d'habitudes religieuses, est fortement impacté : il n'est plus possible de pratiquer de culte en réunion, alors que les rituels sont importants pour plusieurs communautés religieuses. La télévision comble le manque tant bien que mal en créant une église 2.0. ou en transmettant des cérémonies diverses.

L'espace de jeu se réduit au domicile ou à la chambre et ne peut plus accueillir les copains. Pour ceux qui ont la chance d'avoir un jardin, c'est le moment de l'explorer ; en immeuble, c'est plus compliqué.

Le retour avec une rentrée de septembre en mode « hybride » renforce le sentiment de solitude et le fait que « rien ne sera plus pareil ». Pendant ces premiers mois, chacun cherche à trouver un équilibre alors que les mises à jour récurrentes des protocoles ébranlent la stabilité institutionnelle exacerbant la peur d'un effondrement.

ÉMERGENCE DES TROUBLES COGNITIFS ET SOMATIQUES : SOMMEIL, HYPERVIGILANCE ET VARIATIONS DE L'HUMEUR

Le sentiment d'insécurité couplé à de la peur cause des pathologies. Les troubles du sommeil et de l'endormissement augmentent de 40 à 62 % chez les enfants et les adolescents (Claudet et al., 2021). Les enfants eux-mêmes disent que « ce qui se passait à la télévision faisait peur, papa et maman avaient peur et ils dormaient mal ». Pourtant à La Réunion, il y avait très peu de cas lors du confinement. Ces dires, chez tous les publics interrogés, laissent à penser que l'hypervigilance due à l'anxiété est constante.

Le quotidien des tâches familiales est bouleversé par l'école à la maison : la mère qui doit faire travailler les enfants prend du retard sur la préparation des repas. Les rituels d'hygiène ne sont plus les mêmes, les petits disent : « Madame, j'ai des caries, j'ai pas bien brossé mes dents quand j'étais à la maison ». Les petits ne se lavent plus parce qu'ils ne vont pas à l'école. Eux et les adolescents n'ont plus besoin de plaire ni de se faire beaux ou belles. Les concepts eudémoniques et hédoniques prennent ici tout leur relief, impactant la qualité de vie des familles. Le renoncement aux soins s'accompagne également d'une augmentation des violences intrafamiliales⁷.

PEURS, PERTE DE LIBERTÉ ET CULPABILITÉ LORS DU RETOUR DIFFICILE À L'ÉCOLE

[On était] tous un peu perdus, quand il a fallu reprendre, toute la dose de travail, toutes les évaluations, on n'avait rien compris, avec le surplus, les deux derniers mois. Récupérer tout, même si c'était la fin de l'année, tout à voir, revoir, devoir sans toutes les bases. Voyez ça et on fait l'évaluation du chapitre direct. (X, 17 ans)

Après le confinement, beaucoup de parents ne veulent pas renvoyer les enfants à l'école. Le port des masques chez les plus petits génère des mouvements de protestation médiatisés, notamment par rapport à l'été austral et ses fortes températures. Le rythme scolaire séquentiel est contraignant et difficile à reprendre. À la rentrée de janvier, quand les contraintes deviennent permanentes, cela devient difficile à accepter pour beaucoup. Les maîtresses nous rapportent aussi que les enfants semblent tristes.

La reprise des relations sociales ne se fait plus comme avant. Une méfiance grandissante est perceptible chez un nombre important de petits, avec une confusion entre état de santé et relation à l'autre. « Maman a dit, fais attention, tu ne sais pas si les autres sont malades ».

Tout le monde fait la rentrée masqué chez les adolescents, qui ne se reconnaissent plus et respirent toute la journée dans un masque. Plus d'accès au visage et au non-verbal, seuls le regard et le son de la voix sont encore accessibles. Cela change le rapport à l'autre, voire le décryptage de l'autre. La théorie de l'esprit⁸ est affectée par ce manque d'informations non verbales. Les demi-jauges peuvent présenter une véritable difficulté : « On était tous un peu perdus, en mode "on fait quoi ?". On a besoin de comprendre, mais on a un problème de temps, et il y a un cours avec un groupe et le deuxième groupe n'a pas vu la leçon. On avait cours lundi, mercredi et vendredi et l'autre groupe mardi et jeudi, mais pas les mêmes cours, on était perdus. Les profs eux-mêmes [étaient] perdus ».

Au fil des pics épidémiques, les changements de protocole se succèdent et peuvent générer incompréhension et trouble chez les enseignants, élèves et familles. Il y a aussi l'appréhension « d'être celui qui obligera la classe à fermer et qui causera la maladie des autres », voire « la mort des personnes vulnérables ». À cela s'ajoute la honte d'être celui qui n'aura pas suffisamment

7 Article du 23 novembre 2021 de LINFO.re, « Violences conjugales : une hausse de 10 % des victimes en 2020 » (à La Réunion).

8 « Le concept de théorie de l'esprit (*Theory of Mind* en anglais [ToM]) désigne la capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre. [...] Le principe de base étant celui de l'attribution ou de l'inférence, les états affectifs ou cognitifs d'autres personnes sont déduits sur la base de leurs expressions émotionnelles, de leurs attitudes ou de leur connaissance supposée de la réalité » [Duval et al., 2011, p. 41-51].

respecté les règles ou d'être l'enfant de celui qui est malade. Chez les petits apparaît l'hésitation à dire qu'il y a un cas à la maison. Il en résulte un sentiment de culpabilité, de honte, et même de rejet privant l'individu de revenir dans ces conditions dans la communauté.

« NO FUTUR » : SYNDROME D'ÉVITEMENT, DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET REFUS SCOLAIRE ANXIEUX

On est fichu, jusqu'à la fin de la vie. (Y, 18 ans)

Malgré l'envie d'aller au lycée pour le plaisir de retrouver ses pairs, les cas de refus scolaire anxieux⁹ ou de décrochage scolaire ont explosé à la rentrée 2021 et en 2022. Une perte de confiance dans l'avenir est apparue, avec l'impossibilité de se projeter dans un monde d'incertitude, où les adultes ne peuvent plus faire de promesses. Chez un jeune de terminale, l'incertitude amplifiée par le Covid génère le doute et le décrochage : « Quand on vient dans un établissement scolaire, on nous met dans la tête qu'il faut réussir et avoir de bonnes notes plus tard... mais comment être sûr que ce qu'on attend sera là ? Ce doute affecte énormément ma vie. La vie est courte, il faut vivre. D'autres prennent conscience de ça, est-ce que ce que je fais là est vraiment ce que je veux ? » Il rajoute : « Il faut travailler pour avoir le bac et un bon métier, mais c'est pas sûr d'avoir quelque chose ».

Chez plusieurs lycéens de première qui doivent passer le bac de français, avant le Covid-19, avec la réforme du lycée, une anxiété de performance importante a émergé, la « peur de rater ses études ». Lors des entretiens, ils expriment le fait que « passer le brevet aurait aidé pour le bac, il y a eu seulement un brevet blanc et pas d'oral, ça aurait aidé pour voir ce que ça fait. Au retour au collège : on a eu notre brevet. Personne y allait, il n'y avait plus vraiment cours, c'était la fin ». À cause du Covid, le rituel de passage du diplôme national du brevet (DNB), l'expérience de l'examen, a manqué. Est-ce qu'il y a une illégitimité, un syndrome de l'imposteur, par rapport à ce diplôme obtenu « sans rien faire » ? Le rapport aux évaluations est biaisé et la satisfaction scolaire n'est pas au rendez-vous.

Chez d'autres élèves, le refus scolaire anxieux se met en place insidieusement, à bas bruit, puis finit par occuper le devant de la scène. Une jeune de première raconte : « je ratais souvent le premier cours et rentrais

au deuxième, puis les journées, jusqu'à plus du tout ». Elle ajoute : « Le corps ne s'exprimait pas encore. Avant les mots, le corps a pris le dessus sur ce que je voulais dire » et elle s'exprime ainsi : « malade, pas bien, envie de vomir, au point de tomber dans les pommes, bouffées de chaleur, je n'arrive plus à respirer normalement, le souffle se coupe, je n'arrive pas à dormir la nuit, ni à manger au lycée, j'ai mal au ventre, les larmes aux yeux ».

Certains lycéens racontent, au plus fort de l'épidémie, qu'ils ont cherché à éviter le lycée à tout prix, qu'ils se sont fait la bise, pris dans les bras et ont bu à la bouteille du copain qui avait le Covid, histoire de pouvoir être positif et rester isolé à domicile. Tout était bon pour ne pas aller au lycée.

UNE MODIFICATION DE LA RELATION À L'ÉCOLE ET DE LA VISION DE L'ÉCOLE

J'y vais parce que je suis obligée. (Y, 18 ans)

Pour Z, 18 ans, qui a décroché du lycée dès la fin du confinement, « le Covid a poussé à encore plus délaissé le milieu scolaire [on n'était] pas épanoui, la contrainte des masques, c'est se restreindre encore plus ». Il rajoute : « la société a une mécanique tellement bien huilée, elle [ne] se rend pas compte que nous ne sommes pas des boulons, nous sommes des humains ».

Pour Y, 18 ans : « Avoir le choix, ce que je demande depuis gosse, mais que je n'ai pas obtenu. L'école c'est fait pour qu'on y reste, que les profs travaillent. Plus tard, je ferai l'éducation moi-même ». Elle ajoute : « la société est en train de changer, si tout bascule, je me prépare au changement ».

Malgré une satisfaction par rapport aux relations aux pairs, adhérer à l'école, sous sa forme actuelle, n'est plus possible pour certains jeunes. Le témoignage de Z, 17 ans, est sans équivoque sur la perte de sens, à travers le prisme de sa subjectivité : « Je ne trouve pas de sens à ce que je fais au lycée. Ce qu'on apprend va beaucoup trop loin, après la seconde. À moins de se spécialiser, à quoi ça sert ? En maths par exemple, je n'ai pas besoin d'être mathématicien. J'aurais préféré faire quelque chose ou être mis en pratique, l'expérience c'est beaucoup mieux, mais je ne savais pas où aller. [...] L'école donne des schémas d'outils pour construire l'avenir. Je préférerais qu'on me donne les outils pour faire mes propres schémas. En cours, le seul

⁹ Dans l'article de Denis [2005], le refus scolaire anxieux, aussi nommé phobie scolaire [Johnson *et al.*, 1941], est un trouble complexe qui touche « des enfants ou [des] adolescents qui, pour des raisons irrationnelles, refusent d'aller à l'école et résistent avec des réactions d'anxiété très vives ou de panique, quand on essaie de les y forcer » [Ajuriaguerra, 1974].

truc qu'on va ressentir, c'est de l'ennui et du bourrage de crâne, puis on rentre réviser, manger, dormir pour revenir encore ».

Chez plusieurs élèves décrocheurs, ce qui émerge est le fait qu'ils ont toujours vécu l'école comme une contrainte, parfois dès le primaire. Pour Y, 18 ans : « L'école ne me correspondait pas, je n'ai jamais aimé l'école. J'ai trouvé un sens à mon départ à cette date-là [sa majorité]. L'année commençait, je ne suis pas rentrée en janvier, je ne suis jamais retournée au lycée. L'école n'avait pas de sens. [...] À 18 ans, six mois avant le bac, même si les gens ne me comprennent pas et pensent que toutes ces années à l'école ne m'ont servi à rien ».

Depuis la pandémie, à La Réunion, de 2020 à 2022, une augmentation notable du nombre de familles qui demandent à radier leurs enfants pour faire de l'instruction à la maison, ou qui se dirigent vers des structures alternatives autres que l'école de la République, est observée, comme si l'école, sous sa forme actuelle, ne semble plus convenir à certains publics.

LA PANDÉMIE SEMBLE AVOIR MODIFIÉ LES RAPPORTS SOCIAUX ET LES RAPPORTS EN CLASSE

Le confinement et le Covid ont un peu bouleversé la relation avec les autres : peur de me parler si pas de masque, pas d'entrée si pas de produit [sur les mains], ça me saoulait vraiment, j'étais pressée que tout soit enlevé, qu'on revienne à avant. (X, 18 ans)

Pour certains lycéens, le masque « cache l'identité de chacun, empêche de parler et de s'exprimer, [il dit] la peur de la maladie, tout le monde va l'avoir : on fait peur aux gens. Ça empêche de respirer. [...] Pendant la pandémie, suivre les cours avec le masque était fatigant, cela encourageait à ne pas participer, bouche cachée, rester dans sa bulle sans participer, cela empêchait d'être libre en classe, lavage de mains et masque, à 32°, sans ventilation ».

LE BESOIN D'ÉPROUVER DU BIEN-ÊTRE SUBJECTIF

Les jeunes se plaignent du fait que peu d'adultes vont prendre en considération leur parole et leurs besoins. « On est incompris. On vit à travers ce que les autres ont fait ». La pandémie a majoré les troubles déjà présents

les conduisant parfois à un paroxysme. La montée de l'anxiété en lien avec la crise Covid semble avoir enlevé aux jeunes la confiance dans l'avenir et leur désir et/ou leur capacité de s'y projeter. Il y a effritement de la motivation et perte de sens, avec l'explosion des demandes pour quitter le système scolaire.

Chez Y, 18 ans, il y a pourtant le souhait de « trouver le bonheur comme tout le monde, primordial pour tout le monde, sinon pas de vie. Tous les humains ont cela dans le cœur et doivent l'exprimer ». La pandémie est essentiellement perçue comme un facteur de contraintes difficile à vivre : « ça commençait à faire un peu trop, c'était une passe, ça va vite se terminer, mais on en est toujours là, deux ans après... ».

POUR CONCLURE...

Chez les enfants et les adolescents à La Réunion, en croisant nos observations avec d'autres professionnels, nous avons noté une dégradation de la santé mentale, avec toute la symptomatologie du psychotraumatisme, une augmentation du mal-être et des idées suicidaires, accompagnées de passages à l'acte. Ces constats nécessiteraient une confirmation par des études ultérieures.

En octobre 2021, une étude de *The Lancet* sur l'impact de la pandémie, effectuée dans 204 pays, indique que la France figure parmi ceux qui ont connu une augmentation de prévalence particulièrement élevée des troubles de santé mentale, la dépression passant de 29 à 35 % et les troubles anxieux de 32 à 36 % (Gandré et al., 2021).

La lecture de la crise, à la lumière du psychotraumatisme et des symptômes observés, permet d'envisager une prise en charge cohérente et graduée, où l'Éducation nationale a toute sa place avec les autres acteurs de terrain.

Il faut ce temps d'écoute, d'évaluation et de repérage, avant d'orienter les élèves en souffrance vers les services compétents. Or, nous observons et nous sommes inquiets de la fermeture de structures de soins psychiques gratuits sur le territoire national¹⁰ et, à La Réunion, de celle de l'unité de psychotrauma NOE¹¹. Malgré le remboursement de consultations chez des psychologues en libéral, il n'est pas certain

¹⁰ xx^e colloque du Collège aquitain de psychopathologie de l'adolescent, « "Grandir en temps de crise..." Du mal à être des institutions au mal-être des adolescents... » [2 et 3 octobre 2021].

¹¹ Unité de psycho-trauma nord-ouest-est : service de l'EPSMR (Établissement public de santé mentale de La Réunion) chargée de la prise en charge au long cours de victimes de psycho-traumas de type 1 ou 2.

qu'une partie de la population, en situation de précarité, puisse y accéder.

En complément, une des pistes pourrait être l'école promotrice de santé¹², avec le développement des compétences psychosociales et la résilience assistée¹³, en prenant pour exemple le plan académique « Santé psychologique des jeunes » de l'académie de Dijon¹⁴. Il y a une réflexion à mener pour augmenter les facteurs de protection, en s'inspirant de l'arbre de la résilience de Grotberg (1995) notamment¹⁵.

Nous observons une évolution du rapport à la vie et à la mort, avec une vision très pessimiste de l'avenir. Même si la sortie de crise est une étape difficile, avec la crainte de rebondissements, c'est également un moment primordial pour dresser le bilan, faire un

retour d'expérience, améliorer les pratiques, et diffuser la culture du risque afin d'anticiper sur les prochaines crises¹⁶ pour prendre soin au mieux de la santé mentale des enfants et des adolescents.



JACQUELINE HOARAU, INFIRMIÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, MEMBRE DE LA CASA [CELLULE D'AIDE ET DE SOUTIEN ACADÉMIQUE].

MARTINE LAURET, PSYCHOLOGUE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DÉVELOPPEMENT ET CONSEIL EN ORIENTATION, MEMBRE DE LA CASA.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CLAUDET, ISABELLE ET AL. [2021]. « Les enfants victimes de la crise sanitaire ». *Actualité et dossier en santé publique*, n° 116, p. 47-49.

CROCQ, LOUIS [2012]. *16 leçons sur le trauma*. Paris : Odile Jacob.

DENIS, HÉLÈNE [2005]. « Le refus scolaire anxieux : prise en charge d'une équipe pluridisciplinaire ». *Enfance & Psy*, n° 28, p. 98-106.

DORÉ, ISABELLE, CARON, JEAN [2017]. « Santé mentale. Concepts, mesures et déterminants ». *Santé mentale au Québec*, vol. 42, n° 1, p. 125-145.

DUVAL, CÉLINE, PIOLINO, PASCALE, BEJANIN, ALEXANDRE, LAISNEY, MICKAËL, EUSTACHE, FRANCIS, DESGRANGES, BÉATRICE [2011]. « La théorie de l'esprit. Aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge ». *Revue de neuropsychologie*, vol. 3, p. 41-51.

FERRON, CHRISTINE [2022]. *La promotion de la santé*. Séminaire « École promotrice de santé », PNF, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

GANDRÉ, CORALIE, HAZO, JEAN-BAPTISTE [2021]. « Covid-19. Une pandémie de troubles psychiques ? ». *Actualité et dossier en santé publique*, n° 116, p. 44-47.

GINDT, M., FERNANDEZ, A., BATTISTA, M., ASKENAZY, FLORENCE [2021]. « Conséquences psychiatriques de la pandémie de la Covid-19 chez l'enfant et l'adolescent ». *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, vol. 69, n° 3, p. 115-120.

IONESCU, SERBAN [dir.] [2011]. *Traité de résilience assistée*. Paris : Presses universitaires de France.

12 Ferron, 2022.

13 « La résilience assistée est l'accompagnement par des professionnels du processus universel qui permet à un individu, face à l'adversité, de s'en sortir sans présenter de troubles psychiques, de continuer à vivre comme avant ou presque et même de présenter un meilleur fonctionnement psychique qu'auparavant, grâce au développement (ou croissance) post-traumatique et à ses interactions avec son environnement » [Ionescu, 2011].

14 Ce plan académique 2021-2022 comprend des formations au repérage et à la gestion de la crise suicidaire, aux compétences psychosociales, un groupe académique bien-être, deux actions sur la prévention du suicide et la participation au séminaire EPSA (24 mai 2022) : *La santé mentale des jeunes* [séminaire « École promotrice de santé »], PNF, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

15 Livre blanc *Stress et COVID-19. Quels impacts sur nos enfants ?* (ECPA, 18 avril 2022), <https://www.pearsonclinical.fr/presentation/stress-covid19>.

16 [Gouvernement.fr/risques/le-processus-de-gestion-de-crise](https://www.gouvernement.fr/risques/le-processus-de-gestion-de-crise)

PRATIQUES

Témoignage

Vers une reconfiguration des relations entre les familles et l'institution scolaire ?

Mise à jour et exacerbation des vulnérabilités-inégalités

ASSOCIATION ÉCOLE ET FAMILLE

Quels ont été les engagements de chacun pour l'éducation des enfants pendant le confinement ? Quelles injustices relationnelles ont été vécues ? Quelles en sont les conséquences sur les alliances ou les mésalliances éducatives au sein des familles et avec l'école ? Quelles sont les pistes pour construire ensemble l'avenir des enfants par une coéducation démocratique ? Le travail piloté par l'association École et Famille en réponse aux résultats d'une étude menée à l'issue du premier confinement au sein de la cité éducative de Chanteloup-Vignes (Yvelines) montre d'une part, les enjeux de l'après-crise sanitaire et les points de vigilance d'une forme de « décrochage » de tous les acteurs et d'autre part, ceux d'un renforcement des inégalités des populations les plus fragiles.

Depuis sa création en 1999, l'association École et Famille, structurée autour de principes directeurs constants, fonctionne comme un tiers lieu associant à la fois un centre de proximité et un centre de ressources, véritable interface communicante et relationnelle entre la famille, l'école et la cité. L'association œuvre au quotidien au rapprochement des professionnels qui « travaillent ensemble » et des membres des familles qui « vivent ensemble ». Elle constitue ainsi un lieu carrefour entre le travail clinique, le travail social, le travail pédagogique et éducatif. Elle s'appuie sur les

familles qui rencontrent certes des difficultés, mais ont aussi leurs ressources propres. Or, pour mettre en valeur ces ressources, il faut un accompagnement, la construction d'un lien spécifique de confiance. Il en va de même pour les élèves : nous avons tendance à rechercher les origines de l'échec en dehors de la situation éducative réelle : dans le passé de l'enfant, dans sa famille, dans son environnement social. L'essentiel s'opère le plus souvent sur le terrain au cours des relations éducatives quotidiennes... La réussite scolaire dépend en grande partie de la liaison école-famille et

de l'articulation entre l'action des enseignants et celle des autres professionnels de l'éducation...

Lors d'une étude organisée à l'issue du premier confinement de 2020 au sein de la cité éducative de Chanteloup-les-Vignes (Yvelines), notre association a recensé la parole de parents sur leurs relations éducatives durant le confinement. Vingt entretiens ont été menés auprès de quinze mères (dont une allophone), quatre pères et une grand-mère. Quinze personnes vivent en couple, cinq femmes vivent seules avec leurs enfants. Les trois quarts des familles sont nombreuses. Parmi les enfants, un jeune sur deux est en élémentaire, un jeune sur quatre en maternelle et un sur quatre scolarisé dans le second degré. Concernant les conditions de vie, seize familles vivent en appartement et deux en hôtel social. En dépit de l'effort de prêt de tablettes par les collègues, la moitié possède moins d'une interface (tablette, smartphone ou ordinateur) pour trois enfants scolarisés afin de répondre aux attendus de la continuité pédagogique à la maison.

Prenant appui sur les fondamentaux théoriques de l'association École et Famille¹ que sont la thérapie contextuelle d'Ivan Boszormenyi-Nagy² et le travail de réseau à émergence thérapeutique de Jean-Marie Lemaire, nous sommes allés au pied des immeubles pour demander aux personnes : quels ont été les engagements de chacun pour l'éducation des enfants ? Quelles injustices relationnelles ont été vécues ? Quelles en sont les conséquences sur la confiance ou la méfiance au sein de leur famille et avec l'école ? Et quelles sont leurs idées pour construire ensemble l'avenir des enfants ?

Concernant l'engagement de chacun pour l'éducation :

- ~ la scolarité a été presque exclusivement confiée aux mères. Treize pères sur vingt continuant de travailler en présentiel ;
- ~ en plus du prêt de tablettes ou d'ordinateurs, l'engagement de l'école qui a le plus marqué les parents, c'est le passage des professionnels d'une communication habituellement écrite à une communication orale (téléphone), visuelle (visios), voire de déplacements à leur domicile (allers vers). La présence des « maîtres et maîtresses » durant les visios a constitué un grand soulagement pour les mères.

1 <https://concertation.net/>

2 L'approche contextuelle d'Ivan Boszormenyi-Nagy [psychiatre, pionnier de la thérapie familiale aux États-Unis] privilégie le travail concernant les atteintes à la confiance relationnelle, les injustices passées, et présentes, les loyautés douloureuses, avec pour objectif une intervention clinique ancrée dans le présent, mais incluant les générations à venir dans une dimension préventive. Elle constitue un outil précieux pour tous les intervenants confrontés à la souffrance humaine, quelle qu'en soit sa manifestation. <https://www.approche-contextuelle.org/>

La plus grande injustice vécue par ces parents a été le manque de considération par l'école de leurs possibilités pédagogiques, du nombre d'enfants dans la famille et de leurs écarts d'âges. Cela les a mis dans l'impossibilité de répondre aux besoins scolaires de chacun, donc de devoir arbitrer leurs possibilités et disponibilités au sein de la fratrie.

Pour faire en partie face à cette culpabilité, elles ont pu compter sur l'entraide entre les aînés et les plus jeunes, sur beaucoup de solidarité entre voisins de proximité et entre membres de la famille ou amis à distance. La présence des pères a été vécue comme « soutenante » dans l'éducation. Rapidement, la disponibilité des structures associatives et municipales d'aide aux devoirs s'est organisée.

Du point de vue des personnes interrogées, les effets du confinement et de la continuité pédagogique sont d'un côté des conflits entre enfants, des problèmes de santé psychosociale pour un tiers des mères interrogées, et la peur pour l'avenir des enfants ; et de l'autre côté, le plaisir d'activités partagées en famille (« On a fait le pain, c'est pour ça qu'il n'y avait plus de farine. Maintenant, on est toutes "toquées" » [en référence au chapeau de chef cuisinier]), le sentiment de « redécouvrir les enfants », et celui de découvrir par l'expérience la complexité du « métier d'institut ». Au sortir du confinement, les engagements réciproques étaient peu reconnus explicitement entre parents et école (une fois sur quatre) :

J'ai remercié les professeurs pour leur courage de reprendre les cours en mai. En pleine crise sanitaire, ils avaient peur, j'ai dit « bravo », c'est des soldats en coulisse, ils n'ont pas été applaudis tous les soirs. Nous aussi, on a besoin qu'on nous dise « bravo ». Ce n'est pas facile de rester confinés deux mois avec trois enfants.

Selon ces parents, les pistes à suivre pour construire l'avenir des enfants sont :

- ~ ajuster l'intervention des professeurs aux possibilités d'accompagnement à la scolarité des parents (taille de la famille, compétences scolaires...) ;
- ~ organiser des occasions de rencontres pour renforcer la confiance entre l'école et les familles ;
- ~ garantir des services publics de loisirs pour ouvrir les enfants sur le monde ;

- ~ partager des valeurs communes ;
- ~ répondre aux besoins d'habitat et d'alimentation ;
- ~ former les adultes aux médias ;
- ~ renforcer des rituels de passage.

De retour dans des groupes scolaires et collèges, principalement situés en REP, le pôle d'accompagnement de projets d'École et Famille a entendu les professeurs exprimer leur volonté de maintenir le lien avant tout, et de limiter la pression scolaire. Ils insistent également sur les difficultés dans leurs tentatives de visios et leur objectif de rassurer les parents à un moment où le retour volontaire à l'école visait les élèves les plus durement impactés par les inégalités scolaires.

Forts des enseignements de l'enquête et confortés par l'entretien avec Dominique Pasquier recueilli par Lilia Ben Hamouda dans les *Cahiers pédagogiques* sur « Les familles populaires, le numérique et l'École »³, nous avons pu insister auprès des enseignants, mais aussi des familles sur l'importance de prendre ce temps de reconnaissance de mérites mutuels pour renforcer les liens et de doubler la communication écrite par de l'audiovisuel en direction des parents sur les environnements numériques de travail (ENT).

À la rentrée 2020-2021, prenant acte que les rencontres synchrones avec des parents n'étaient durablement plus possibles, nous avons ouvert un chantier sur la coéducation « invisible », asynchrone. Cela nous a conduits à valoriser en équipes des expériences qui renforcent le sentiment de compétences parentales au suivi scolaire des enfants⁴. Par exemple, les professeurs demandaient des informations issues de la famille (histoires racontées, objets signifiants, recettes, etc.), les utilisaient à des fins pédagogiques en les intégrant aux situations d'apprentissage et restituaient ces travaux aux familles « à distance ».

L'année scolaire 2021-2022 marquant le retour des possibilités de rencontres collectives entre parents, enfants et professionnels, nous observons une très forte mobilisation, avec des réunions de 70 à 90 participants. Nous entendons aussi que, là où les professionnels de l'école souhaitaient dialoguer sur l'autorité, le sommeil ou les devoirs, autant d'enjeux ayant plutôt à voir avec l'éducation familiale, nous sommes sollicités cette année pour échanger sur la motivation dans les

apprentissages ou l'importance du jeu dans les apprentissages socioscolaires. Ce déplacement de l'intérêt de professionnels de l'école vers la dimension formelle de la pédagogie est nouveau dans nos pratiques de plus de dix années d'accompagnement de projets de coéducation. Crainte évitée jusqu'ici, l'ouverture du dialogue sur la pédagogie présente des risques que nous avons su limiter en nous appuyant, lors de la préparation, sur le modèle de développement de l'enfant à l'époque post-moderne de Jean-Pierre Pourtois et Catherine Desmet⁵ : celui-ci prend en compte les dimensions les plus importantes entrant en jeu dans la construction de l'identité d'un individu : besoins affectifs, cognitifs, sociaux, idéologiques. Pendant la rencontre, nous avons garanti la présence d'un tiers qui ouvre les échanges à partir de l'expérience des acteurs, la reconnaissance des contributions et l'attention à chacun.

Par-delà l'interdiction des devoirs à l'école élémentaire, mesure emblématique fixée par la circulaire du 29 décembre 1956, et toujours d'actualité, ces demandes nouvelles prennent peut-être acte que les professionnels ont expérimenté que « les continuités entre la classe et sa périphérie, auparavant tenues pour acquises »⁶ ne le sont pas. La question se pose alors d'une reconfiguration de leurs engagements pour la réussite de tous les élèves, vers une explicitation des attentes réciproques. Au travers des témoignages recueillis, la question de l'accompagnement, à savoir la capacité d'écoute, de personnalisation des réponses, la propension à se décentrer pour comprendre les difficultés de l'autre et l'aider à les résoudre sans agir à sa place, constitue sans doute un levier pour agir collectivement à la mise en œuvre de nouvelles formes d'organisation des relations entre l'école et la famille. C'est aussi une notion en forte dynamique avec des professionnels de l'accompagnement dans tous types de secteurs, à tout âge et pour tous types de difficultés.

Comment tous ces parents se sont débrouillés avec les cours en ligne postés durant le confinement ? Comment ont-ils déjoué, ou non, les présupposés de présentation de ces contenus construits dans l'urgence ? Cette période a mis plus que jamais en lumière les obstacles que les parents doivent surmonter pour

3 <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/04/06042020Article637217552583306336.aspx>

4 Bertrand, Richard, Deslandes, Rollande [2004]. « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire ». <https://doi.org/10.7202/012675ar>.

5 Pourtois, Jean-Pierre, Desmet, Catherine [1999]. *L'éducation postmoderne*. Paris : Presses universitaires de France

6 Ria, Luc, Rayou, Patrick [2020]. « La forme scolaire en confinement. Enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance ». <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.675>

accompagner leurs enfants. La responsabilité « éducative » des enseignants supposerait-elle une culture de la relation avec les parents ? La fracture numérique tant décrite durant cette crise ne se réduit pas uniquement à l'absence de matériel. Elle est aussi le reflet avant tout d'une fracture pédagogique. De nombreux parents ont eu du mal à discerner le sens logique des activités d'apprentissage demandées ainsi que leurs objectifs.

Les inégalités de rapport au savoir, déjà largement documentées depuis les travaux de Bernard Charlot en particulier, semblent donc trouver une caisse de résonance dans l'enseignement à distance, dans l'usage des différentes plateformes pédagogiques en ligne plébiscitées (Lumni, CNED, Zoom, Microsoft Teams, etc.) durant cette crise sanitaire. Avec le confinement revient l'injonction à la collaboration faite aux parents, une injonction qui oublie bien souvent que tous les parents ne sont pas logés à la même enseigne. Sans doute que cette période lève définitivement le doute sur la proximité supposée entre l'école et les familles comme un postulat loin d'être évident pour nombre d'entre elles. Une évidence qu'il nous faut revisiter.

LES PARENTS-RELAIS

Lors du premier confinement de mars 2020, les « parents-relais » (parents experts d'expériences) bénévoles à l'association École et Famille ont gardé et maintenu le lien avec les familles qu'ils suivaient afin de les soutenir au mieux et d'éviter une coupure avec l'école. Des accompagnements ont aussi émergé à cette occasion, des relations de confiance ont pu s'installer. Ainsi, une enseignante de grande section d'une école de Saint-Ouen-l'Aumône se confie par exemple à une parent-relais, car elle s'inquiète d'être sans nouvelles de deux de ses élèves lusophones. Celle-ci entreprend de contacter les deux familles concernées. La première, une maman hébergée avec son fils, se dit heureuse d'entendre quelqu'un lui parler portugais et très reconnaissante de la sollicitude de l'enseignante. Dans la seconde, un couple avec deux enfants dont le plus jeune est un bébé d'un an, le père continue à travailler lors du confinement. Le parent-relais connaît déjà la mère de famille, mais ne l'accompagne pas. En effet, l'année scolaire précédente, l'enseignante de moyenne section avait organisé à l'école une rencontre. Toutefois, ce travail amorcé n'avait pas abouti, car la maman ne voyait pas l'utilité du parent-relais puisqu'elle avait une amie qui l'accompagnait dès qu'elle avait besoin de se faire comprendre. Puis, en grande section de la fille aînée, l'enseignante et la maman passaient par l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) pour la traduction en portugais. Cette dernière

étant partie à la retraite, il n'y avait plus de moyen de communiquer. Quand cette maman est contactée par le parent-relais, elle exprime un soulagement et témoigne qu'elle n'osait pas téléphoner à l'école pour demander ce qu'elle devait faire avec sa fille. Elle se dit également très touchée par la préoccupation de l'enseignante. Ces deux accompagnements ont donc débuté en mars 2020.

Suite à cette prise de contact, l'enseignante a préparé pour chaque enfant une petite mallette de travail avec des jeux et des livres pour le petit garçon hébergé afin qu'il ne s'ennuie pas trop. Les deux ont reçu des fiches de travail, des feutres, du petit matériel pour pouvoir travailler et manipuler. À cette occasion, la maman hébergée a rencontré le parent-relais, qui essayait de téléphoner tous les jours aux enfants pour leur parler en français et les faire travailler, tout en échangeant régulièrement avec l'enseignante.

Aujourd'hui, la maman hébergée fait appel au parent-relais, de manière ponctuelle, pour des points sur la scolarisation de son enfant et quand il y a des changements à annoncer à l'école ou au centre de loisirs. La seconde maman, quant à elle, a pu réaliser et mesurer combien les enseignants étaient attentifs vis-à-vis de son enfant lors du premier confinement, et constater la prévenance de l'école comme du parent-relais. C'est ainsi qu'avec le temps, des liens de confiance se sont développés, qu'un processus de thérapie familiale s'est organisé et qu'un travail en réseau a vu le jour entre la famille, l'école, le soin et École et Famille.

UNE APPROCHE CLINIQUE

La priorité à rester en lien nécessite de l'agilité dans le « cadre » : rythme, échelle, contenus des séances, symétrie relationnelle. Ainsi, le pôle Clinique a continué à prendre régulièrement des nouvelles des familles, une à deux fois par semaine, voire plus, selon les situations et les besoins exprimés par les membres des familles, là où le rythme usuel des séances était auparavant mensuel. Nous estimons que cette période a doublé les interventions du pôle Clinique en nombre pour tenter de répondre aux fortes angoisses et aux perturbations vécues dans les systèmes familiaux.

Les interventions consistent à des entretiens de thérapie familiale réunissant en principe le couple parental et leurs enfants, parfois d'autres membres de la famille élargie ou « recomposée ». Pendant cette période inédite, il est arrivé de croiser successivement en visio un parent et un enfant de la fratrie, voire un des membres du groupe familial demandant une attention

particulière. Le travail avec le réseau des partenaires, consubstantiel du processus de thérapie familiale à École et Famille, s'est également trouvé modifié. Le lien a continué à être fait avec des professionnels de l'Éducation nationale, des équipes de réussite éducative, des travailleurs sociaux exerçant un mandat d'aide éducative administratif ou judiciaire. Par ailleurs, le pôle Clinique a été sollicité à plusieurs reprises par les services de réseau afin de faire le lien et de donner du soutien à des familles qui n'étaient pas dans la file active des familles suivies à École et Famille.

Les besoins exprimés par les familles les premiers jours concernaient prioritairement, pour les plus vulnérables économiquement, l'accès à des produits alimentaires ou de première nécessité. La majorité des familles souhaitaient des relais de demandes d'équipements, de modalités de connexion aux espaces numériques de travail scolaire, ou encore d'organisation familiale des suivis scolaires des différents enfants. Les thérapeutes familiaux ont alors puisé dans leurs compétences et ressources de leurs métiers initiaux de travailleurs sociaux et leur connaissance fine des équipes scolaires concernées. Au fil des jours et des semaines, comme nous l'indiquions précédemment, les suivis familiaux se sont adaptés plus finement à chaque contexte familial spécifique.

Depuis cette période, le lien avec les familles a changé. Le temps d'accueil dit « de bavardage en présence » s'est intensifié avec des questions sur l'état de santé physique, mental et relationnel des uns et des autres. Une personnalisation du professionnel s'est effectuée : accès à son portable, à sa boîte mail, à des éléments visuels de son intérieur, aux bruits derrière le téléphone, produits par ses enfants ou les membres de sa famille. Nous convenions par exemple de temps d'échanges pendant les siestes ou temps calmes de nos enfants respectifs.

Depuis cette période, dévoiler une partie de soi n'est plus une entrave à la relation d'aide, mais plutôt un élément de compétence du professionnel, une ressource pour les familles qui découvrent que le thérapeute est un être humain, subissant des exigences de la société, de l'école, de l'employeur et des mesures sanitaires ! Ces contraintes familiales, professionnelles ou sanitaires sont devenues plus facilement lisibles, accessibles, praticables et partageables par les différentes parties

dans un entretien, constituant des leviers d'alliance thérapeutique. Cela a participé à renforcer des relations davantage d'égal à égal et, depuis la réouverture des locaux, mi-mai 2020, prévenir d'un retard ou d'une absence par textos est devenu, par exemple, une habitude bienveillante vis-à-vis du thérapeute.

Cette période nous a confortés dans la vigilance à identifier, reconnaître les grandes capacités et compétences des familles, notamment celles en difficultés plurielles, à accueillir l'imprévu, à s'adapter à des situations inédites, à demander et à proposer de l'aide, à montrer les chemins d'une éthique relationnelle, à coconstruire les feuilles de route thérapeutiques avec les membres des familles concernées, affiner avec eux les modalités du partage d'informations utiles, quand il importe de discerner ensemble l'intime, le privé et les sphères publiques, réelles ou virtuelles.

Deux ans après, un enjeu-défi émerge : reprendre en plus grand nombre des rencontres collectives, en présence, que nous nommons « concertations cliniques », et qui font partie des processus de thérapie familiale initiés depuis plus de vingt ans par École et Famille. Ces espaces-temps réunissent, sur invitation conjointe de la famille et du thérapeute, les membres de la famille et les acteurs, professionnels et bénévoles, mobilisés par leur situation pour faire dialoguer les logiques familiales et d'offres de services. Sans objectif décisionnel, nous essayons d'y installer ensemble un climat, des principes régulateurs des échanges permettant d'aborder des questions délicates, voire conflictuelles. Le compte rendu de ces rencontres, validé avec une priorité d'égard aux membres de la famille, permet d'en laisser une trace au service des différents suivis et du dialogue intrafamilial. Les effets transformatifs et thérapeutiques des concertations cliniques, notamment celui de « l'apparaître pluriel » sont ainsi développés par Antoinette Chauvenet dans le livre coécrit en 2014 à partir de deux années de recherche-action avec l'association⁷.

L'ÉCOLE À VENIR NE SE FERA PAS SANS LES PARENTS D'ÉLÈVES

Le premier confinement du printemps 2020 a révélé de manière criante des écarts socioscolaires. École et Famille était alors en lien, dans le cadre d'une convention-cadre nationale⁸, avec le pôle Résorption des

7 Chauvenet, Antoinette, Guillaud, Yann, Le Clère, François, Mackiewicz, Marie-Pierre (2014). *École, famille cité. Pour une coéducation démocratique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

8 Convention cadre avec la DGESCO [direction générale de l'Enseignement scolaire], l'ANCT [Agence nationale de la cohésion des territoires], la DGCS [direction générale de la Cohésion sociale] et la DIHAL depuis 2017.

bidonvilles de la délégation interministérielle pour l'hébergement et l'accès au logement (DIHAL) et la préfecture pour l'ouverture de postes de chargés de mission d'accompagnement à la scolarisation durable d'enfants en situation de logement précaire dans le Val-d'Oise. Avant même l'ouverture de deux postes, nous recevions une dizaine d'ordinateurs portables ainsi que des clés de connexion internet, grâce à la mobilisation de la DIHAL et d'Emmaüs Connect. Ces équipements, visant à réduire la fracture numérique, ont constitué un levier d'approche de certaines familles vivant en squats et bidonvilles. La mission a ainsi commencé à se structurer à la rentrée 2020, les chargés de mission rejoignant le programme national de médiation scolaire animé par la DIHAL.

Les vagues successives de confinements et déconfinements ont rapidement rendu plus évident encore le besoin d'un accompagnement de proximité, dans la durée, afin de favoriser l'inscription administrative et l'assiduité scolaires. Ces accompagnements ont visé aussi bien les familles que les professionnels. Du côté des familles, plusieurs questions ont été abordées à cette occasion, notamment pour déconstruire des représentations de l'école en tant qu'institution d'instruction, de socialisation, de prévention en santé, notamment concernant l'utilité sociale de l'école dans la logique de l'économie familiale, les bénéfices et risques de la socialisation scolaire sur les loyautés existentielles des enfants et jeunes gens. Autre objet de dialogue permanent depuis 2020 : l'enjeu des vaccins, ceux nécessaires à l'instruction en collectivité, ceux préconisés par les messages sanitaires liés à la pandémie de Covid-19. Ce dialogue permet de confronter des représentations et vécus de l'école d'ici et maintenant et du pays d'origine et des générations précédentes. Du côté des équipes enseignantes et, plus largement, du champ éducatif, les échanges ont porté sur l'accueil inconditionnel et l'inclusion scolaire d'enfants en situation de détresses plurielles, de grande précarité économique, aux compétences scolaires parfois difficiles à évaluer finement.

Pour conclure, la relation entre les familles et les professionnels de l'éducation nécessite désormais et sans doute au sortir de l'expérience vécue par bon nombre d'entre elles, de redéfinir les priorités de chacun, des modalités de cette relation dans le cadre du contrat de l'établissement, de réinterroger les occasions de rencontres, des temps forts de l'éducation concertée (conseils d'orientation, conseils de classe, plages horaires de rendez-vous), et ce, à des moments compatibles avec les activités professionnelles des parents.

Plus que jamais, la participation des familles à la vie des établissements, et le dialogue régulier entretenu avec les différents acteurs de l'école et des autres institutions ou associations partenaires, constituent un véritable levier clé d'amélioration. En témoigne la prédominance dans les textes officiels du terme « coéducation » qui s'est rapidement imposé depuis 2013. Mais pour cela, il est nécessaire que l'organisation de la relation entre les familles et les différentes institutions ne soit plus un élément de conjoncture, et bien une disposition structurelle fondée sur un projet partagé entre tous les acteurs sur un territoire, véritable objet majeur de l'action publique dans le monde de l'éducatif, du scolaire et de la santé. À cet égard, l'impulsion politique est un préalable, le cadre méthodologique solide une nécessité.

Puisse cette « coéducation démocratique » irriguer profondément l'école et toutes les autres institutions afin de faire émerger et de promouvoir un mieux vivre ensemble dans une société qui a grand besoin de fraternité, et qui s'émancipe des déterminismes. Ainsi se (re) construisent reconnaissance mutuelle, responsabilisation et fiabilité des liens. Et si cette démarche applicable dans toutes les relations humaines servait de matrice pour refonder la valeur des liens en société ?



ASSOCIATION ÉCOLE ET FAMILLE

MARINA AKIKI, DELPHINE DESOMBRE
CHRISTINA DUARTE, PIERRE LE LOHE,
FRANÇOISE N'DIAYE-FEUERSTOSS,
MARIE-CLAIRE MICHAUD, KADER MIMOUN

ANALYSES

Numérique, éducation et forme scolaire : enjeux d'équité

THÉRÈSE LAFERRIÈRE, GEORGES-LOUIS BARON, STÉPHANE ALLAIRE,
SOPHIE NADEAU-TREMBLAY, MÉLANIE TREMBLAY,
FRANCE BOISJOLY, MARIE-CLAUDE NICOLE ET JOSÉE BEAUDOIN

Ce texte s'intéresse principalement aux enjeux d'équité liés aux usages éducatifs du numérique. On distingue d'abord inégalités, iniquités et fractures numériques en prenant comme point d'entrée les différences d'alignement se manifestant entre les systèmes scolaires des pays développés et les usages dont la recherche a montré qu'ils pouvaient jouer un rôle émancipateur. Les pratiques intensifiant l'expérience de participation des élèves sont illustrées par deux cas québécois – l'initiative « École en réseau » [EER] et le projet « L'évaluation collaborative réussie des apprentissages par le numérique [L'ÉCRAN]. Les enjeux et les tensions repérés confirment la nécessité de développer l'agentivité des acteurs et de développer des forums d'échange pluridisciplinaires et pluriculturels, afin de former des collectifs hybrides durables.

Notre contribution s'intéresse aux enjeux d'équité liés aux usages du numérique, plus spécifiquement dans le cadre d'activités évaluatives¹ à l'école primaire et secondaire. Alors que la crise sanitaire a accéléré l'achat d'équipements informatiques, de connexions internet et de pratiques novatrices, tout en soulevant

des enjeux d'équité², nous nous penchons sur la pérennité possible des pratiques d'enseignement et d'évaluation qui ont placé l'école en état de mutation. À cette fin, la cohérence entre les programmes scolaires, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (en transformation) et l'évaluation des apprentissages

1 Allal (2008, p. 311) définit l'acte évaluatif relatif aux apprentissages comme toujours constitué d'une même série de quatre démarches : la définition de l'objet d'évaluation ; la récolte d'informations concernant les conduites des apprenants en rapport avec l'objet choisi ; l'interprétation des informations recueillies ; la prise de décisions et la communication d'appréciations à autrui.

2 L'équité s'éloigne d'une égalité de traitement où toutes les personnes reçoivent un traitement identique. Elle instaure plutôt un traitement différencié pour atténuer l'effet des pratiques et des processus scolaires par lesquels des élèves sont désavantagés en raison de leur statut social (ex. : sexe, origine ethnique, langue, situation de pauvreté, etc.) [Conseil des ministres de l'éducation (CMEC), 2016 ; Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs, 2005 ; Magnan, Vidal, 2015 ; Larochelle-Audet *et al.*, 2020].

seront en filigrane de notre réflexion analytique, dans la mesure où ils constituent l'épine dorsale même qui régit tout mouvement progressif dans l'éducation formelle. Ce fut d'ailleurs la thématique centrale de l'EDUsumMIT2019 (<https://edusummit2019.fse.ulaval.ca/>) tenu à l'Université Laval, un événement qui a regroupé quelque 150 participantes et participants de plus de 30 pays.

Des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, soutenues par des outils et plateformes numériques, sont devenues plus répandues au cours de la crise sanitaire. Celles qui intensifient l'expérience de participation des élèves seront illustrées par deux cas québécois – l'initiative « École en réseau » (EER : <https://eer.qc.ca>) et le projet « L'évaluation collaborative réussie des apprentissages par le numérique » (L'ÉCRAN : <https://frq.gouv.qc.ca/projet/evaluation-collaborative-reussie-des-apprentissages-par-le-numerique-lecran>). C'est sur ces terrains que nous repérerons des enjeux d'équité scolaire perceptibles.

Cet article distingue d'abord les termes inégalité, iniquité et fracture numérique et reconnaît ensuite la cohabitation de technologies conventionnelles et de technologies numériques à l'école. Les deux cas présentés mettent en évidence les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui ont été observées dans des contextes innovants par voie de recherche participative. Des enjeux d'équité qui freinent l'usage des technologies numériques sont repérés et nous nous interrogeons sur les tensions persistantes et d'autres en développement, ainsi que sur des apprentissages futurs qui seraient signes d'une école en mutation.

INÉGALITÉS, INIQUITÉS, FRACTURES NUMÉRIQUES

Tout d'abord, une précision est nécessaire quant à ce que nous entendons par équité et iniquité. Ces notions ont fait l'objet de débats des deux côtés de l'Atlantique, avec des acceptions similaires. De manière simplifiée, l'iniquité correspond à un manque d'égalité des chances, fruit de différentes causes possibles, à une injustice³.

Dans un texte de synthèse publié en 2005, Demeuse et Baye, reprenant des conclusions de l'OCDE en 1993, en distinguent quatre formes : égalité d'accès ou égalité des chances d'accès à un niveau déterminé du système éducatif, égalité de moyens, égalité d'acquis ou de

résultats, égalité de réalisation, c'est-à-dire équité de possibilités d'exploiter les compétences acquises (Demeuse, Baye, 2005, p. 12). Cette notion d'équité, dont Hagège (2017) note qu'elle relève du champ de l'éthique, est prise en compte par les textes officiels et fait partie des objectifs de développement durable énoncés par l'UNESCO, en relation avec la notion d'inclusion des groupes marginalisés.

S'agissant de technologies en éducation, la question a été introduite dès le début des années 2000 par l'intermédiaire de la notion de fracture digitale, qu'on a d'abord abordée par de simples considérations d'accessibilité aux technologies. Dès 2001, DiMaggio et Hargittai, dans un texte consacré aux « inégalités numériques », mais qui traite plutôt de différences d'équité, distinguent ainsi cinq dimensions critiques associées aux usages de l'Internet : la variation (maison, école, travail) dans les moyens techniques (technologies numériques) accessibles ; la variation dans le degré d'autonomie des personnes dans leur usage du Web (partage possible de la connexion dans certains lieux) ; l'inégalité de compétences dans l'usage d'Internet ; les différents types de soutien social disponibles ; et la variation dans les finalités d'usage des technologies.

Pour notre part, nous tâcherons de reproblématiser la question des relations entre technologies et iniquités en prenant comme point d'entrée les différences d'*alignement* se manifestant entre les systèmes scolaires tels que nous les connaissons dans les pays développés (suivant la forme scolaire telle que l'a précisée Guy Vincent [2008]) et les usages dont la recherche a montré qu'ils pouvaient jouer un rôle émancipateur, en particulier par une augmentation de l'agentivité des personnes.

PRATIQUES ENSEIGNANTES, ENTRE TRANSMISSION DE CONNAISSANCES ET ACCOMPAGNEMENT

Tout enseignant vise que les élèves atteignent, dans un avenir proche ou lointain, un niveau élevé de compréhension des savoirs et des situations tout en étant aussi à même d'exercer une pensée créatrice qui les amènera à résoudre des problèmes, examiner différentes situations ou les modéliser. Toutefois, l'interaction de type IRE (l'enseignant interroge, l'élève répond et l'enseignant évalue, Mehan, 1979) reste dominante en salle de classe.

³ La graphie inéquité est devenue courante et elle est logique. Mais il vaut mieux parler d'iniquité, décalque du latin classique *iniquitas* qui signifie « injustice » et qui est employé couramment au Québec.

Plusieurs chercheurs (Lewis, Colonnese, 2021 ; Maheux, Proulx, 2014) qui s'intéressent à la résolution de problèmes en mathématiques notent qu'il ne suffit pas d'introduire des concepts et de proposer des problèmes où ils devront être appliqués pour accroître la capacité des élèves à problématiser et analyser les phénomènes. Ceux-ci doivent apprendre à lire les situations, à reconnaître différentes variables et paramètres en jeu, à observer les changements, à reconnaître par eux-mêmes ce qui semble constant et ce qui semble varier, en vue de s'engager dans un processus dynamique de modélisation. Du même coup, les élèves devront apprendre à argumenter leurs idées et à s'enrichir de celles des autres, tout autant qu'appliquer correctement un processus mathématique.

Toutefois, les méthodes pour faire apprendre ont tendance à s'établir par opposition à d'autres et ainsi à se radicaliser. Par exemple, Rosenshine (2009) conteste les méthodes constructivistes en présentant des résultats en faveur de l'instruction directe. Celle-ci, aussi nommée enseignement explicite, se veut un « enseignement structuré, où l'activité enseignante – essentielle – a pour but de favoriser, par des explications claires, des démonstrations et une pratique guidée, un engagement actif des élèves et une meilleure compréhension de l'objet d'apprentissage » (Bressoux, 2022, p. 3 ; voir aussi Gauthier et al., 2013). Contextualiser l'apprentissage, le rattacher à des problèmes et à des projets, importe selon bien des points de vue constructivistes et ils associent la médiation de l'enseignant à de la facilitation plutôt qu'à de la transmission de connaissances.

Au Québec, les manuels scolaires qui sont de rigueur, même ceux au format numérique, exposent le plus souvent un contenu statique. La conformité l'emporte sur la créativité et les tests ou examens renforcent davantage le premier élément de cette nécessaire tension en matière éducative. La notion de passeur culturel était déjà mise en évidence, il y a plus de vingt ans, dans la première mouture du référentiel des compétences des enseignants du Québec alors que la tâche de l'enseignant était définie en ces termes : « créer, par la médiation des objets culturels, un rapport avec [les élèves] pour qu'un nouveau rapport au monde advienne et que se forment des êtres cultivés » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 37). Son importance demeure dans la plus récente version du référentiel (Gouvernement du Québec, 2020).

Partant d'une perspective socioculturelle (Rogoff, 2014), qui suggère qu'apprendre, c'est participer de manière de plus en plus compétente dans une communauté

donnée, Penuel (2021) souligne que tout apprentissage est un phénomène culturel. Interrogeant quelle(s) culture(s) est (sont) centrale(s) dans les classes multiculturelles d'aujourd'hui, il met en évidence l'enjeu d'équité qui est sous-tendu et nous invite à élargir notre vision des élèves et de leurs capacités de développement ainsi qu'à développer un système éducatif qui reflète une vision panoramique.

Le gain de flexibilité à des fins d'acculturation souscrit au principe d'égalité d'accès à de l'équipement informatique en salle de classe et, par conséquent, à des ressources informationnelles sous support numérique, voire à des personnes ou à des communautés culturelles à distance. L'affordance devient alors sociale (Allaire, 2006).

Ainsi, alors que les ressources documentaires courantes, sous format papier, tendent à refléter la culture dominante, des ressources numériques issues d'une pluralité de cultures permettent à l'enseignant de tenir compte de la diversité culturelle des élèves d'une même classe. Ce n'est là qu'un exemple de l'intérêt de faire cohabiter ces différents formats de ressources à des fins d'apprentissage. Ceci suppose, bien entendu, que l'enseignant soit formé et convaincu et investisse suffisamment de temps pour que les élèves n'en fassent pas qu'une utilisation passagère.

La crise sanitaire liée à la pandémie de Covid-19 est soudainement venue rompre l'horaire habituel et l'espace-temps a été renégocié pour assurer, par des moyens différents, ce que les ministères ont appelé la « continuité pédagogique ». Ce fut l'occasion d'acheter de l'équipement, d'acquérir ou de renforcer la connexion internet. Des enseignants en ont profité pour faire réaliser des activités et des projets aux élèves. Comment enseigner à distance, en se servant de technologies conventionnelles ou numériques, tout en maintenant l'attention et en minimisant la tricherie et en gérant ses propres obligations familiales ? Cela a été objet de préoccupations et source de stress.

Ce fut aussi néanmoins une période encapacitante, et qui le demeure en certains lieux et circonstances. On a en particulier documenté des situations d'entraide entre pairs utilisant les réseaux sociaux, allant au-delà de ce qu'on constate habituellement. Il en est ressorti l'idée de retenir le tutorat par les pairs (TuToP), favorisant les interactions cognitives, comme moyen de contribuer à la réduction des iniquités d'apprentissage exacerbées par la crise sanitaire. Au Québec, le ministère avait mis sur pied un programme de financement d'activités de tutorat, mais sans considérer

explicitement le tutorat par les pairs. Bien documentée dans les écrits scientifiques (Marion *et al.*, 2022), la rétroaction par les pairs est une innovation, relativement à la forme scolaire, qui refait surface ces récentes années *via*, entre autres, les plateformes numériques qui la soutiennent.

Nous allons maintenant illustrer notre point de vue par deux exemples québécois pour lesquels on dispose de données suffisantes pour étayer l'argumentation : l'« École en réseau » (EER)⁴ et le projet « L'ÉCRAN ». D'autres actions, menées de part et d'autre de l'Atlantique, notamment dans le cadre du projet « Tutorat par les pairs » entre le réseau Périscope (Plateforme échange, recherche et intervention sur la scolarité, persévérance et réussite) au Québec et le GIS2if en France⁵, sont en cours de réalisation et devraient donner lieu à analyse.

CAS D'USAGES

L'initiative « École en réseau » (EER)

Cette initiative ministérielle vise essentiellement à mettre en réseau des écoles par l'intermédiaire du numérique en se fondant notamment sur une approche de coélaboration de connaissances par des élèves sous la guidance de leur enseignant, dans la lignée du Knowledge Forum (Scardamalia, Bereiter, 2010).

Cette initiative audacieuse, qui repose sur la capacité des enseignants à soulever le questionnement des élèves sur des problèmes réels et à les faire collaborer en classe et interclasses, s'est installée alors que l'opposition syndicale était forte envers l'enseignement à distance, car était crainte une réduction du nombre déjà restreint d'enseignants dans une petite école. C'est ainsi que l'EER a trouvé le moyen de tirer parti des technologies de l'information et de la communication (TIC) afin de favoriser l'égalité des chances et de réussite pour les élèves évoluant dans un environnement d'apprentissage qui comptait, somme toute, peu de ressources humaines et matérielles.

Il a donc été décidé de lancer ce qu'on appelle au Québec une *expérimentation de devis* (*design experiment* ou *design-based research* en anglais, Breuleux *et al.*, 2002), ou recherche de conception en France (Sanchez, Monod-Ansaldi, 2015)⁶. Des enseignants volontaires ont été équipés de technologies numériques⁷ et d'une bande passante suffisante pour permettre des collaborations inter-écoles (trois sites, 15 écoles).

La mise en œuvre du devis EER a inclus dès le départ la téléprésence, durant les heures de classe et dans d'autres temps prévus à l'avance, au moyen du système de vidéoconférence adopté ; et un membre de l'équipe de recherche-intervention afin d'assister sur le plan pédagonumérique, de conseiller sur le plan pédagogique-numérique et de collecter des données. Dans l'EER d'aujourd'hui, des coordonnateurs, des collaborateurs et des enseignants-ressources remplacent cet intervenant tout en participant à la réalisation de recherches répondant à des questionnements de cette même infrastructure (Laferrière *et al.*, 2015).

Des modes d'organisation de la classe accordant de la place aux interactions entre pairs et les valorisant ont été en émergence dans l'EER, avec notamment le déploiement de systèmes intégrés de visioconférence. Des enseignants, en collaboration avec ou bénéficiant de l'accompagnement d'autres collègues, ont mené des activités interclasses. On a observé que les idées partagées et la justification par l'élève sont explicitées. De telles modalités d'organisation viennent consolider une mutation du contexte d'apprentissage vers des formes de collaboration encore en émergence, mais certainement porteuses pour l'avenir.

Le projet « L'ÉCRAN »

La question du tutorat entre pairs fait, dès 2020, l'objet d'une coopération entre le réseau Périscope⁸ et le GIS2if. Au Québec, une activité collective portant sur la rétroaction par les pairs a été lancée, notamment suite aux premiers résultats du projet « L'ÉCRAN »⁹.

4 À l'origine, cette initiative se nommait École éloignée en réseau. Voir <https://eer.qc.ca/historique>

5 Le Groupement d'intérêt scientifique innovation, interdisciplinarité, formation est une structure fédérative et interdisciplinaire portée par l'Université de Paris. Elle vise à mettre en réseau des chercheurs et des équipes de recherche travaillant sur les phénomènes d'innovation dans la formation (<https://gis-2if.shs.parisdescartes.fr/qui-sommes-nous/>).

6 Le ministère de l'Éducation du Québec a, entre autres, financé l'expérimentation de devis, ce volet de l'initiative EER débuté en 2002 et qui s'est poursuivi jusqu'en 2015. Voir <https://eer.qc.ca/publications>

7 Un ordinateur portable doté d'une caméra et d'un micro pour l'enseignant, un écran et un haut-parleur pour toute la classe ainsi que quelques ordinateurs de table ou portatifs ou, encore, un accès prioritaire au laboratoire de l'école. Mis à part les ressources informationnelles accessibles sur Internet et les moyens de communication habituels, auxquels s'ajoutait le courriel, deux outils (ou plateformes) de télécollaboration étaient privilégiés : un système de vidéoconférence *desktop* et un forum d'échange, le Knowledge Forum.

8 Le réseau Périscope (<https://www.periscope-r.quebec>) compte un bon nombre de chercheuses et chercheurs et de partenaires.

9 Le projet « L'ÉCRAN » est financé par le fonds de recherche du Québec société et culture (FRQSC, 2020-2023).

Ce projet repère les conditions requises pour que l'évaluation des apprentissages au moyen d'outils numériques, et éventuellement des examens ministériels, se produise dans le respect des valeurs de justice sociale, d'égalité et d'équité mises en avant dans la politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation du Québec (2003). La posture de départ de l'équipe de recherche-intervention est que les usages du numérique, tant dans les activités d'enseignement-apprentissage que dans les démarches évaluatives, ne peuvent s'en tenir à reproduire – et apprécier – ce qu'il est possible de réaliser sous format papier, puisque le retour sur l'investissement ne sera alors pas au rendez-vous sur le plan pédagogique (coûts en équipements, connectivité, formation, outils, abonnements à des plateformes numériques et autres). L'intégration du numérique transforme les activités d'enseignement-apprentissage, tout comme elle ouvre de nouveaux possibles tant pour supporter les différentes fonctions de l'évaluation qu'au sujet des objets évalués (savoirs disciplinaires, compétences disciplinaires, aisance avec le numérique, stratégies métacognitives, habiletés sociales, etc.). Ainsi, l'expérimentation de devis, qui vise à créer des situations d'apprentissage qui ajoutent de la valeur plutôt que de s'en tenir à motiver ou à engager les élèves dans des tâches d'apprentissage conventionnelles, mise sur le *codesign* entre un membre de l'équipe de recherche et des enseignants dans chacun des cinq sites qui y participent.

Les acteurs locaux, qui incluent aussi des administrateurs scolaires et des représentants syndicaux, comme l'équipe de recherche, en tirent des leçons et en font bénéficier les nouveaux sites qui rejoignent le projet. Par exemple, les enjeux et défis d'accompagnement des enseignants repérés dans l'activité de *codesign* (Nadeau-Tremblay et al., 2022) ont informé l'an 2 du projet. Quand les écrits des élèves, rédigés au cours de tâches collaboratives sur une plateforme numérique (Knowledge Forum [KF]), s'avèrent des rétroactions utiles à leurs pairs, l'évaluation dans sa fonction d'aide à l'apprentissage prend alors de l'ampleur. La rédaction de rétroactions constructives par les élèves devient ainsi un objet d'enseignement en soi.

À cette nouvelle fonction de l'évaluation, les enseignants voient aussi de nouvelles opportunités pour exercer leur jugement évaluatif. En mathématiques, par exemple, le recours au numérique dans la résolution

de problèmes en collaboration donne accès à des stratégies de résolution exprimées oralement ou dont les traces disponibles sur les plateformes permettent de documenter le processus dynamique de résolution qui était auparavant opaque aux enseignants. Par exemple, sur la plateforme DESMOS¹⁰, l'enseignant peut apprécier, s'il le souhaite, les avancées de ses élèves et rédiger une rétroaction personnalisée. Si les traces laissées par les élèves sont un premier objet potentiel à évaluer, les notes personnelles de l'enseignant et grilles complétées durant la résolution de problèmes, l'accès aux vidéos des actions menées par une équipe sur une plateforme ainsi que les notes de rétroaction formulées par d'autres élèves, deviennent de nouveaux objets sur lesquels l'enseignant peut exercer son jugement. Du même coup, cela vient à réduire simultanément la nécessité même de l'évaluation dite sommative pour apprécier les apprentissages réalisés. L'action se poursuivra en 2022-2023.

ENJEUX D'ÉQUITÉ LIÉS À L'USAGE DES TECHNOLOGIES ET DES RESSOURCES NUMÉRIQUES

L'initiative EER et le projet « L'ÉCRAN » sont des lieux d'expérimentation pédagogique avec le numérique qui illustrent la nature de la mutation de l'école, soutenue par le numérique, en cours ou dans la foulée de la présente crise sanitaire. Toutefois, « faire autrement » continue de s'avérer, tant pour les pratiques à mettre en œuvre que pour les enjeux d'équité qui se présentent, un défi de taille pour les acteurs concernés. Resta et Laferrière (2008, 2018) ont défini l'équité numérique sous cinq rubriques :

- ~ Accès à l'informatique, aux logiciels et à la connectivité à l'Internet ;
- ~ Accès à des contenus significatifs, de qualité et culturellement appropriés ;
- ~ Accès à la possibilité de créer, de partager et d'échanger du contenu numérique ;
- ~ Accès à des éducateurs qui savent comment utiliser les outils numériques et leurs ressources ;
- ~ Accès à des recherches de qualité sur l'utilisation des technologies numériques afin d'améliorer l'apprentissage.

En appliquant cette définition, nous listons et illustrons (tableau 1) les enjeux d'équité fréquemment repérés et ceux révélés à travers notre analyse des deux cas d'usages esquissés ci-dessus.

¹⁰ Il s'agit d'une plateforme en ligne créée par la société américaine DESMOS (<https://www.desmos.com/>). Cette dernière, qui donne accès à un vaste spectre d'outils mathématiques en ligne (dont un constructeur géométrique) mentionne, dans sa communication, l'importance pour elle des principes d'équité.

Tableau 1. Illustrations d'enjeux d'équité selon les cinq composantes de la définition de Resta et Laferrière (2008, 2018)

Composants de l'équité numérique	Enjeux d'équité
Accès à de l'équipement informatique, aux logiciels et à la connectivité à l'Internet.	Entre des élèves qui ont déjà eu, mais pas souvent, accès à une tablette ou à un ordinateur branché à Internet et des élèves en ayant fréquemment fait usage en classe. Des élèves manifestent une agilité technologique en combinant les avantages de plusieurs plateformes plutôt qu'en se limitant à un unique environnement. Des élèves ont le choix entre utiliser un cahier ou une tablette pour effectuer une opération ; la rapidité d'exécution est un critère.
Accès à des contenus significatifs, de qualité et culturellement appropriés.	Entre des élèves ayant accès à des contenus préorganisés, traduits, sous forme d'exercices la plupart du temps, et d'autres ayant accès à des contenus non préorganisés, sélectionnés ou pas à l'avance, adaptés à leur âge ou pas.
Accès à la possibilité de créer, de partager et d'échanger du contenu numérique.	Entre des élèves non placés en situation de créer, de partager et d'échanger du contenu numérique, et d'autres qui n'en ont pas l'opportunité en salle de classe ou au cours des activités d'apprentissage réalisées à la maison. Des élèves prolongent les activités de collaboration en dehors de l'école en créant des fichiers partagés. Des élèves absents physiquement de la classe sont connectés avec leur équipe respective et participent à la résolution du problème sur l'espace DESMOS.
Accès à des éducateurs qui savent comment utiliser les outils numériques et leurs ressources.	Entre des enseignants qui en sont à leurs premiers usages d'outils et de ressources numériques pour faire apprendre et ceux et celles qui ont une pratique de leurs usages en salle de classe, voire à distance. Des enseignants ont assuré la continuité pédagogique en poursuivant, avec peu d'adaptation, leur enseignement à distance. Des enseignants ont profité de l'équipement additionnel accessible aux élèves pour les engager dans des démarches de résolution de problèmes.
Accès à des recherches de qualité sur l'utilisation des technologies numériques afin d'améliorer l'apprentissage.	Entre des enseignants qui reproduisent des activités promues sur la base de leur faisabilité technologique et celles et ceux qui se tiennent informés en s'associant à des activités de recherche. Des enseignants ont participé à une recherche portant sur des pratiques avancées d'usage du KF en soumettant à l'équipe de recherche leurs interprétations de données collectées. Des enseignants participant aux activités de <i>codesign</i> se sont concentrés sur la formulation de cibles claires pour leurs élèves, une évaluation au service des apprentissages des élèves et les outils de recueil de traces.

TENSIONS PERSISTANTES ET EN DÉVELOPPEMENT

Parmi les tensions persistantes, nous en retiendrons sept concernant :

- ~ L'élève manifestement attentif ou actif ;
- ~ L'élève obéissant ou créatif ;
- ~ L'enseignant reconnu pour sa discipline de classe ou pour l'engagement débordant des élèves dans un projet d'apprentissage ;

- ~ L'évaluation des connaissances ou l'évaluation des compétences ;
- ~ L'évaluation sous format papier-crayon ou numérique ;
- ~ L'évaluation d'un élève résolvant seul ou en équipe ;
- ~ L'évaluation sous la responsabilité de l'enseignant en cours d'apprentissage ou à la fin d'une séquence d'enseignement-apprentissage, ou une évaluation qui croise de multiples traces recueillies lors de résolution de situations ou lors de la formulation de rétroactions à un pair.

Les tensions suscitées par les tentatives d'« étirements » de la forme scolaire traditionnelle ont souvent tendance à forcer le retour à sa forme initiale. Ainsi, lorsque des iniquités¹¹ surgissent, les bénéfices obtenus sont dépréciés, notamment quand des expérimentations conduites sur le terrain jouissent de conditions difficilement reproductibles en situation ordinaire, sans pour autant entraîner une réduction des iniquités inhérentes à la forme scolaire traditionnelle.

Il en fut ainsi, par exemple, du programme « PROTIC »¹², qui a eu la réputation imméritée d'inscrire les élèves d'une élite, mais dont une particularité fut d'abord d'avoir initié sa démarche de création d'années pré-alables de réflexion sur ses visées et sur les moyens d'y parvenir. L'initiative EER semble faire exception, même si les classes participantes ont reçu de l'équipement numérique et ont été connectées à Internet bien avant d'autres, possiblement du fait qu'elle vise à enrichir l'environnement d'apprentissage d'élèves de petits villages ruraux.

Le projet « L'ÉCRAN », quant à lui, doit son existence même aux préoccupations ministérielles concernant les enjeux d'équité et de justice sociale qu'entraînerait la passation d'examens sous format numérique. Il est en effet paradoxal de faire usage d'infrastructures technologiques performantes pour administrer des examens de même nature que ceux auparavant effectués au moyen d'une feuille de papier perforée. Les potentialités offertes par le numérique peuvent transformer la formulation même des problèmes aux élèves.

D'autres tensions où le numérique est aussi de la partie peuvent être mentionnées. Citons les suivantes :

- ~ La tension entre télécharger ou créer du contenu numérique ;

¹¹ Voir <https://www.printempsnumerique.ca/veille/etude/culture-et-inegalites-numeriques-usages-chez-les-jeunes-au-quebec/>.

¹² Programme d'une école secondaire publique du Québec, en vigueur depuis 1997, où les élèves disposent d'un ordinateur portable en classe branché à Internet (<http://www.collegedescompagnons.com/programmes/protic/>)

- ~ L'attrait d'aller à l'école pour apprendre ou de demeurer à la maison pour apprendre à distance ;
- ~ La permission ou non, par l'école, de faire de la comodalité ;
- ~ La tension entre l'enseignement explicite requérant peu l'usage du numérique et l'apprentissage par problème ou projet soutenu par le numérique ;
- ~ L'investissement collectif allant vers l'intelligence artificielle plutôt que vers la scénarisation de situations d'apprentissage et d'évaluation réalisées par les enseignants individuellement ou en équipe ;
- ~ L'investissement collectif allant vers la collecte de données et la création d'algorithmes pour évaluer la réussite des élèves plutôt que dans la formation des enseignants.

La crise sanitaire fut possiblement la situation la plus exceptionnelle des dernières décennies, entraînant un lot de pratiques inhabituelles comme les suivantes en matière de scolarisation : 1) le nombre d'élèves craignant d'aller à l'école a bondi ; 2) l'acte privé d'enseigner à une classe fermée est devenu visible de la maison ; 3) des parents se sont substitués ou ont assisté l'enseignant ; 4) des enseignants ont découvert la commodité des ressources numériques ; 5) des examens ministériels ont été reportés.

Comment ces étirements de la forme scolaire traditionnelle contribueront-ils au développement d'un système d'activité distinct ? Comment l'interaction sujet-objet, médiée par de nouveaux outils, peut-elle vraiment se transformer ?

Le cadre conceptuel d'Engeström (1987, 2015) suggère que le changement qu'il appelle expansif peut se produire à condition de bénéficier d'un « tremplin », dont la construction est liée à une recherche d'intervention à laquelle collaborent différents types d'acteurs. Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) est un tel acteur. Il en va de même du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), qui vient de conduire une conférence de dissensus/consensus sur l'utilisation du numérique en éducation à laquelle sept des huit coauteurs du présent article ont participé à titre de coprésidentes ou d'experts. Cependant, le « retour à la normale » peut être observé dans nombre de classes, avec et malgré les cas de Covid-19.

UN RÔLE IMPORTANT POUR LA RECHERCHE-INTERVENTION

Avec la récente crise sanitaire, l'école québécoise, comme dans tous les pays industrialisés, a connu un

« temps de mutation », voyant notamment évoluer les relations entre les différents acteurs, ce qui a suscité des mouvements de solidarité entre apprenants et entre parents. Depuis, elle s'adapte à la situation, selon un principe d'homéostasie bien documenté. C'est-à-dire qu'au plan organisationnel ou structurel, il ne semble pas y avoir de mouvement fort, d'évolution de la forme scolaire.

C'est tout à fait normal, car les systèmes éducatifs sont bien enracinés et régulés. Par conséquent, les changements y prennent énormément de temps. Il est trop tôt pour dire ce qu'il adviendra à ce niveau. Cela reconnu, on peut penser que des formes d'innovation locale sont à venir, fruits de choix individuels que les enseignants et les directions d'établissement sont capables de faire et de mettre en œuvre. Il sera donc important que les chercheurs portent attention à ce qui s'y fait, pour éviter de dégager des généralisations à partir d'une seule perspective à très haute altitude, en surplomb, qui ferait fi de ces foyers d'innovation locaux.

Par ailleurs, ce que nous apprennent aussi les écoles étudiées, c'est la nécessité de réfléchir collectivement à l'expression de la réussite visée chez les élèves. Au Québec, la mission de l'école est d'instruire, de socialiser et de qualifier. Cette triple mission implique un travail de fond et de concertation sur l'articulation de cette mission à travers d'abord l'enseignement des disciplines. Mais il y a plus, cela exige aussi d'échanger – et de revoir – la représentation que l'on a des apprentissages visés dans chacune des disciplines ainsi que sur la façon dont le numérique médiatise ou peut médiatiser les activités propres à chaque discipline, activités qui évoluent elles-mêmes avec le temps grâce aux avancées technologiques, et aux façons d'évaluer les apprentissages des élèves (nouvel alignement requis).

Ainsi, le recours au numérique pour examiner les phénomènes sociaux ou résoudre des problèmes va bien au-delà d'un argument motivationnel et d'une recherche d'informations facilitée. S'entrouvrent de multiples fenêtres dont les brises ou vents forts devraient faire voguer, par exemple, vers l'apprentissage de la sélection d'informations crédibles, la mise en relation d'éléments variés, alors que, ce faisant, on peut aussi prendre conscience qu'il faut finalement en exclure certains, voire en inclure d'autres qui permettent de mieux comprendre la notion ou la situation à l'étude. Il s'agira aussi de reconnaître que l'exercice du jugement critique ne se fait pas que dans une tâche nommée de « compréhension de lecture », mais dès

lors qu'on accède aux informations avec lesquelles nous sommes quotidiennement en contact.

En somme, si les indicateurs instantanés indiquent des mouvements qui peuvent sembler périodiques (des flux suivis de reflux), l'avenir n'est pas écrit. Il convient de documenter et d'analyser finement ce qui se passe, de proposer localement des solutions à faible portée, tout en gardant confiance dans la capacité du milieu à les déployer davantage de façon progressive. Pour cela, des solutions éprouvées existent : celles de la recherche-action, de la recherche de conception, de l'expérimentation de devis, selon les appellations en vigueur. L'enjeu réside bien dans le développement de l'agentivité des acteurs et dans le développement pérenne de forums d'échange pluridisciplinaires et pluriculturels, afin de consolider des réseaux de communautés plurielles ayant intérêt à échanger afin

de former des collectifs hybrides durables (Baron, Fluckiger, 2021).



THÉRÈSE LAFERRIÈRE, UNIVERSITÉ LAVAL

GEORGES-LOUIS BARON, UNIVERSITÉ DE PARIS

STÉPHANE ALLAIRE, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

SOPHIE NADEAU-TREMBLAY, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉLANIE TREMBLAY, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

FRANCE BOISJOLY, MARIE-CLAUDE NICOLE ET JOSÉE BEAUDOIN, ÉCOLE EN RÉSEAU

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALLAIRE, STÉPHANE [2006]. *Les affordances sociométriques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire. De l'analyse réflexive à la coélaboration de connaissances*. <http://archimede.bibl.ulaval.ca>

ALLAL, LINDA [2008]. « Évaluation des apprentissages ». Dans van Zanten, Agnès [dir.]. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France, p. 311-314.

BARON, GEORGES-LOUIS, FLUCKIGER, CÉDRIC [2021]. « Approches et paradigmes pour la recherche sur les usages éducatifs des technologies. Enjeux et perspectives ». <https://cjl.ca/index.php/cjlt/article/view/28059>

BRESSOUX, PASCAL [2022]. *L'enseignement explicite. De quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ?*. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf?fbclid=IwAR3_EK5VU9JhOLMD4r0N2B6EGOk_XumrrvB90F8fH0FnxljFJQaW2B9_lc

BREULEUX, ALAIN, ERICKSON, GAALLEN, LAFERRIÈRE, THÉRÈSE, LAMON, MARY [2002]. « Devis sociotechniques pour l'établissement de communautés d'apprentissage

en réseau : Principes de conception et conditions de réussite résultant de plusieurs cycles d'intégration pédagogique des TIC ». <https://doi.org/10.7202/007361ar>

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) [CMEC] [2016]. Compétences globales pancanadiennes. Document d'information. https://static1.squarespace.com/static/5af5da21b27e39588ff635b/t/5c59d75f24a6944eafc1d6f0/1549391717372/p%C3%A9tences+globales+pancanadiennes%2C+document+d%27informat ion_FR.pdf

DEMEUSE, MARC, BAYE, ARIANE [2005]. « Pourquoi parler d'équité ? ». <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00808843>

DIMAGGIO, PAUL, HARGITAI, ESZTER [2001]. « From the "Digital Divide" to "Digital Inequality". Studying Internet Use as Penetration Increases ». https://digitalinclusion.typepad.com/digital_inclusion/documentos/digitalequality.pdf

ENGSTRÖM, YRJÖ [1987, 2015 [2^e éd.]]. *Learning by Expanding. An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Konsultit. <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engstrom/Learning-by-Expanding.pdf>

GAUTHIER, CLERMONT, BISSONNETTE, STEVE, RICHARD, MARIO (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). La formation à l'enseignement. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2020). Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignant.pdf?1606848024

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). Politique d'évaluation des apprentissages. Être évalué pour mieux apprendre. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf

GROUPE EUROPÉEN DE RECHERCHE SUR L'ÉQUITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS (2005). L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs. <http://www.aspe.ulg.ac.be/schoolequity/docpdf/2005FRANCAIS.pdf>

HAGÈGE, HÉLÈNE (2017). « Méditer pour l'équité ». <https://doi.org/10.7202/1040723ar>

LAFERRIÈRE, THÉRÈSE, MÉTIVIER, JESSICA, BOUTIN, PIER-ANN, RACINE, SOLANGE, PERREAULT, CHRISTIAN, HAMEL, CHRISTINE, ALLAIRE, STÉPHANE, TURCOTTE, SANDRINE, BEAUDOIN, JOSÉE, BREULEUX, ALAIN (2015). *L'École en réseau*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2750004>

LAROCHELLE-AUDET, JULIE, MAGNAN, MARIE-ODILE, DORÉ, EMMANUELLE, POTVIN, MARYSE, ST-VINCENT, LISE-ANNE, GÉLINAS-PROULX, ANDRÉANNE, AMBOULÉ-ABATH, ANASTHASIE (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. Boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs4027379>

LEWIS, WENDY M., COLONNESE, MADELYN W. (2021). « Fostering Mathematical Creativity Through Problem Posing and Three-Act Tasks ». <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10762175211008502>

MAGNAN, MARIE-ODILE, VIDAL, MARJORIE (2015). « Le tri social et ses conséquences sur le parcours scolaire des élèves ». Dans Demers, Stéphanie, Lefrançois, David, Éthier, Marc-André (dir.). *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques*. Montréal : MultiMondes, p. 209-261.

MAHEUX, JEAN-FRANÇOIS, PROULX, JÉRÔME (2014). « De résoudre un problème à problématiser mathématiquement. Vers une nouvelle approche de l'activité mathématique de l'élève ». <https://doi.org/10.7202/1027904ar>

MARION, CAROLINE, TREMBLAY-GAGNON, DELPHINE, LAFERRIÈRE, THÉRÈSE (2022). « Rétroaction par les pairs. Quelles conditions pour un apport optimal aux apprentissages des étudiantes et étudiants ? ». <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51446>

MEHAN, HUGH (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge : Harvard University Press.

NADEAU-TREMBLAY, SOPHIE, TREMBLAY, MÉLANIE, LAFERRIÈRE, THÉRÈSE, ALLAIRE, STÉPHANE (2022). « Les enjeux et défis d'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants dans l'évaluation des apprentissages à l'aide de technologies collaboratives au primaire et au secondaire ». <https://doi.org/10.52358/mm.vi9.249>

PENUEL, WILLIAM R. (2021). « Reimagining American Education. Possible Futures for Equitable Educational Assessment ». <https://doi.org/10.1177/00317217211065829>

RESTA, PAUL, LAFERRIÈRE, THÉRÈSE (2008, 2018 [2^e éd.]). « Issues and Challenges Related to Digital Equity ». Dans Voogt, Joke, Knezek, Gerald (dir.). *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. Cham: Springer, p. 765-778.

ROGOFF, BARBARA (2014). « Learning by Observing and Pitching in to Family and Community Endeavors. An Orientation ». *Human Development*, vol. 57, n° 1, p. 69-81.

ROSENSHINE, BARAK (2009). « The Empirical Support for Direct Instruction ». Dans Duffy, Thomas M., Tobias, Sigmund T. (dir.). *Constructivist Instruction. Success or Failure?*. New York: Routledge, p. 201-220.

SANCHEZ, ÉRIC, MONOD-ANSALDI, RÉJANE (2015). « Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en

compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage ». <http://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2015-2-p-73.htm>

.....

SCARDAMALIA, MARLENE, BEREITER, CARL (2010). « A Brief History of Knowledge Building ». <https://doi.org/10.21432/T2859M>

.....

VINCENT, GUY (2008). « La socialisation démocratique contre la forme scolaire ». <https://doi.org/10.7202/029479ar>

.....

ANALYSES

La pandémie de Covid-19 : un fait social total « numérique » en éducation ?

**Approche anthropologique des pratiques
numériques éducatives en Bretagne pendant
les confinements de 2020 à 2022**

**PASCAL PLANTARD, MATTHIEU SERREAU,
SANDRINE GUÉRIN ET DIDIER PERRET**

Lors de la pandémie de Covid qui a provoqué la fermeture des établissements scolaires, enseignants et élèves ont dû garder le lien, entre eux comme entre pairs. Nous avons mené une enquête auprès d'élèves en terminale pendant cette période et, au regard des éléments recueillis, nous proposons de lire cette période de confinement comme un fait social total « numérique ». Elle éclaire et interroge les représentations, usages et imaginaires liés au numérique dans l'éducation, mais aussi l'évolution, imperceptible – avec des signaux faibles qui émergent – mais en cours – avec des transformations psychodynamiques à l'œuvre – de la forme scolaire de l'école républicaine française aux prises avec l'évolution d'une société devenue numérique.

LES ENQUÊTES PRÉCÉDENTES

Ce travail fait suite aux différents travaux de recherche menés par le groupement d'intérêt scientifique (GIS) M@rsouin et le centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD) dont l'originalité réside dans la tentative d'articulation des pratiques numériques dans le milieu contraint de l'éducation formelle scolaire transposée dans les familles par « l'école à la maison » avec les pratiques numériques personnelles des élèves, des familles et des enseignants.

L'enquête CAPUNI, menée entre janvier et juin 2019, a permis de récolter 7 000 réponses de Français représentatifs, de 18 ans et plus, sur l'évolution de leurs usages du numérique. En ce qui concerne le suivi de la scolarité des enfants, l'enquête montre que le numérique est en cours de massification, car 37 % des internautes bretons ayant au moins un enfant scolarisé favorisent le numérique pour suivre la scolarité de leur(s) enfant(s). C'est 7 points de plus que l'ensemble des parents internautes français (France : 30 %). La crise sanitaire de 2020, avec le confinement du printemps, a été un point de bascule avec un recours

massif au numérique. Dès le 17 mars 2020, premier jour du confinement, nous avons monté une enquête CAPUNICrise, miroir « confiné » de l'enquête CAPUNI de 2019, en interrogeant 2 500 personnes. Nos données CAPUNICrise indiquent que 40,71 % des parents se disent « très impliqués » avec leurs enfants pendant l'épisode « école à la maison » du premier confinement. Ils estiment savoir réaliser aujourd'hui beaucoup plus de choses avec le numérique. Elles montrent aussi que 17 % des parents concernés par l'école à la maison ont rencontré des difficultés : pour 9 % d'entre eux, celles-ci étaient liées à l'usage des technologies et pour 11 % liées au suivi scolaire. Dans les familles, tous nos répondants ou presque pointent l'absence d'un ou plusieurs enseignants avec, comme en écho, beaucoup d'enseignants qui stigmatisent la distance des familles vis-à-vis de l'école (Fiévez, 2017). Parmi les enseignements de cette enquête, on constate une nette prévalence du rapport des parents à l'école dans les difficultés évoquées. Là où les parents « sans diplôme » sont 14 % à avoir des difficultés avec la technologie, ils sont 38 % à déclarer avoir eu des difficultés avec le suivi scolaire (contre 4 % pour les parents « bac + 5 et plus »). Cela confirmerait que l'apprentissage expérimental des pratiques numériques est moins discriminant que le vécu scolaire des parents peu ou pas diplômés et rejoint les travaux qui constatent le poids des déterminants sociaux et académiques dans l'accompagnement des élèves en situation de confinement (Sanrey et al., 2020). Si l'on entre dans le « grain fin » des interactions intrafamiliales, on peut constater des comportements d'adolescents qui surjouent le « *digital native* » (Prensky, 2001). Les familles auraient incorporé ce techno-imaginaire « leurrant » fondé sur l'utilisation massive du « jeunisme » par le marketing technologique depuis trente ans qui pousse à considérer que les individus nés avec et baignant dans le numérique sont nécessairement acculturés aux environnements technologiques tant en termes de pratiques que de compétences. Cette représentation, qui relève du fantasme médiatique, voire institutionnel, est battue en brèche depuis longtemps par de nombreuses études (Tricot, Chesné, 2020 ; Fluckiger, 2014, 2016 ; Cordier, 2020) qui montrent que cette généralisation est abusive et masque une grande disparité d'usages, de compétences et d'expertise au sein d'une même génération. Si la difficulté de régulation parentale des pratiques numériques touche toutes les classes sociales, cette vision erronée des *digital natives* produit un effet de disqualification éducative des parents les plus vulnérables. Les résultats de la recherche doctorale de Yann Guéguen de 2019 sur les « pratiques musicales audionumériques d'élèves en difficulté socio-scolaire » renforcent et

développent les résultats de l'Agence nationale de la recherche (ANR) INEDUC (Le Mentec, Plantard, 2014) sur le suréquipement numérique des familles populaires. Il reprend et affine l'identification du processus de « dessaisissement » parental – en particulier à propos du renouvellement des smartphones – en pointant des phénomènes d'usages dissimulés (jeux violents, pornographie...), de chantage affectif ou de dévoilement en ligne de secrets familiaux.

L'EXPLOSION DES PRATIQUES DE COMMUNICATION ENTRE LES PARENTS ET LES ENSEIGNANTS

Un des effets majeurs de la pandémie est d'avoir augmenté la fréquence des échanges entre enseignants et parents ainsi, mais dans une moindre mesure, qu'entre parents autour de la scolarité.

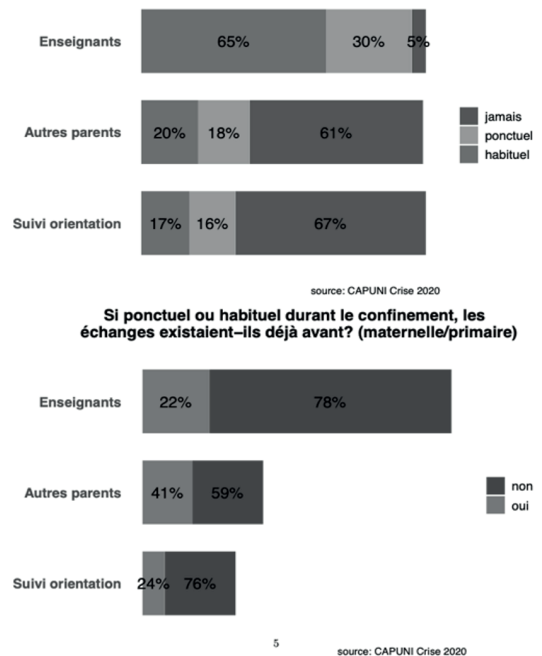
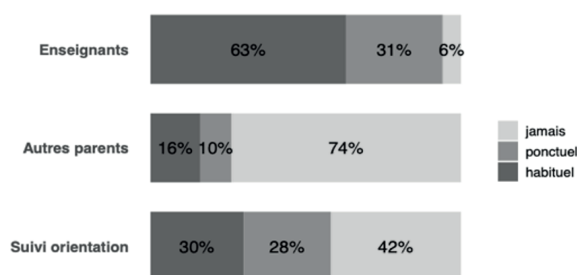


Fig. 1 Fréquence des différents échanges autour de l'école à la maison durant le confinement (maternelle/primaire)

Pour les familles ayant des enfants scolarisés dans le premier degré, les échanges avec les enseignants ont littéralement explosé pendant le confinement avec 65 % d'échanges habituels et 30 % d'échanges ponctuels soit 95 % sur un échantillon représentatif de la population française. Lorsqu'on interroge cet échantillon sur la situation avant le confinement, 78 % répondent que ces échanges n'existaient pas. Est-ce le signe d'un nouveau dialogue entre les enseignants et les familles ? La différence est moins nette en ce qui concerne les échanges entre parents (38 % contre 59 %)

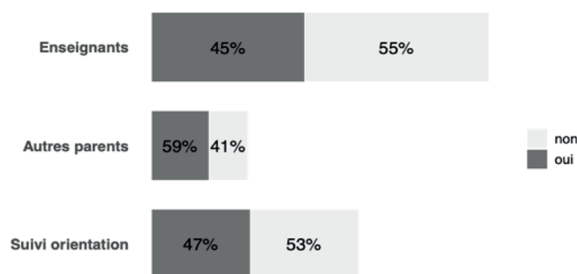
qui se sont peu développés et qui sont très discriminés socialement comme avait pu le démontrer, entre autres travaux, l'ANR INEDUC (Danic *et al.*, 2021). Pour le suivi de l'orientation, l'évolution est aussi moins nette (33 % pendant le confinement contre 24 % auparavant). On peut évoquer au moins deux raisons à cela : tout d'abord, l'impératif de la « continuité pédagogique » qui l'a fait reculer dans le temps et dans le rang des priorités ainsi que le fait que les questions d'orientation et les effets de palier d'orientation sont moins forts dans le premier que dans le second degré (quasiment uniquement en CM2).

Fréquence des différents échanges autour de l'école à la maison durant le confinement (collège/lycée)



source: CAPUNI Crise 2020

Si ponctuel ou habituel durant le confinement, les échanges existaient-ils déjà avant? (collège/lycée)



source: CAPUNI Crise 2020

Fig. 2 Fréquence des différents échanges autour de l'école à la maison durant le confinement (collège/lycée).

Pour le second degré, les échanges avec les enseignants sont très proches de ceux du premier degré avec 63 % d'échanges habituels et 31 % d'échanges ponctuels soit 94 %. C'est la situation de départ qui était différente puisque, avant le confinement, 55 % répondent que ces échanges n'existaient pas. Cependant, il s'agit plus d'un développement que d'une explosion, rappelons par précaution que les environnements numériques de travail (ENT) permettant une communication institutionnelle ne sont pas encore tous déployés dans le premier degré et, en conséquence, les enseignants du premier degré en avaient moins l'expérience. Les échanges entre parents sont encore moins développés

(26 % contre 55 % avant la crise), ce qui peut s'expliquer par une socialisation parentale plus forte autour de l'école quand les enfants sont petits. Par ailleurs, le suivi de l'orientation a été plus élevé pendant le confinement (58 % pendant le confinement contre 53 % avant), essentiellement autour des paliers d'orientation de la troisième et de la terminale.

PRATIQUES ENSEIGNANTES

Notre point d'entrée concernant les pratiques numériques des enseignants est l'enquête en ligne E-FRAN IDEE (interactions digitales pour l'éducation et l'enseignement), menée en décembre 2019 sur un effectif de 936 enseignants du second degré en Bretagne. L'échantillon est déclaratif et n'est donc pas représentatif de la population enseignante, mais suffisamment proche des moyennes pour permettre des projections. Les points à retenir concernant les pratiques enseignantes sont :

- ~ 1/4 des enseignants étaient acculturés aux technologies numériques ;
- ~ 1/2 des enseignants avaient des usages simples (préparation de supports numériques en préalable à un travail papier) ;
- ~ 1/4 des enseignants n'avaient pas ou peu d'usages.

À partir de ce constat de départ, nous avons relancé, au printemps 2020 dans le cadre de CAPUNICrise, une enquête en ligne comparable à celle de décembre 2019, mais adaptée au contexte de « l'école à la maison ». Elle a concerné 525 enseignants du second degré en Bretagne. Si la comparaison « toute chose égale par ailleurs » est impossible statistiquement, elle nous donne cependant des indications de tendances intéressantes pour poursuivre les recherches puisque l'enquête montre que le premier confinement aurait poussé les enseignants des 50 % médians vers des usages plus importants du numérique dans la mise à disposition de ressources pédagogiques, de scénarisation de cours et d'enseignement à distance.

À la fin de l'année 2020, les travaux internationaux convergent avec les recherches sur les usages du numérique en Bretagne, coordonnés par le GIS M@rsouin, autour d'une évolution majeure des pratiques numériques des adultes dans différents champs d'activité (télétravail, e-santé, e-inclusion et dématérialisation administrative, consommation, école à la maison...). La nécessité d'un cadre d'analyse plus adapté se fait sentir en même temps que le constat d'un manque de données empiriques objectivées sur les pratiques numériques des jeunes, contrastant avec l'ampleur

médiatique de la thématique de la souffrance de la « génération Covid ». Nous allons alors convoquer le concept de « fait social total » et déployer une enquête sur les lycéens.

LE FAIT SOCIAL TOTAL : L'ANCRAGE THÉORIQUE

L'expérience du confinement est intense et massive. C'est un « fait social total », pour reprendre l'expression de Marcel Mauss. Mauss utilise le concept de fait social total pour articuler la dimension collective du social et la singularité du sujet dans un contexte socio-historique en renouvellement profond. Il propose une interaction entre le physique et le psychique dans une complémentarité dialectique et nous rappelle que le psychique est expliqué et explique le symbolique social qui est projeté sur l'individu par l'intermédiaire de l'éducation sous toutes ses formes (formelle, informelle, familiale, populaire, etc.). Pour Mauss, chaque société, forme une totalité : « Ce sont des "touts", des systèmes sociaux entiers dont nous avons essayé de décrire le fonctionnement » (Mauss, 1950, p. 275). Et comme le note Proulx (2005, p. 4) :

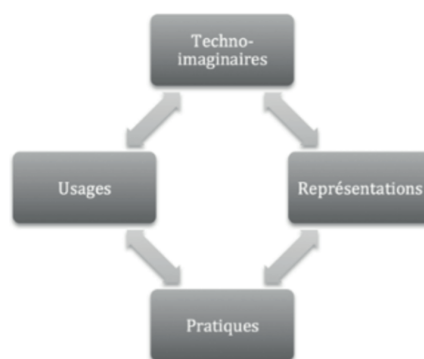
Internet [et le numérique dans son ensemble ?] peut produire un « effet de levier » dans la réorganisation sociale et économique des sociétés industrielles. L'avènement d'Internet se situe dans un contexte sociohistorique plus vaste que le seul développement des machines à communiquer.

Le numérique, par ses multiples potentialités transformatrices qui s'appliquent aux différents champs de la société (technique, politique, économique, éducatif, culturel et social), apparaît donc au xx^e siècle, comme un « fait social total » porteur de règles et de normes qui s'imposent progressivement aux individus (Plantard, 2015 ; Cottier, Burban, 2016). Comme l'écrit Mauss :

Les faits que nous avons étudiés sont tous, qu'on nous permette l'expression, des faits sociaux totaux ou, si l'on veut – mais nous aimons moins le mot –, généraux : c'est-à-dire qu'ils mettent en branle dans certains cas la totalité de la société et de ses institutions (potlatch, clans affrontés, tribus se visitant, etc.) et dans d'autres cas seulement un très grand nombre d'institutions, en particulier lorsque ces échanges et ces contrats concernent plutôt des individus. (Mauss, 1950, p. 250)

En ces temps troublés (pandémie, guerres, transformations écologiques, politiques, économiques et géostratégiques majeures...), il apparaît nécessaire de faire évoluer notre approche anthropologique des

technologies numériques où nous définissons les usages comme des normes sociales d'usage (De Certeau et al., 1990) en tenant compte de la profondeur historique et de la dimension symbolique de la construction de ces usages via un processus itératif. La place grandissante du numérique dans toutes les sphères de la société fait apparaître ces derniers comme porteurs de potentialités transformatrices, conformément aux attentes suscitées par ces « techno-imaginaires » (Balandier, 1986) qui se cristallisent en représentations. Ces dernières, bases des cultures numériques, déclenchent des pratiques qui vont ensuite se socialiser en usage et fonder ainsi de nouvelles normes. Les usages se construisent donc dans un processus complexe qui entrelace prise en main technique, capital social et développement identitaire.



À partir de cette matrice récursive de construction de l'usage, on peut poser l'hypothèse que le « grand confinement » du printemps 2020 serait un fait social total « numérique » au sens où, en étudiant les usages des technologies numériques, on peut saisir les trois dimensions essentielles du fait social total : sa profondeur historique (techno-imaginaires) ; les signaux faibles (les études d'usages antérieures) et enfin les transformations psychodynamiques à la fois individuelles (la construction des normes sociales d'usages).

L'ENQUÊTE VÉCUE DU CONFINEMENT PAR LES LYCÉENS

Méthodologie

La parole des élèves, que l'on a très peu entendus lorsqu'ils étaient enfermés chez eux, se libère. Afin de faire entendre ce que les lycéens ont à nous dire sur le premier confinement du printemps 2020, nous avons mis en place en février 2021 un questionnaire ouvert et en ligne avec de larges plages qualitatives, destiné aux étudiants de première année de licence

à Rennes, étudiants qui étaient donc lycéens l'année précédente. Cette démarche a pour origine un cours en ligne présentant les résultats CAPUNICrise en licence 1. Cette présentation qui a suscité de nombreuses réactions des étudiants dans le chat nous a conduits à imaginer cette démarche d'enquête. Administrée entre mars et avril 2021, elle nous a permis de recueillir 530 réponses. Outre les items permettant de qualifier les répondants (filière du baccalauréat, établissement, qualification du lieu de vie – rural, etc.) ainsi que leur niveau d'équipement en appareils numériques, notre questionnaire consistait en une série de questions ouvertes portant sur :

- ~ Leurs pratiques numériques scolaires et extrascolaires durant le confinement ;
- ~ La façon dont ils ont pu percevoir la communication entre enseignants, entre enseignants et élèves et entre élèves durant cette période ;
- ~ Leur vécu du confinement (ce qu'ils ont trouvé le plus difficile et le plus agréable durant cette période) et comment ils voient leur avenir au regard de cette expérience inédite.

Cette enquête a pris place dans la recherche GTnum DISPAR soutenue par la direction du numérique pour l'Éducation.

La population des répondants se compose de titulaires du baccalauréat répartis comme suit : 50 % sont titulaires d'un bac S, 28 % d'un bac ES et 9 % d'un bac L. Les baccalauréats technologiques et professionnels représentent respectivement 6 % et 1 % des répondants. 5 % n'ont pas indiqué leur filière. Concernant leur lieu de résidence pendant le confinement, près de 89 % de cette population ont passé le confinement au domicile parental et 9 % dans un logement autonome. Ce logement était situé en milieu urbain pour 26 % des cas, 31 % en milieu périurbain et 43 % en milieu rural. En ce qui concerne la situation géographique du lycée de ces étudiants, 81 % sont issus d'un établissement situé en Bretagne.

Ces données d'enquête spécifiques sont complétées par un dispositif de mise en dialogue autour des premières analyses sous la forme d'atelier de recherche coopérative (Perret, 2021) avec des enseignants volontaires au sein des forums Éducation et Recherche (FER) de l'académie de Rennes. Il s'agit de dispositifs de formation continue inscrits au plan académique de formation depuis 2018. Ils se déroulent sur une journée par département et ont la particularité de s'adresser non seulement à tous les personnels des premier et second degrés, personnels d'encadrement

et d'inspection, conseillers pédagogiques, formateurs, mais aussi aux chercheurs, ingénieurs et doctorants ainsi qu'aux partenaires de l'éducation nationale. L'atelier de recherche coopérative se déroule sur une heure trente avec un protocole stabilisé : un (des) chercheur(s) présente(nt) les premiers résultats et propose(nt) aux participants de réagir ou de témoigner autour de la thématique. La séance est enregistrée puis analysée. L'objectif est double : collecter des données et apporter aux participants un temps de réflexivité formative. Enfin, des campagnes d'entretien d'enseignants (nombre : 40), d'élèves en binômes (nombre : 80) et de *focus group* en classe (nombre : 5), sont en cours et nous transmettent des données qualitatives précieuses, postérieures à l'enquête « lycéens ». Les ateliers de recherche coopérative et les campagnes d'entretiens mobilisent les académies de Bretagne, des Pays de la Loire et de Martinique.

Résultats et discussions

Dans le questionnaire présenté aux étudiants, trois questions portaient sur la communication. Il leur a été demandé comment ils avaient perçu : la façon dont les enseignants communiquaient entre eux ; la façon dont les enseignants communiquaient avec leurs élèves ; et la façon dont les élèves communiquaient entre eux.

Communication avec les enseignants

Nous observons que 40 % des étudiants ont ressenti une communication entre enseignants plutôt mauvaise (faible, voire inexistante). À côté de cela, 18 % ont un ressenti plutôt mitigé sur la question, 24 % des étudiants ont trouvé cette communication plutôt bonne et 19 % n'ont pas répondu. Concernant la communication qui s'est établie entre eux, élèves, et leurs enseignants pendant le confinement, la moitié des répondants ont perçu cette communication changeante et inégale entre enseignants. 11 % des élèves l'ont trouvée mauvaise, 37 % ont un ressenti positif et 3 % n'ont pas répondu à la question. Les éléments qualitatifs dont nous disposons montrent un contraste très fort sur ce sujet :

- ~ Chaque professeur était différent : certains donnaient des cours en visio avec la caméra et un diaporama, d'autres juste un diaporama, d'autres nous donnaient les cours et les exercices à faire en autonomie, puis une fois par semaine faisaient une visio pour savoir si nous avions des questions, et enfin d'autres nous donnaient juste des exercices à faire et nous envoyaient la correction sans communication. (Lycéen Bac ES, Rambouillet)

~ Pour certains, il y avait une meilleure communication, mais pour d'autres on avait du mal à les contacter et j'ai eu certains cours que je n'avais plus à partir du confinement, mes camarades et moi-même n'avons eu aucun devoir ni photocopié de leur part. (Bac professionnel, Bain-de-Bretagne)

Bien que les élèves n'aient que des « perceptions » de la façon dont les enseignants ont professionnellement vécu cette période, leurs témoignages attestent la grande hétérogénéité des situations et la façon dont la crise sanitaire a illustré cette hétérogénéité. Comme peuvent le montrer d'autres travaux, l'appropriation des technologies numériques par les enseignants relève autant d'un enjeu de compétence que de posture professionnelle, cette appropriation mettant en jeu l'identité personnelle et professionnelle. Les campagnes d'entretien et les ateliers de recherche coopérative avec les enseignants postérieurs à l'enquête renforcent les résultats de la recherche E-FRAN-IDEE (Plantard, 2021) en identifiant six facteurs déterminants de l'engagement des enseignants dans la continuité pédagogique :

- ~ la peur de perdre le contact avec les élèves et les familles les plus fragiles¹ ;
- ~ l'ouverture aux propositions des élèves ;
- ~ l'effet prescriptif des enseignants sur les environnements numériques éducatifs utilisés par les familles ;
- ~ le rôle des chefs d'établissement : le chef d'orchestre chargé du pilotage, de la dynamique et de l'organisation de l'enseignement hybride ou à distance ;
- ~ la distance réflexive des enseignants par rapport aux injonctions paradoxales produites par les discours politique et médiatique vis-à-vis des réalités de terrain² ;
- ~ les cultures numériques des enseignants où la formation entre pairs et/ou avec l'entourage personnel est devenue fondamentale³.

La situation des enseignants *décrocheurs* de la continuité pédagogique est très préoccupante. Même s'il est difficile d'obtenir un pourcentage fiable, de nombreux élèves et groupes de classes ont signalé la disparition totale de certains enseignants pendant les confinements. S'il y a des situations critiques de santé, de technophobie ou de *burn-out*, il y a aussi des enseignants minés par des conflits de légitimité entre la forme scolaire classique à laquelle ils sont arrivés et cette évolution

rapide, pendant le confinement, s'appuyant sur les technologies numériques. Les questions de l'écoute et de la bienveillance (« La maîtresse est gentille » et « Ce prof est trop drôle ») ainsi que des ingénieries pédagogiques et didactiques (« Les cours en ligne étaient trop bien préparés » et « Les explications en visio étaient très claires ») sont centrales et récurrentes dans les témoignages complémentaires des élèves, en contrepoint du sentiment largement exprimé par les enseignants d'une maltraitance institutionnelle (Grimault-Leprince, 2022⁴).

*Communication entre élèves :
un contexte angoissant...*

L'analyse de contenu de l'ensemble des questions ouvertes concernant le confinement met en avant :

- ~ pour la question des pratiques personnelles : séries, films et réseaux sociaux ;
- ~ pour la question des pratiques scolaires : la visio (sans concurrence avec les devoirs qui arrivent en 2^e position, mais très loin derrière) ;
- ~ pour la question « du plus difficile » : l'absence physique des amis ;
- ~ pour la question « du plus agréable » : la gestion du temps.

Ce sentiment d'avoir eu le temps est confirmé par nos dernières données récoltées auprès des lycéens, mais aussi des collégiens et des écoliers de CM2. Néanmoins, l'envahissement des écrans dans les pratiques personnelles et scolaires a vite trouvé sa limite dans les surcharges émotionnelles et cognitives qu'il a induites, non compensées par l'absence d'interactions humaines incarnées :

Passer autant de temps sur les écrans pour moi qui suis plutôt en marge de cette technologie. Vivre constamment avec les frappes des claviers, les clics des souris, et les hurlements des imprimantes dans toute la maison. Ne plus pouvoir aller au bar, au cinéma, au théâtre, et dans les librairies. (Bac L, Angers)

2020, le « printemps des *geeks* » n'a visiblement été agréable que pour les *geeks*, car les sentiments de « passer à côté de quelque chose », de « perte de sens », de « saturation » et « d'extrême fatigue » sont largement

1 On doit noter une forte convergence des études francophones de 2020 sur ce point : IFE, Pascale Haag, Pierre-Olivier Wiess, Thierry Karsenti et Simon Parent...

2 Pascal Plantard. « L'Éducation nationale n'était pas du tout prête... ». *Le Monde*, 16 juin 2020.

3 Ex : les *coopératives pédagogiques numériques* (Inter@ctik, Bretagne) et « *La maîtresse part en live* » sur YouTube (Marie-Solène Letoquex, Fougères, 35).

4 Lire le chapitre « L'école contre elle-même ».

numériques étaient étanches aux questions scolaires avant le confinement.

Limites et poursuites

Notre enquête se heurte à un certain nombre de limites comme le contexte culturel et social relativement homogène de l'échantillon, ainsi que le temps de collecte limité.

Dans le cadre GTnum DISPAR soutenu par la direction du numérique pour l'éducation (DNE), nous poursuivons la collecte de données par entretiens et *focus group* d'élèves et d'enseignants sur :

- ~ 3 territoires (Martinique, Pays de la Loire, Bretagne) ;
- ~ 3 niveaux (bac, 3^e de collège, CM2).

Nous poursuivons donc l'analyse des nouvelles données récoltées depuis auprès d'élèves des différents niveaux. Nous souhaitons aussi croiser ces résultats avec d'autres équipes de recherche, nationales et internationales, afin de bien cerner les disparités territoriales, culturelles, éducatives et sociales en jeu sur ces questions.

POUR CONCLURE...

Le grand confinement du printemps 2020 nous apparaît donc comme un fait social total numérique au sens où, en étudiant les usages des technologies numériques des lycéens, on a vu se déployer les trois dimensions structurantes du fait social total.

Les techno-imaginaires mobilisés par les lycéens dans leurs réponses renvoient à plusieurs lignes de tensions arrimées à la perte des rituels : le temps pris pour soi pendant le confinement et la perte du temps scolaire ; les écrans qui maintiennent le lien avec les autres et envahissent les loisirs jusqu'à la saturation ; l'absence de certains enseignants très mal vécue autant que la surprésence virtuelle d'autres. Cela nous renvoie à la profondeur historique des mythes prométhéens du numérique éducatif comme *Pharmakon*, à la fois remède et poison de l'éducation contemporaine (Stiegler, 2008).

Les transformations psychodynamiques conjointement individuelles et collectives dans la construction des normes sociales d'usages sont particulièrement perceptibles depuis la pandémie de Covid-19. Les questions de « fractures numériques » sont arrivées très vite dans les préoccupations médiatiques et politiques. On découvrait que les personnes, les familles,

les territoires n'avaient pas les mêmes conditions d'accès et d'usages, pire encore que les inégalités numériques sortaient des zones rurales et des familles populaires pour s'attaquer aux classes sociales plus aisées, saturées de télétravail et d'école à la maison. Pour les lycéens, le dessaisissement éducatif vis-à-vis du numérique a dépassé la famille pour couvrir l'ensemble des adultes, y compris les enseignants qui, pour certains, continuent à croire au mythe du *digital native*. Si certains jeunes ont pu renouer des liens avec la famille proche, ce n'est pas la majorité et beaucoup témoignent d'un isolement face aux tentations permanentes des loisirs numériques, instrumentalisés par les algorithmes addictifs de l'économie de l'attention et des plateformes. On retrouve ce sentiment diffus dans les entretiens des enseignants qui disent que « les élèves ont changé depuis le confinement » avec des mots forts comme « nonchalance », « démotivation », « décrochage » ou « dépression ».

Le concept anthropologique de fait social total pousse à regarder, sans a priori, les phénomènes émergents à peine perceptibles, les signaux faibles souvent très discrets que d'autres approches peinent à objectiver. C'est exactement le cas des usages des technologies numériques en éducation qui sont arrimés à des représentations instables et évolutives tant DU numérique que DE l'éducation que la période Covid que nous venons de vivre a remis au centre des préoccupations sociétales. Il était facile de voir, dans les rapports de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE), du Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC), du Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) et de M@rsouin de 2019, que les élèves, les familles, les enseignants et l'Éducation nationale n'étaient pas prêts à la massification de l'enseignement hybride ou à distance. Depuis l'enquête ANR-CAPACITY de 2016 et ses 13 millions de Français éloignés du numérique, ce n'était plus des signaux faibles. Ne reproduisons pas les mêmes erreurs en occultant les signaux plus si faibles que cela que font remonter les nombreuses recherches en sciences sociales à propos du confinement. Dans bien des discours d'adultes, la « génération Covid » des lycéens de 2020 et 2021 apparaît comme sacrifiée, fragile, saturée d'écrans et sous l'emprise de TikTok et des influenceuses de Dubaï... mais, pour ne prendre que lui, Hugo Travers, 23 ans, le fameux HugoDécrypte, fait 4 millions de vues de jeunes sur YouTube lorsqu'il interpelle Marine Le Pen sur la question des fausses informations qu'elle véhicule⁵. C'est aussi un youtubeur,

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=LU9aCtLQyzQ>

un tiktokeur, en un mot, un influenceur. Si nos lycéens décrivent bien leurs malaises dans notre enquête, ils pointent aussi l'absence d'adultes de référence à l'école pendant le confinement, mais pas seulement, aussi dans leurs vies quotidiennes... numériques. Ils disent également combien ils sont en attente de soutien sur leurs capacités de braconnage collectif, voire coopératif. Si l'Europe se dote de nouvelles lois pour contrôler le pillage des données personnelles par les GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft), si la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) valide un verrou numérique pour lutter contre l'exposition des jeunes à la pornographie, il est grand temps que nous, parents, éducateurs et enseignants, prenions notre part. Il est grand temps de sonner le

ressaisissement éducatif des adultes sur l'accompagnement aux usages du numérique des plus jeunes.



PASCAL PLANTARD, UNIVERSITÉ
RENNES 2, CREAD ET GIS M@RSOULIN.

MATTHIEU SERREAU, UNIVERSITÉ
RENNES 2, CREAD ET GIS M@RSOULIN.

SANDRINE GUÉRIN, UNIVERSITÉ
RENNES 2, CREAD ET GIS M@RSOULIN.

DIDIER PERRET, UNIVERSITÉ RENNES 2,
CREAD ET GIS M@RSOULIN.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BALANDIER, GEORGES [1986]. « Un regard sur la société de communication ». Dans Duyckaerts, Éric, Musso, Pierre, Vernier, Jean-Marc [dir.]. *Nouveaux programmes et communication audiovisuelle*. Paris : Éd. du centre Georges-Pompidou, p. 161.

CORDIER, ANNE [2020]. *Des usages juvéniles du numérique aux apprentissages hors la classe*. Paris : CNESCO.

COTTIER, PHILIPPE, BURBAN, FRANÇOIS [dir.] [2016]. *Le lycée en régime numérique. Usages et recomposition des acteurs*. Toulouse : Octares.

DANIC, ISABELLE, HARDOUIN-LEMOINE, MAGALI, KEERLE, RÉGIS, PLANTARD, PASCAL, DAVID, OLIVIER [dir.] [2021]. *Adolescentes et adolescents des villes et des champs. La construction spatiale des inégalités éducatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

DE CERTEAU, MICHEL, GIARD, LUCE, MAYOL, PIERRE [1990]. *L'invention du quotidien. 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard.

FIÉVEZ, AURÉLIEN [2017]. *L'intégration des TIC en contexte éducatif. Modèles, réalités et enjeux*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

FLUCKIGER, CÉDRIC [2014]. « Outils numériques, continuités et ruptures entre pratiques scolaires et pratiques personnelles ». *Recherches*, n° 60, p. 57-68.

FLUCKIGER, CÉDRIC [2016]. « Culture numérique, culture scolaire. Homogénéité, continuités et ruptures ». *Diversité*, n° 185, p. 64-70.

GRIMAUT-LEPRINCE, AGNÈS [2022]. *Se placer et trouver sa place. L'expérience adolescente sous l'emprise de l'école*. Université Rennes 2, Rennes.

GRIMAUT-LEPRINCE, AGNÈS, PLANTARD, PASCAL, ROUILLARD, ROZENN [2021]. « Les liens entre la scolarité des adolescents, leur contexte de vie et leurs usages du numérique ». Dans Danic, Isabelle, Hardouin-Lemoine, Magali, Keerle, Régis, Plantard, Pascal, David, Olivier [dir.]. *Adolescentes et adolescents des villes et des champs. La construction spatiale des inégalités éducatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 62-77.

GUÉGUEN, YVES [2019]. *Ethnographie des pratiques musicales audionumériques d'élèves en difficulté socioscolaire*. Université Rennes 2, Rennes.

LE MENTEC, MICKAËL, PLANTARD, PASCAL [2014]. « INEDUC. Pratiques numériques des adolescents et territoires ». *NETCOM. Networks and Communication Studies*, vol. 28, n° 3-4, p. 217-238.

MAUSS, MARCEL [1950]. *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.

PERRET, DIDIER (2021). *Les forums « Éducation et Recherche » dans l'académie de Rennes*. <https://edunumrech.hypotheses.org/2989>
.....

PLANTARD, PASCAL (2015). *L'imaginaire numérique en éducation*. Paris : Manucius.
.....

PLANTARD, PASCAL (2021). « Le grand confinement de 2020. Analyses anthropologiques d'un fait social total numérique en éducation ». *Administration et Éducation*, n° 169, p. 125-130.
.....

PRENSKY, MARC (2001). « Digital Natives, Digital Immigrants ». *On the Horizon*, vol. 9, n° 5, p. 1-6.
.....

PROULX, SERGE (2005). « Penser les usages des technologies de l'information et de la communication

aujourd'hui. Enjeux, modèles, tendances ». Dans Vieira, Lise, Pinède, Nathalie (dir.). *Enjeux et usages des TIC. Aspects sociaux et culturels*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, p. 4-20.
.....

SANREY, CAMILLE, STANCZAK, ARNAUD, GOUDEAU, SÉBASTIEN, DARNON, CÉLINE (2020). « Confinement et école à la maison. L'illusion de la solution numérique ». <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02978531>
.....

STIEGLER, BERNARD (2008). *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.
.....

TRICOT, ANDRÉ, CHESNÉ, JEAN-FRANÇOIS (2020). *Numérique et apprentissages scolaires*. CNESCO, Paris.
.....



Et
d'ailleurs !

ENTRETIEN



« L'après-covid montre que la crise sanitaire ne peut pas servir d'alibi pour adopter les mesures hâtives, peu réfléchies et non discutées »¹



STANISLAV ŠTECH ET MARIANA GAIO ALVES

Stanislav Štech est professeur de psychologie de l'éducation à l'université Charles de Prague. Professeur invité à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), à l'université Paris 8 Saint-Denis, à la Maison des sciences de l'homme.

Mariana Gaio Alves est professeure agrégée à l'institut d'éducation de l'université de Lisbonne, où elle coordonne le domaine de recherche et d'enseignement du curriculum, de la formation des enseignants et des technologies. Elle est membre intégrée au centre de recherche UIDEF (Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação) de la même faculté.

DIVERSITÉ : Pouvez-vous nous dire comment la crise sanitaire a impacté l'école dans votre pays à partir de début 2020 ?

STANISLAV ŠTECH : Les écoles tchèques de la maternelle jusqu'aux universités ont été fermées 300 jours entre mars 2020 et mai 2021, c'est-à-dire la période la plus longue parmi les pays pour lesquels nous avons des données fiables. De ce fait, on estime le « retard » dans les apprentissages à 3 mois en moyenne en septembre 2021. Malgré tout, nous avons enregistré quelques effets positifs : l'accélération considérable de l'équipement

numérique des écoles et des familles démunies liée à l'enseignement distanciel, ou encore la mobilisation des enseignants pour trouver les moyens assurant la continuité pédagogique et la communication plus fréquente et pédagogiquement pertinente avec les parents.

Du côté des enseignants, je pourrais faire trois constats :

~ Ils ont mesuré « en direct » l'importance des compétences pédagogiques des parents pour la réussite de l'apprentissage de leurs enfants à la maison, et les difficultés qu'ont les familles

1 Entretien réalisé par Filippo Pirone, Brigitte Darchy-Koechlin et Régis Guyon en mars 2022.

les plus défavorisées pour fournir ce soutien nécessaire à leurs enfants ;

- ~ En faisant face aux contraintes liées au distanciel, ils ont été amenés à réfléchir sur les contenus et les méthodes d'enseignement. Ainsi, ils ont dû revisiter les contenus qu'ils avaient l'habitude de proposer ;
- ~ La nécessité de travailler en équipe avec les assistants pédagogiques, les enseignants de soutien ou les psychologues scolaires, déclenchant des discussions sur la mutation de la professionnalité enseignante vers une profession collaborative.

Les parents qui quant à eux ont dû endosser le rôle d'enseignants à la maison ont avoué ne pas avoir vu avant le confinement la difficulté de motiver leur enfant pour apprendre, de maintenir son attention et la discipline nécessaire. En effet, ce nouveau rôle a légitimé leurs questions d'ordre pédagogique adressées aux enseignants qui concernaient le curriculum et l'apprentissage.

DIVERSITÉ : Quels sont les effets de cette crise en termes d'inégalité ?

SS : Les effets négatifs sont visibles aussi. On ne peut pas parler des parents (et des enseignants) en termes génériques. Les inégalités des conditions et des prérequis nécessaires pour contrôler et soutenir l'enfant entre les familles favorisées et défavorisées ont grandi. Comme sous une loupe, les processus de la construction des inégalités et de l'échec scolaire au sein de ces dernières sont devenus plus saillants. Plus généralement, les carences de contacts avec les pairs et le stress généré par l'absence de *peer learning* et des activités sportives et culturelles, ainsi que la dilatation de la notion de loisir ont eu pour résultat l'augmentation considérable du nombre des enfants et des adolescents qui ont sollicité l'aide des psychologues et des psychothérapeutes.

DIVERSITÉ : Mariana Gaio Alves, qu'en est-il au Portugal ?

MARIANA GAIÓ ALVES : Chez nous, la crise pandémique a entraîné la fermeture, en mars 2020, des écoles de tous les niveaux d'enseignement. Elles n'ont rouvert pour l'écrasante majorité des élèves et des enseignants qu'en septembre 2020, lorsqu'une nouvelle année scolaire a commencé (2020-2021). La seule exception concernait les matières dans lesquelles il existe un examen

national d'accès à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire certaines matières des deux dernières années de l'enseignement secondaire dans lesquelles élèves et enseignants ont eu des cours en présentiel entre mai et juillet 2020. Au cours de l'année scolaire 2020-2021, il y a également eu une période d'enseignement à distance pendant l'hiver (entre janvier et mars 2021), pour les élèves et les étudiants de tous les niveaux d'enseignement, du primaire au supérieur.

DIVERSITÉ : Il y a donc eu des confinements successifs ?

MGA : Exactement. Ces confinements successifs pendant la crise pandémique ont rendu très évidentes, comme ailleurs, les inégalités de différentes natures au sein du pays. La première, comme en République tchèque, c'est l'inégalité d'accès à « l'enseignement à distance d'urgence », car les élèves et les familles, ainsi que certains enseignants, ne disposaient pas de matériel informatique et d'accès à Internet. Ces difficultés ont été surmontées en essayant de minimiser ces barrières à travers des programmes proposés par le ministère de l'Éducation nationale, mais aussi des autorités locales. Au-delà des premières difficultés, certains résultats des recherches montrent que l'expérience du confinement a progressivement permis aux enseignants d'explorer des ressources et des modes de travail pédagogiques pouvant contribuer à reconfigurer les pratiques d'enseignement en présentiel. Dans le même temps, il semble être devenu évident, pendant la crise pandémique, que l'enseignement à distance nécessite des méthodologies et des moyens spécifiques et ne peut être confondu avec « l'éducation d'urgence » qui a été la réponse possible pendant les confinements.

DIVERSITÉ : Et quelles sont les conséquences immédiates de la crise ?

MGA : Au cours des années 2020 et 2021, on peut déjà en mesurer plusieurs : pertes dans les apprentissages et augmentation des inégalités, capacité asymétrique des écoles et des enseignants à assurer la continuité pédagogique, conditions inégales des familles pour accompagner le travail scolaire de leurs enfants. Les effets de l'école à la maison, dans un pays comme le Portugal, où le processus de massification et de démocratisation des écoles a été si tardif et si coûteux, a sonné les

alarmes de la régression et de l'aggravation des inégalités scolaires.

Une étude a été menée au niveau national à l'initiative du ministère de l'Éducation entre mars et juin 2021. Elle a révélé que plus de la moitié des élèves n'ont pas atteint les niveaux attendus en connaissances élémentaires en lecture, mathématiques et sciences, selon des tests effectués par l'Institut d'évaluation pédagogique (IAVE) auprès de plus de 23 000 élèves de la troisième, sixième et neuvième année de scolarité. Une autre conséquence de la crise pandémique a été la décision des autorités nationales de n'exiger des examens nationaux à la fin de l'enseignement obligatoire que pour les étudiants qui ont l'intention de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur. Auparavant, tous les élèves devaient passer un examen national pour terminer leur scolarité. Cette décision a donné lieu à un débat public et politique qui conduira vraisemblablement à une reformulation des règles d'achèvement de l'enseignement secondaire et d'accès à l'enseignement supérieur.

DIVERSITÉ : Quelles ont été les politiques de gestion de crise dans vos pays ?

MGA : Les réponses des politiques éducatives à la crise pandémique se sont reconfigurées au fil du temps. Elles ont commencé par correspondre à une situation d'urgence totalement inattendue, et plus tard ont émergé des mesures de politique éducative qui pourraient avoir des effets à moyen et à long terme. Après la suspension des activités d'enseignement dans les écoles portugaises du 16 mars 2020, il s'en est suivi une longue période de confinement et de restrictions imposées par l'état d'urgence. Les écoles ont ainsi tenté d'improviser, en un temps record, un modèle d'« école à la maison » qui garantirait la continuité pédagogique. Cela a été rendu possible grâce au numérique et aux compétences des enseignants dans ce domaine. En outre, le ministère de l'Éducation a mis à disposition des ressources pédagogiques à la télévision (par exemple, des cours enregistrés) destinées essentiellement aux élèves d'école élémentaire. En parallèle, dans cette première phase, un accompagnement à l'accès à l'informatique et à Internet a été proposé aux élèves, car il s'est avéré très tôt qu'il fallait lutter contre l'exclusion de l'accès à la continuité pédagogique en situation de confinement. Pour les enseignants, l'accès à l'informatique et à Internet

dépendait fondamentalement des ressources personnelles, avec très peu de soutien des entités publiques. Ainsi, le confinement qui a eu lieu début 2021 a pu être organisé en bénéficiant de l'expérience et des ressources mobilisées en 2020. Les autorités nationales ont également créé un plan de relance des apprentissages qui devrait durer jusqu'en 2023.

DIVERSITÉ : La gestion de la crise est donc essentiellement passée par la mise à disposition de ressources pédagogiques à destination des élèves ?

MGA : En effet. Des ressources et des activités ont également été octroyées pour aider les enseignants et les écoles à développer des actions permettant aux élèves d'atteindre des niveaux de connaissances adaptés à l'année de scolarité qu'ils suivaient. Chaque école a été dotée d'une autonomie pour appliquer et gérer les mesures de rattrapage des apprentissages qui tenaient compte du contexte dans lequel se situe l'école, de la promotion du bien-être, du programme éducatif local et de la diversification et de la qualité des mesures, pour les adapter aux besoins de la communauté scolaire. Beaucoup d'écoles et d'enseignants rapportent par ailleurs de graves problèmes dans le domaine de la santé mentale des élèves et dans leur comportement lors du retour à l'école après les deux périodes de confinement.

SS : On peut répartir les politiques de gestion de la crise selon le critère du temps et selon celui de la pertinence pédagogique. Les premières réactions représentent la réponse presque immédiate à la situation de l'école à la maison. J'ai déjà mentionné l'équipement en numérique des écoles et des familles défavorisées. En août 2020, le ministère a libéré une somme importante d'un milliard et 400 millions de couronnes tchèques (56 millions d'euros) pour couvrir ces frais. En République tchèque aussi des émissions-leçons télévisées journalières ont été diffusées durant la période du confinement. Du point de vue pédagogique, les enseignants étaient invités à concentrer leurs enseignements sur les matières principales (langue maternelle, mathématiques, langue étrangère) et à préférer l'évaluation formative à celle « sommative » par le biais des tests et des notes habituels. De même, pour les examens d'entrée dans l'enseignement secondaire supérieur (lycées) et pour le baccalauréat, le niveau des connaissances requises a été baissé.

À la fin de l'année 2020 et durant le printemps 2021, le ministère a adopté une série de mesures qui ont le potentiel d'influer sur le système éducatif à long terme. D'abord, un programme des cours et des leçons de soutien aux élèves accusant le plus de difficultés d'apprentissage a été lancé, comprenant les camps d'été. Ces mesures de soutien pourraient devenir partie intégrante des mesures de soutien aux élèves à besoins éducatifs particuliers déjà définies par la loi « pro-inclusive ». Le risque de cette mesure, louable en soi, réside dans son caractère fragmentaire, car elle est inégalement appliquée dans les régions du pays. De plus, elle ne cible qu'un pourcentage réduit des élèves, parmi lesquels ceux que l'on désigne comme « socialement exclus » ne figurent que rarement – la participation à ces cours et à ces camps étant recommandée et volontaire seulement. Suite aux difficultés d'assurer de manière exhaustive les apprentissages selon les programmes prescrits durant l'enseignement distanciel, le ministère a lancé un nouvel examen des contenus de la majorité des matières enseignées à l'école primaire et au collège. Le risque de cette opération réside avant tout dans l'approche qui conçoit un tel examen sur le mode de la réduction pure et simple de la quantité des contenus.

DIVERSITÉ : Et quelles ont été les mesures concernant la prise en compte des effets de la crise sur la santé mentale des élèves ?

SS : L'effet négatif de la fermeture des écoles sur la santé mentale et le bien-être des élèves a mené les responsables politiques à accélérer l'insertion et le soutien des psychologues scolaires et des éducateurs spécialisés à l'école, pour permettre au plus grand nombre des établissements scolaires de créer leur « centre scolaire de soutien ». Cette mesure nécessite l'amendement à la loi et l'augmentation du budget du ministère et des autorités locales et régionales. Le risque de cette mesure positive réside dans le fait que ces professionnels ne sont toujours pas formés en nombre suffisant pour couvrir les besoins des établissements scolaires et le ministère entend financer leur travail à l'aide des projets européens de cohésion sociale limités dans le temps, ce qui crée une situation plutôt précaire pour eux.

DIVERSITÉ : Comment a été reçue cette offre éducative en temps de crise ? Comment les

enseignants, les acteurs de terrain se sont-ils appropriés ces mesures ?

SS : Avec un peu de recul et en s'appuyant sur les données de l'Inspection scolaire et sur les recherches, on peut rendre compte de la réception de ces mesures par les professionnels du terrain. Nous avons peu de données fiables sur la réaction des parents et du public. La « numérisation » des écoles et l'équipement des élèves défavorisés, ainsi que l'offre des didacticiels et le développement des nouveaux outils numériques ont été majoritairement appréciés. À l'issue du dernier confinement, l'Inspection constate le progrès sensible des compétences « numériques » des enseignants, le nombre de ceux qui déclarent avoir de grandes difficultés descend en dessous de 10 % et « le fossé entre les établissements compétents dans le domaine avant le confinement et ceux qui y étaient considérés comme “novices” s'est considérablement comblé ». Un quart des écoles primaires et un tiers des collèges déclarent vouloir continuer à se servir de ces outils en enseignement présentiel.

DIVERSITÉ : Et concernant les pratiques pédagogiques ?

SS : Le nombre d'enseignants qui déclarent vouloir procéder à la réduction considérable des contenus a augmenté de 25 % par rapport à leur nombre avant le confinement, à l'exception des enseignants des matières principales (langue maternelle, mathématiques, langue étrangère) refusant leur réduction. Néanmoins, les premiers pas du ministère (le lancement du plan « Nouvel examen des contenus ») ont provoqué une réaction agacée des enseignants et des spécialistes en didactique des disciplines. En effet, le ministère a introduit l'enseignement du numérique à l'école primaire et a considérablement augmenté le nombre d'heures d'enseignement de l'informatique au collège (quatre heures par semaine), au détriment de l'éducation civique, de l'histoire et de la physique. Ce projet a été préparé à la hâte sans analyse préalable et sans être discuté avec les professionnels qui refusent de l'appliquer dès la rentrée 2022. En effet, cette réaction court-circuitée et en quelque sorte « mimétique » du ministère a miné la confiance des enseignants dans la « réforme des contenus » des matières d'enseignement qui devrait être achevée en 2023.

Le deuxième point névralgique concerne l'évaluation des élèves, dont la « modernisation » préconisée par le ministère et par l'Inspection consiste dans la substitution de l'évaluation formative (fichier des travaux de l'élève, évaluation verbale) aux notes traditionnelles. Délaissées par beaucoup d'enseignants durant l'enseignement distanciel, les formes traditionnelles sont de retour après la réouverture des écoles. Cela va-t-il de pair – aux yeux des enseignants – avec les mesures annoncées par le ministère qui devraient supprimer les examens d'entrée au lycée au niveau national et réduire considérablement les examens obligatoires du baccalauréat national ?

La leçon de la crise sanitaire ? Certes, le recours aux modalités alternatives d'enseignement dans la situation d'urgence de l'école à la maison a permis aux acteurs de penser l'éducation scolaire autrement. Néanmoins, l'après-covid montre qu'elle ne peut pas servir d'alibi pour adopter les mesures hâtives, peu réfléchies et non discutées.

MGA : Au Portugal, nous disposons de peu de données systématiques sur la réception des mesures éducatives adoptées depuis le début de la crise, et il n'est possible d'avancer que quelques impressions générales résultant de débats publics et de conversations informelles.

En ce qui concerne les enseignants, beaucoup ont signalé une familiarisation croissante avec les technologies de l'éducation qui permet de repenser les stratégies d'enseignement-apprentissage et d'enrichir la réflexion pédagogique. Cependant, les stratégies dépendant du matériel informatique et de l'accès à Internet peuvent être difficiles à mettre en œuvre dans certaines écoles où ces ressources sont encore insuffisantes. Par conséquent, l'amélioration des pratiques d'enseignement découlant de l'expérience des confinements et des adaptations effectuées par les enseignants depuis le début de la crise exige que les autorités nationales garantissent un équipement technologique adéquat dans les écoles et une formation pédagogique des enseignants qui permettent de repenser les stratégies d'enseignement-apprentissage au profit de l'apprentissage de tous les élèves.

DIVERSITÉ : Mais tout ne repose pas sur la question de l'équipement...

MGA : Vous avez raison. Les études existantes soulignent l'importance du travail collectif et coopératif pour une meilleure qualité des

réponses éducatives offertes aux élèves pendant la crise. Il est important de souligner cet aspect en évitant d'amplifier une logique d'isolement pédagogique dans les cultures professionnelles du travail d'enseignement. En outre, compte tenu des défis auxquels les élèves sont actuellement confrontés en termes d'apprentissage et de bien-être psychologique et relationnel en raison de la pandémie, une action concertée des enseignants dans les écoles est nécessaire.

DIVERSITÉ : Est-ce que ces nouvelles façons d'exercer le métier jouent sur la professionnalité/l'identité professionnelle des enseignant-e-s ? De quelle manière selon vous ?

MGA : Nous ne pouvons pas encore établir clairement les implications de la crise pandémique et des confinements dans la professionnalisation des enseignants. Pour l'instant, ce que montrent les questionnaires aux enseignants, c'est, majoritairement, le développement de la compétence à utiliser le numérique. La quasi-totalité des enseignants souligne cette conséquence de la crise pandémique, même si la plupart indiquent que l'apprentissage dans ce domaine s'est effectué dans une logique d'autodidacte et avec le soutien de collègues ; un petit nombre indique avoir eu accès à une formation formelle dans ce domaine. La plupart des enseignants considèrent qu'ils ont découvert de nouvelles stratégies d'enseignement qu'ils utiliseront à l'avenir. Un autre résultat intéressant des études auprès des enseignants est la manière dont une partie importante déclare s'investir plus que d'habitude dans la relation avec les familles, contactant plus fréquemment les parents et les tuteurs par *e-mail* et par téléphone, de sorte qu'ils sont plus informés des contextes de vie des élèves. Dans le même temps, l'écrasante majorité des enseignants considère que la crise pandémique a aggravé les inégalités scolaires entre les élèves, ce qui semble avoir accentué l'importance qu'ils accordent à l'inclusion, tant en termes d'action pédagogique (travail enseignant) qu'en termes de gestion (travail de l'administration scolaire). Actuellement, la tension entre la performativité (c'est-à-dire l'accent mis sur la réussite des élèves et l'excellence scolaire) et la démocratie (c'est-à-dire l'accent mis sur les principes d'égalité des chances, d'inclusion et de justice sociale) tend à caractériser les mandats confiés à l'école et, par conséquent, au travail des enseignants. Ce que suggèrent les

résultats que je viens de mentionner, c'est que la crise pandémique peut contribuer à mettre en évidence la pertinence de l'accent mis sur les questions d'inclusion et de justice sociale. En bref, il est possible d'identifier des preuves que la pandémie a donné lieu à des reconfigurations tant dans les compétences et les pratiques des enseignants que dans les principes qui guident le travail d'enseignement, deux dimensions importantes de leur professionnalité. Néanmoins, il importe de continuer l'analyse et le suivi de ces reconfigurations et de la manière dont elles signifient effectivement (ou non) des changements structurels dans l'identité professionnelle enseignante.

DIVERSITÉ : Stanislav Štech, il semble que vous observiez également cette reconfiguration de l'identité professionnelle.

S.S : Sans aucun doute, il en est ainsi. La sociologie classique (fonctionnaliste) des professions mentionne plusieurs critères de la profession au sens fort du terme. Pour agir comme professionnel, il faut une formation théorique plus approfondie, s'appuyer sur les connaissances dont ne disposent que les experts, exercer l'autonomie professionnelle et remplir l'idéal du service. L'impact le plus visible de l'enseignement distanciel se manifeste dans le domaine des nouvelles compétences des enseignants : ils savent mieux travailler avec les outils numériques et manifestent une plus grande variabilité dans l'usage des méthodes d'enseignement et dans le travail avec son contenu. Cependant, les changements dans le domaine de l'autonomie professionnelle et dans l'idéal de service sont beaucoup plus fondamentaux. Pendant de nombreuses années, les enseignants ont perçu la coopération avec un psychologue scolaire, un éducateur spécialisé ou un spécialiste de la prévention des comportements à risque des élèves – ces professionnels formant le centre scolaire du conseil exerçant au sein de l'établissement scolaire dans notre pays – comme une sorte de menace pour leur propre compétence professionnelle, voire comme un aveu d'échec professionnel. Pour beaucoup, la période du distanciel a apaisé ces craintes et permis de concevoir le caractère collaboratif de la profession enseignante comme quelque chose d'utile, comme la caractéristique de la nouvelle professionnalité. Et la nécessité d'une communication plus fréquente et pédagogiquement pertinente avec les parents d'élèves a conduit à

une reformulation du concept d'éducation en tant que service à tous les élèves. Là où, dans le passé, les enseignants percevaient les résultats des élèves davantage comme le reflet de leurs dispositions individuelles fixes, ils y voient de plus en plus la détermination sociale et culturelle (familiale) de leur travail scolaire. Bien que dans beaucoup de cas, ils se trouvent désemparés en constatant que l'effet souhaité ne se produit pas, ils sont plus conscients de la nécessité de créer des conditions d'apprentissage qui pourraient compenser les lacunes familiales. C'est un long parcours, bien sûr, mais l'enseignement à distance pendant le confinement l'a initié.

DIVERSITÉ : Qu'est-ce que la formation a pu apporter ou doit apporter aux enseignants face à de tels changements ?

S.S : Le ministère de l'Éducation nationale a lancé la réforme de la formation initiale des enseignants, qui est gérée par les universités. Celle-ci représente un virage significatif vers la formation pratique des futurs enseignants (une forte augmentation de la durée des stages et la réduction de la formation théorique). Toutefois, les premières recherches mettent en garde contre cette approche réductrice de la formation à la nouvelle professionnalité enseignante. Ces travaux soulignent trois éléments de la transformation de la profession enseignante : Tout d'abord, dans le contexte de la révision (nouvel examen) des contenus de l'enseignement de base (école primaire + collège) déjà en cours, ils montrent que la formation initiale ainsi que continue des enseignants dans les didactiques des disciplines devrait être intensifiée et améliorée. L'accent est mis sur la capacité d'analyser la structure du programme (connaissances de base et celles qui sont optionnelles). À noter que cette formation n'est pas en phase avec la tendance du ministère qui a préféré principalement l'expérience pratique. En raison de l'augmentation des troubles psychiques des élèves et de la baisse constatée de leur bien-être, l'objectif d'améliorer la composante psychologique de la formation est également au premier plan. Entre autres choses, le ministère adopte un plan visant à nommer dans les établissements deux mille nouveaux psychologues scolaires au cours de cette décennie. Bien que cet objectif soit irréaliste, il indique un changement dans la conception de la formation du personnel enseignant, à savoir qu'il est nécessaire de préparer les enseignants au travail en équipe.

Enfin, la question de la formation plus efficace des enseignants pour réduire les inégalités éducatives des élèves a été rouverte. Des mesures telles que le tutorat et l'assistance pédagogique supplémentaire aux élèves en difficulté adoptées après la période de l'enseignement distanciel représentent une expérience pédagogique de terrain qui devrait être pérennisée en faisant face au défi que représentent les élèves issus des milieux socialement défavorisés. Malheureusement, dans le même temps, le ministère de l'Éducation nationale a soumis un amendement à la loi permettant au chef d'établissement d'accorder à tout diplômé universitaire, même sans formation pédagogique, la qualification d'enseignant pour enseigner n'importe quelle matière éducative pendant une période de trois ans. Il s'agit d'un document législatif préparé en 2018-2019 en réponse à la pénurie d'enseignants qualifiés à cette époque. Cependant, l'enseignement à distance a montré qu'il s'agirait d'un pas dangereux au détriment de la nouvelle professionnalité qui se dessine à l'issue de la crise sanitaire.

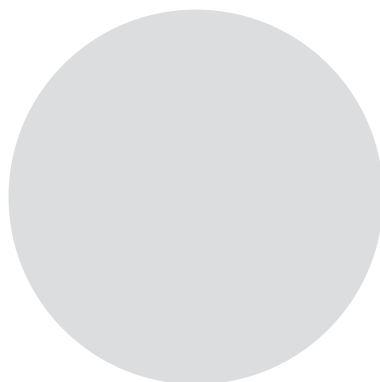
MGA : L'implication la plus évidente de la pandémie en ce qui concerne la formation des enseignants est liée à l'utilisation des technologies éducatives dans le travail d'enseignement. Avant la pandémie, une étude TALIS (Teaching and Learning International Survey) de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) concluait qu'au Portugal, plus de la moitié des enseignants indiquaient que l'utilisation du numérique ne faisait pas partie de la formation formelle. Au cours du premier confinement, des études révèlent que l'écrasante majorité des enseignants ont adopté les technologies dans l'éducation par essais et

erreurs, éventuellement avec le soutien de certains collègues, mais sans aucune formation formelle dans ce domaine. Par conséquent, il est impératif de repenser les stratégies de formation initiale et continue qui permettent aux enseignants d'acquérir des compétences pertinentes dans ce domaine et qui renforcent celles qu'ils ont développées de manière autonome depuis le début de la crise pandémique.

Une autre implication moins visible, mais extrêmement importante, fait référence au travail collaboratif entre enseignants. Des études menées pendant la pandémie indiquent également que les réponses éducatives des écoles à leurs élèves étaient plus appropriées et de meilleure qualité lorsqu'il y avait un intense travail de coopération et de collaboration entre les enseignants de ces écoles. Ces données étayent l'importance de la formation des enseignants pour dynamiser et encourager le travail collaboratif mis en place dans les écoles, en luttant contre l'isolement pédagogique et les logiques organisationnelles du travail d'enseignement dans lesquels l'enseignant se concentre uniquement sur son travail individuel avec ses groupes d'élèves.

Au Portugal, un nouveau gouvernement est entré en fonction, avec de nouveaux dirigeants au ministère de l'Éducation. Le vieillissement des enseignants portugais rend des mesures urgentes pour augmenter le nombre de futurs enseignants qualifiés, car, comme dans beaucoup de pays européens, il y a une pénurie d'enseignants dans de nombreuses écoles. Les deux aspects que nous avons mis en évidence nous paraissent d'une grande importance pour repenser la formation des enseignants à court terme.

ENTRETIEN



« Il est temps de prendre en charge ce changement et de renforcer ce scénario émergent en vue d'une nouvelle façon de concevoir le processus d'apprentissage scolaire »¹



ROSA GAETE-MOSCOSO, CLAUDIA SAUCEDO,
CARLOTA GUZMAN ET ALEXSANDRO DOS SANTOS

DIVERSITÉ : Qu'est-ce que la crise sanitaire a révélé de l'école de votre pays ?

ROSA GAETE-MOSCOSO : Jusqu'à avant la pandémie, les enseignants chiliens n'avaient pas développé leurs compétences numériques, tant dans le domaine de l'utilisation fonctionnelle de la technologie pour la gestion de l'enseignement (par exemple, l'utilisation de feuilles de calcul pour reporter les notes ou de documents pour l'inscription) que dans le domaine de l'utilisation des outils pour soutenir l'apprentissage. Sur ce deuxième point, le plus courant est l'utilisation pédagogique de diaporamas pour projeter du contenu au tableau. La seconde était l'inclusion de matériel audiovisuel ou la mise en œuvre d'activités telles que la recherche sur Internet pour que les étudiants développent des processus de recherche. Face à cette situation, l'installation de l'enseignement à distance a impliqué le

développement exponentiel de l'apprentissage dans des matières qui, dans le domaine des compétences numériques, sont encore basiques, comme l'utilisation de plateformes et d'applications pour communiquer à distance en temps réel, pour gérer les ressources d'apprentissage, pour concevoir des expériences de travail autonome, en les distinguant de celles destinées au travail synchrone. Des recherches récentes ont montré que les enseignants s'autoformaient en effectuant des recherches sur Internet et en développant des communautés de collaboration avec leurs collègues. Ce n'est qu'au lendemain de la crise pandémique avec les confinements de masse qu'il a été possible de développer des formations pour élargir la base de connaissances numériques pour l'enseignement. Dans ce cas de figure, la réaction a été celle du rejet en raison de l'inadéquation de la réponse aux temps et à leurs besoins, étant donné que ces formations commençaient par des thèmes de base

1 Entretien réalisé par Maira Mamede et Régis Guyon en mai 2022 [traduction de Maira Mamede].

déjà largement connus ou parce que leur massivité a empêché les espaces de dialogue pour aborder les doutes ou s'adapter aux contextes et aux territoires. Comme je l'ai souligné précédemment, l'enseignement à distance implique non seulement le développement des compétences numériques des enseignants, mais aussi la mise en place de plateformes et l'utilisation d'applications qui, dans une large mesure, sont en accès libre et ne sont pas payées par les sponsors (privés et publics) des établissements d'enseignement, avec la fragilité et l'absence de sauvegarde qui en découlent. De même, les connexions internet ont été payées par les enseignants sans qu'ils ne bénéficient d'une augmentation de salaire pour couvrir l'accroissement des dépenses sur ce poste.

DIVERSITÉ : quelles en sont les implications pour les élèves ?

RGM : Les recherches scientifiques menées sur la période de crise sanitaire montrent ses effets sur le niveau de retard dans cet apprentissage. Bien que les enseignants aient essayé du mieux qu'ils pouvaient d'aborder l'enseignement des contenus obligatoires, ils n'ont eu que peu d'impact et très peu de preuves de ce qui a été réellement réalisé par les élèves. Il existe des dimensions critiques qui, dans les zones très vulnérables d'un point de vue social et économique, sont devenues doublement critiques. C'est le cas de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les premiers temps. Cet aspect, complexe en raison de la prévalence des méthodes centrées sur le décodage, a été fortement affecté par le manque d'accompagnement pour travailler des aspects tels que la compréhension, le goût et l'envie de lire. En ce sens, l'accent excessif mis sur l'enseignement du décodage n'a pas permis d'obtenir un résultat minimum dans le développement de ce processus, ce qui se traduira probablement par des élèves de troisième année de l'élémentaire sans une maîtrise minimale du processus de lecture.

Du côté des élèves, les enseignants ont été alertés sur tous les aspects de la vie quotidienne de l'école à la maison. « Quel crayon dois-je utiliser ? Quelle couleur ? » sont des exemples de manque d'autonomie et de méconnaissance des règles classiques de l'école. Je ne veux pas dire que le type de crayon ou sa couleur n'est pas pertinent, mais la situation montre que les élèves cherchent en permanence la corroboration d'actes sans importance. Ce manque d'autonomie se double

chez certains élèves d'une moindre résistance à la frustration, une incapacité à dialoguer et une labilité émotionnelle qui se manifeste par des crises d'anxiété, de panique ou de colère incontrôlée. Nous avons assisté à des bagarres entre des élèves qui se frappaient, se menaçaient avec des armes, se jetaient des objets, etc. Tout cela affecte le vivre ensemble dans les écoles, transformant de nombreux espaces éducatifs en une menace pour les élèves de tous âges.

DIVERSITÉ : Qu'en est-il pour le Mexique ?

CLAUDIA SAUCEDO : Le 23 mars 2020, le Mexique a déclaré le début du confinement consécutif au Covid-19, ce qui signifie le passage de l'enseignement en présentiel à l'enseignement à distance à tous les niveaux scolaires. Le gouvernement fédéral a lancé le programme *Aprénde en Casa* (« Apprendre à la maison »), diffusé par des chaînes de télévision et des plateformes virtuelles, et dont le contenu éducatif s'adresse aux élèves de l'école maternelle (5 ans) au lycée (18 ans). Les universités ont fait de même sans programme général commun.

CARLOTA GUZMAN : Le Mexique est un pays hétérogène en termes de systèmes et de sous-systèmes scolaires. Il a connu l'un des plus longs enfermements, entre 18 et 24 mois, ce qui a affecté différemment les élèves et les étudiants. Dans le cas des enfants de l'école maternelle et primaire, l'un des premiers effets provenait, comme au Chili, de leur manque d'autonomie pour accéder et rester dans les classes virtuelles, car ils n'avaient pas toujours la présence d'un adulte pour les aider à gérer les outils informatiques et surveiller l'accomplissement des activités scolaires. Dans le cas des adolescents du secondaire, nous avons observé que beaucoup d'entre eux se sont désintéressés de leurs études et ont développé une addiction aux réseaux sociaux, tandis que les lycéens ont fait état d'effets émotionnels dus à l'enfermement social qui les a éloignés de leurs pairs à l'école. Nous avons constaté que les étudiants universitaires étaient capables d'accéder aux classes virtuelles et d'y rester, compte tenu de leur maîtrise des outils numériques, mais que nombre d'entre eux faisaient état de niveaux de stress élevés dus à une surcharge de travail.

CS : Compte tenu des inégalités sociales et économiques qui existent au Mexique, tous les élèves âgés de 5 à 17 ans n'avaient pas accès

aux outils et aux technologies de l'information et de la communication (TIC), principalement ceux qui vivent dans les zones rurales et dans les populations à faible revenu. La situation de nombreuses familles était grave : certains de leurs membres infectés par le Covid-19 et décédés, la perte d'un emploi, des mères qui ont dû sortir pour travailler, entre autres. Par conséquent, la surveillance des mineurs pour s'assurer qu'ils poursuivaient leurs horaires et leurs habitudes scolaires était floue. Il convient de noter qu'au Mexique, il a été admis qu'il n'y avait pas d'égalité pour que tous les étudiants continuent à étudier comme ils le faisaient, il a donc été stipulé que personne n'échouerait. Les répercussions ont été que beaucoup ont perdu des compétences et des connaissances scolaires.

DIVERSITÉ : Et pour le Brésil ?

ALEXANDRO SANTOS : Le Brésil est un immense pays fédéraliste, sans système éducatif national unifié, avec des schémas effrayants d'inégalité régionale et une forte concentration des ressources financières au niveau central. Notre pays compte 27 systèmes éducatifs d'État autonomes et plus de 3 000 systèmes éducatifs municipaux, également autonomes. Ainsi, la réaction face à des crises systémiques et globales, telles que la crise sanitaire imposée par la pandémie de Covid-19, exige un effort constant de *leadership* technique, de coordination politique et de redistribution budgétaire de la part du gouvernement central. Cependant, depuis l'élection de Jair Bolsonaro, le ministère de l'Éducation a connu une dégradation de ses capacités techniques et politiques. Chaque système éducatif a dû faire face aux impacts de la pandémie à partir de ses propres capacités techniques et financières. Cette réalité a entraîné un approfondissement des inégalités déjà établies dans le scénario pré-pandémique.

La plupart des systèmes éducatifs du Brésil ont suspendu les activités en classe dans les écoles en mars ou avril 2020. Dès lors, en général, dans tous les systèmes éducatifs, nous avons eu des difficultés à : 1. produire une réponse pour maintenir les activités d'enseignement-apprentissage en régime éloigné (plus de 70 % des systèmes n'ont réussi à construire cette réponse qu'à partir de la fin mai, avec deux mois d'interruption de l'enseignement) ; 2. garantir que les enseignants et, surtout, les étudiants aient accès à des équipements technologiques et à une connexion internet

sûre (dans 43 % des systèmes, tout au long de la première année de la pandémie, environ un tiers des étudiants n'y avaient pas accès) ; 3. assurer la sécurité alimentaire des élèves qui avaient, à l'école, leur principal repas de la journée ; et 4. veiller à ce que les enseignants utilisent, avec compétence, les ressources technologiques mises à leur disposition à partir du second semestre 2021 : dans une enquête par sondage, environ 32 % des enseignants ont déclaré ne pas avoir de connaissances suffisantes pour la médiation de l'apprentissage dans les plateformes technologiques et seulement 73 % des systèmes éducatifs ont offert une formation à cet effet.

Après deux ans à vivre les difficultés de ce scénario, les premières données sur la chute de l'apprentissage sont très dramatiques. Le nombre d'enfants qui, à l'âge de 7 ans, n'ont toujours pas appris à lire et à écrire a augmenté de 66,3 %. Aujourd'hui, 2,4 millions d'enfants de cet âge ne sont pas encore alphabétisés (40,8 % de tous les enfants brésiliens). À l'autre bout du spectre, les taux d'abandon des études secondaires ont explosé. Les taux pré-pandémiques étaient d'environ 6 %. Après le choc systémique de la pandémie, selon le système éducatif, ce taux a atteint jusqu'à 21 % des jeunes de 15 à 17 ans.

Enfin, une donnée supplémentaire explique la faiblesse des capacités de gestion institutionnelle disponibles dans les systèmes éducatifs : 6,5 % des municipalités brésiliennes ont terminé l'année 2021 sans appliquer les ressources financières requises dans l'éducation de base, alors que cet argent était disponible dans leurs caisses.

DIVERSITÉ : Quelles ont été les réponses de la politique éducative à cette nouvelle situation et quelles mesures ont été prises ?

CS : Le gouvernement fédéral mexicain, à travers le ministère de l'Éducation publique, a proposé la continuité des activités pédagogiques par le biais de l'enseignement à distance. Il a été nécessaire de réagir rapidement dans un pays où l'accès aux outils numériques est limité et l'option a été faite pour la télévision comme principal média, faisant valoir que 94 % des étudiants ont accès au signal. À cette fin, le programme *Aprende en Casa* [« Apprendre à la maison »], que nous avons évoqué plus tôt, a été mis en œuvre. Il consiste à transmettre le contenu des programmes scolaires par le biais de programmes diffusés à la radio, à la télévision publique et privée, et de brochures

imprimées pour les zones les plus reculées. La continuité pédagogique s'est également appuyée sur la plateforme internet pour accueillir et diffuser des programmes télévisés, du matériel pédagogique et des cours de formation pour les enseignants. Cependant, il n'y avait pas de directives claires pour la formation des enseignants et la communication avec les apprenants, l'organisation du contenu et le suivi.

CG : J'ajouterais que le programme *Aprende en Casa* a été conçu comme une stratégie générale pour l'éducation de base (de la maternelle au lycée), qui ne tenait pas compte des spécificités de chaque niveau d'enseignement. Il n'a pas non plus pris en compte les besoins particuliers des étudiants issus de milieux sociaux différents, des zones urbaines ou rurales et de l'accès à la technologie. Les orientations politiques fédérales ont été adaptées et mises en œuvre différemment dans chacun des États du pays. Le soutien dépendait de l'intérêt et des ressources de chaque État. De même, chaque école, en fonction de ses ressources et de ses possibilités, a mis en place un enseignement à distance. Près de deux ans après la fermeture des écoles, il n'existe aucune stratégie claire pour le retour à l'enseignement en face à face, ni pour la récupération de l'apprentissage perdu.

DIVERSITÉ : Comment ce passage d'un enseignement en présence à un enseignement à distance s'est-il opéré au Chili ?

RGM : Le ministère chilien de l'Éducation a entrepris diverses actions pour soutenir les enseignants. Cependant, la critique du monde de l'éducation concernant la mise en œuvre de la politique était le décalage entre le calendrier des décisions et leur mise en œuvre. Examinons quelques exemples. La pandémie a forcé la fermeture des écoles et la suspension des cours en mars 2020. En conséquence, les établissements d'enseignement ont dû migrer, dans un premier temps, de l'enseignement en face à face vers un système d'enseignement à distance, pour lequel ils n'étaient pas préparés. Dans ce cas de figure, le ministère n'a pas fourni de conseils sur la manière d'effectuer cette migration, ni de fonds ou de matériel pour leur permettre de faire face à ce processus. Au contraire, dans un scénario de crise, la décision a été prise de décréter un congé anticipé. Cela a été mal compris par tous les acteurs concernés, notamment les parents d'élèves, car l'année scolaire

venait de démarrer et cette anticipation entraînerait des conséquences sur les vacances ultérieures. Par la suite, le ministère a proposé une priorisation du programme d'études, ce qui a fait supposer aux acteurs que, n'ayant pas préparé de plan d'urgence, les vacances anticipées ont fourni un temps de conception supplémentaire pour réaliser cette priorisation. Ainsi, en mai 2020, avec quelques orientations et une priorisation du programme, l'année scolaire « régulière » a enfin commencé.

DIVERSITÉ : Comment cette hiérarchisation ou priorisation des programmes a-t-elle été conçue et mise en œuvre ?

RGM : Elle a représenté d'abord un certain soulagement chez les enseignants qui avaient la possibilité de mettre en œuvre un programme allégé, ce qui n'a pas eu d'impact sur la charge de travail, étant donné que la surcharge était due aux conditions de travail défavorables sur lesquelles je reviendrai plus tard. La hiérarchisation, dans certains domaines, a été mal conçue, car le programme chilien actuel a une logique de progression dans le développement des compétences, fondée sur l'apprentissage de certains contenus et le développement d'aptitudes. La hiérarchisation a essentiellement sélectionné des contenus, en rupture avec cette logique, ce qui a conduit à des écarts importants entre un niveau d'enseignement et un autre, et même, dans certains cas, au sein d'un même niveau.

Alors que la hiérarchisation des programmes a été entièrement mise en œuvre par le ministère, les enseignants ont été surchargés de travail en raison de l'augmentation du nombre d'heures de connexion au travail (répondre aux questions des parents et des tuteurs, tenir des réunions de travail, préparer les cours avec un manque total de connaissances sur l'éducation virtuelle), sans disposer de l'équipement informatique fourni par les institutions, tout en ayant à payer la connectivité internet avec leurs propres ressources.

Au fur et à mesure que l'année avançait, bon nombre de ces questions ont été abordées, mais, comme je viens de le dire, les solutions étaient en retard sur les besoins et l'évolution de la crise sanitaire. Évidemment, cela a affecté plus profondément les élèves des secteurs les plus pauvres, qui vivaient dans des conditions de surpopulation, avec la perte de revenus des adultes et, par conséquent, avec des problèmes alimentaires.

DIVERSITE : Quelles étaient les ressources pédagogiques disponibles pour les enseignants chiliens ?

RGM : Le ministère a produit des matériaux, sous la forme de capsules vidéo, dont l'accès varie en fonction du type de plateforme sur laquelle elles peuvent être visionnées. Les recherches menées par le groupe d'étude Mabel Condemarín, que je dirige, ont montré que, pour le développement de l'alphabétisation initiale, ces matériels contredisaient les directives du programme prescrit. Dans le même ordre d'idées, les enseignants ont été consultés et ont fait preuve d'une attitude critique vis-à-vis de ces actions, ainsi que d'autres développées par le ministère.

Les lignes directrices de la politique d'éducation se sont concentrées sur les actions correctives et non sur la prévention ou la prise en charge des urgences. Début 2022, après deux années de distanciel, l'ensemble du système est confronté à un retour à l'enseignement en face à face, dont la mise en œuvre a été précipitée et sans tenir compte de la situation critique tant des résultats d'apprentissage que de la santé mentale des enseignants et des élèves. Ce qui a été observé, c'est une augmentation des situations de violence scolaire, dont certaines sont extrêmes. Un nouveau gouvernement s'est attelé à la tâche de diriger l'éducation chilienne, confronté à un scénario complexe dans lequel les lacunes d'apprentissage et les actes de violence marquent l'agenda quotidien de l'éducation. La pandémie a révélé l'incapacité des décideurs politiques à prendre en compte la réalité des acteurs du système et, par conséquent, à s'attaquer à ce qui méritait la plus grande attention : le bien-être des élèves et de leurs enseignants.

AS : Dans le cas brésilien, le modèle fédératif conditionne de manière très explicite l'agenda des problèmes et des solutions en matière de politique éducative, notamment parce que les différentes étapes de la scolarité sont sous la responsabilité de plusieurs entités fédérées. En général, l'éducation de la petite enfance (0 à 5 ans) relève directement des systèmes éducatifs municipaux ; les premières années de l'enseignement primaire (6 à 14 ans) sont proposées à la fois par les municipalités et les gouvernements des États et l'enseignement secondaire (15 à 17 ans) est proposé exclusivement par les gouvernements des États. En l'absence

d'un système éducatif national unifié, chacun des systèmes locaux dispose de l'autonomie nécessaire pour proposer et mettre en œuvre ses propres politiques éducatives et, pour cette raison, le gouvernement fédéral doit exercer un rôle de coordination, redistribuer les ressources et fournir des conseils techniques aux systèmes locaux afin d'atténuer les effets négatifs de l'inégalité et de favoriser la réalisation des buts et objectifs fixés dans le plan national d'éducation.

Avec l'arrivée du gouvernement du président Jair Bolsonaro en 2019, le ministère de l'Éducation s'est retiré de ce rôle de coordination, affaiblissant considérablement son leadership, son investissement fédéral et ses conseils techniques destinés aux gouvernements des États et des municipalités. Dans cette réalité, les actions et les programmes visant à faire face aux défis de la pandémie ont subi les impacts des inégalités régionales et des asymétries des capacités techniques étatiques installées dans chaque système éducatif. Le pays a manqué d'un leadership national pour structurer une réponse robuste en termes de politique éducative.

Une enquête menée par l'association Egbé en 2021², dans laquelle nous avons recueilli des données auprès d'un échantillon de 318 responsables municipaux de l'éducation, a révélé que 91 % d'entre eux ressentaient un manque d'assistance technique de la part du gouvernement fédéral, sous la forme de lignes directrices et de programmes pour combattre les effets de la pandémie ; 88 % ont déclaré qu'ils ne se sentaient pas en sécurité pour prendre des décisions sur ce qu'ils devaient faire pour surmonter les problèmes découlant de ce scénario.

Dans la même enquête, lorsque nous avons stratifié les données en fonction du revenu par habitant des municipalités, 86 % des responsables de l'éducation qui constituaient le quartile le plus pauvre de l'échantillon ont déclaré qu'ils ne disposaient pas d'un budget et de ressources financières suffisants pour mener à bien les actions qu'ils souhaitaient afin de faire face aux effets de la pandémie. Dans le quartile composé des municipalités ayant le revenu par habitant le plus élevé, ce pourcentage n'était que de 8 %.

DIVERSITE : Si l'État fédéral brésilien s'est désengagé, quelles ont été les initiatives et

2 Le nom de l'association vient d'un mot de la langue *yoruba*, une des principales langues parlées par les Africains arrivés au Brésil en situation d'esclavage.

les marges de manœuvre des États et des municipalités ?

AS : Ils ont élaboré, mais de manière inégale, des politiques visant à donner la priorité aux contenus à enseigner et des programmes de transition vers l'enseignement par la technologie dans un format d'urgence, puisque les cours en présentiel ont été suspendus pendant près d'un an et demi. Dans ce domaine, des solutions ont été expérimentées avec l'utilisation de plateformes du marché privé (comme Google Classroom), des solutions avec des plateformes développées par le système éducatif lui-même et des solutions qui ont mobilisé les systèmes de télévision publique. Certains États et grandes municipalités ont également réussi à mettre en place des actions de formation des enseignants visant à développer des compétences minimales pour la médiation de l'apprentissage dans des contextes numériques. Ces solutions ont trouvé des limites objectives dans l'inégalité d'accès au réseau internet. Dans le cas du Brésil, environ 18 % de la population ne disposait d'aucune sorte de connexion internet en 2019. Parmi ceux qui constituent les 20 % les plus pauvres du pays, environ 70 % ne disposaient pas de cette ressource. Les États et les municipalités ont également développé, avec quelques variations, des politiques visant à soutenir la sécurité alimentaire des élèves, en utilisant des ressources financières qui étaient auparavant destinées à l'achat et à la distribution de repas scolaires. Ces politiques ont été élaborées à partir de deux grands modèles : 1. la distribution de kits alimentaires (denrées périssables et non périssables) qui étaient livrés dans les écoles ou au domicile des élèves et 2. la distribution de valeurs financières, sous forme de cartes permettant de déplacer de l'argent et d'acheter des denrées alimentaires. Dans les deux cas, dans la plupart des systèmes éducatifs, il y a eu un ciblage de cette politique sur les familles les plus vulnérables. Les deux solutions ont été réalisées de manière plus cohérente à partir du 2^e semestre 2020.

DIVERSITÉ : Cette mobilisation a-t-elle aussi concerné la prise en charge et l'accompagnement des élèves et de leurs enseignants ?

AS : Progressivement, deux autres politiques publiques ont été développées par les États et les municipalités brésiliennes, de manière diversifiée et inégale : d'une part, la construction de protocoles intersectoriels et de systèmes de soutien dans

le domaine de la santé et de l'assistance sociale pour aider les élèves et leurs enseignants dans des situations de maladie et/ou de vulnérabilité ; d'autre part, le suivi du lien entre les élèves et l'école, dans des procédures de recherche active et d'orientation des familles qui participent pas aux activités proposées par l'école à distance. Ces actions ont gagné en force à la fin de l'année scolaire 2020 et au début de l'année scolaire 2021.

Toujours au cours de cette deuxième année, des actions ont été menées dans les États et les municipalités concernant la rénovation des bâtiments scolaires afin qu'ils deviennent des espaces offrant une plus grande sécurité sanitaire, en vue de leur réouverture progressive et de la reprise des cours. Cet agenda de politiques visant à améliorer les infrastructures s'est déroulé simultanément à la proposition d'un processus de priorisation de la vaccination des professionnels de l'éducation dans le cadre de la stratégie nationale d'immunisation contre le Covid-19. Le gouvernement fédéral, en général, a considérablement retardé le processus de vaccination au Brésil, car il a fait valoir que les vaccins disponibles n'étaient pas sûrs. Suivant cette ligne négationniste, le ministère de l'Éducation a résisté à cette proposition pendant un certain temps, mais a été vaincu par l'opinion publique et la pression du Congrès national et des maires et gouverneurs. Avec la politique d'adaptation des infrastructures des bâtiments scolaires et la priorité donnée à la vaccination des professionnels de l'éducation, nous entamons à partir de mi-2021 une réouverture progressive des écoles et la reprise des cours en classe.

DIVERSITÉ : Vos commentaires suggèrent qu'il y a une mauvaise adéquation entre les défis à relever et les moyens mis à la disposition des acteurs, en particulier des enseignants. Pourriez-vous préciser comment les enseignants se sont adaptés aux contraintes ? Comment ont-ils traduit les recommandations dans leur travail ?

AS : Je pense que le scénario établi au Brésil nous a permis de confirmer – une fois de plus – l'importance de considérer, dans la négociation et la conception/formulation des politiques publiques, la centralité radicale des conditions d'interactions établies entre les usagers de la politique publique d'éducation et les professionnels directement responsables de sa matérialisation.

Les études et recherches sur l'action de ceux que l'on appelle les « bureaucrates de la rue » (tradition initiée par Michael Lipsky³) ou encore celles consacrées à l'approche de ce que l'on appelle la sociologie du guichet (voir Jean-Marc Weller⁴ ; Vincent Dubois⁵) nous apprennent que les enseignants et les gestionnaires d'établissements scolaires, qui sont en contact direct avec les élèves et leurs familles, exercent une certaine discrétion et produisent des manières uniques d'élaborer, de faire face et de répondre aux demandes de droits et aux restrictions, lacunes, pressions et incomplétudes des politiques publiques conçues depuis les cabinets ministériels.

Dans le contexte de la pandémie de Covid-19, cette action discrétionnaire s'est manifestée selon deux logiques distinctes. Dans une première logique, des actions et décisions des professionnels ont joué en faveur de la garantie des droits éducatifs des enfants, des adolescents et des jeunes, en atténuant les effets négatifs de politiques publiques mal conçues ou inexistantes. Parmi les actions qui ont corrigé les lacunes et les absences des politiques publiques proposées par les systèmes, on peut retenir :

- ~ L'émergence de processus collaboratifs de formation continue et d'enseignement, dans lesquels les enseignants de différentes classes et de différents cours ont commencé à étudier, planifier
- ~ et exécuter des activités d'enseignement conjointement et en mélangeant leurs groupes d'élèves ;
- ~ La mobilisation de stratégies de ciblage et d'innovation curriculaires, en sélectionnant, à partir du programme prescrit, les contenus d'enseignement considérés comme centraux pour la formation des enfants, des adolescents et des jeunes de chaque année/étape ;
- ~ La mise en place de forums d'interaction entre les enseignants et les professionnels de la santé et de l'assistance sociale afin d'évaluer, de discuter

et d'assumer des orientations communes pour traiter les cas d'élèves ayant de faibles performances et de familles dont les conditions de vulnérabilité ont un impact important sur l'accès et la permanence à l'école ;

- ~ La mobilisation d'actions communautaires⁶, au sens brésilien du terme, à savoir la mobilisation des populations locales, les « comunidades », dans laquelle l'école est devenue un pôle d'action citoyenne dans les territoires, en menant des campagnes de création de fonds collaboratifs pour lutter contre la pauvreté et des activités de formation dans le domaine des droits de l'homme et de la citoyenneté ;
- ~ Et la mobilisation de ressources technologiques (au-delà de celles proposées dans les programmes officiels) ainsi que de stratégies d'utilisation partagée des instruments technologiques pour atteindre les enfants, les adolescents et les jeunes exclus numériquement.

D'un autre côté, on peut noter un certain nombre d'actions qui ont fait obstacle à la réalisation des droits éducatifs dans le contexte de la pandémie :

- ~ La résistance de la plupart des enseignants et des gestionnaires à participer directement aux stratégies de visite des élèves au domicile de ces derniers dans le cadre de ce que l'on appelle la « recherche active » (reconnexion des élèves ayant abandonné l'école) ;
- ~ La subversion et le boycott des mécanismes créés par les systèmes éducatifs pour mesurer, enregistrer et contrôler le travail effectué à distance (lorsque les écoles sont fermées) ;
- ~ Et la résistance à promouvoir des actions axées sur l'intégration entre les écoles de différents niveaux (éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire) afin de réduire les graves problèmes de transition des élèves entre les unités éducatives des systèmes éducatifs.

3 Lipsky, Michael (1980). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York : Russell Sage Foundation.

4 Weller, Jean-Marc (1997). « Le guichet interactif. Ce que font les bureaucrates lorsqu'ils répondent au téléphone ». *Réseaux*, n° 82-83, p. 14-19 ; Weller, Jean-Marc (1996). « Face à l'usager ou "la cuisine de bureaucrate". Ethnographie d'un processus de traduction ». Dans Grémion, Catherine, Freisse, Robert (dir.). *Le service public en recherche. Quelle modernisation ?* Paris : La Documentation française, p. 213-220.

5 Dubois, Vincent (2003). *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*. Paris : Economica ; Dubois, Vincent (2010). « Politiques au guichet, politiques du guichet ». Dans Borraz, Olivier, Guiraudon, Virginie (dir.). *Politiques publiques : 2. Changer la société*. Paris : Presses de Sciences Po.

6 En Amérique latine, le terme communauté est utilisé au sens d'un groupe social et n'a pas nécessairement une connotation ethnique (ou ethno-raciale) comme en France. Très souvent, il se réfère tout simplement à la population locale avec un découpage territorial [*comunidade ribeirinha*], ce qui comprend parfois aussi une dimension ethno-raciale [*comunidade quilombola*]. Dans le cadre scolaire, lorsqu'on se réfère à la « comunidade », c'est à la population du quartier où se situe l'école. Le terme dénote souvent une organisation politique, autour d'initiatives d'organisation visant l'amélioration des conditions de vie et l'accès aux droits, que ce soit sous la forme d'un dialogue avec le pouvoir officiel ou bien d'initiatives locales d'*empowerment*. On voit émerger ainsi des initiatives du type radios communautaires, ou banques communautaires ayant la particularité d'être ancrées dans un territoire et au service de son développement. Dans des quartiers défavorisés, l'école en tant qu'institution publique joue un rôle majeur comme espace, voire comme moteur de certaines de ces initiatives, par exemple la santé publique, avec des approches interprofessionnelles.

CG : Au Mexique, force est de constater qu'il y a toujours eu un écart entre les politiques éducatives et le travail d'enseignement effectué dans les classes. Bien que les enseignants s'efforcent d'adhérer à des directives formellement établies, dans la réalité, ils accomplissent leur travail en faisant preuve de créativité, d'improvisation et en élaborant leurs propres stratégies, avec les ressources auxquelles ils ont accès. Ainsi, il était intéressant de voir que, pendant la période de confinement, les directeurs et les enseignants ont développé diverses actions : ils ont essayé de faire suivre aux élèves les programmes télévisés que le gouvernement fédéral diffusait sur différentes chaînes ; ils se sont également organisés pour donner des cours à leurs élèves sur des plateformes de visioconférence. Ils ont produit des livrets avec des guides de travail et des exercices et les ont mis à la disposition des familles dans les papeteries proches des écoles ou sur les blogs des écoles qui en disposaient. Ils recherchaient des étudiants par le biais d'appels téléphoniques et de messages Whatsapp (messagerie instantanée). Dans les écoles où ils enseignaient en ligne, les enseignants ont sélectionné des contenus académiques significatifs afin d'organiser les jours et les heures où les élèves seraient connectés.

CS : Sachant que chaque enseignant et chaque élève payaient ses propres services téléphoniques et internet. De toute évidence, les étudiants sans accès internet n'ont pas été en mesure de suivre les cours proposés par aucune des plateformes. Nous avons également observé que des cours de courte durée étaient proposés dans les écoles pour former les enseignants à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui les aideraient à poursuivre leur travail d'enseignement. De même, les équipes pédagogiques sont restées en contact par le biais de réunions en ligne, pour se tenir informées tant des réglementations officielles que du travail effectué avec les élèves. Lors de ces réunions, ils ont discuté de la manière de mettre en œuvre ce qui leur était demandé, des ressources à leur disposition et, surtout, de la manière de soutenir les élèves vulnérables. Ils ont notamment discuté des méthodes pour évaluer les étudiants, qui était généralement fondée sur des évaluations qualitatives plutôt que sur des notes et la somme des produits. En conclusion, il n'est pas possible d'affirmer que les écoles disposaient des ressources

(didactiques, électroniques, de proximité) que la politique éducative avait mises en place pour faire face à l'enfermement des malades du Covid-19. Cependant, nous avons observé une grande mobilisation et un engagement de la part des enseignants pour discuter, négocier, créer des stratégies et concevoir du matériel qui leur permettrait de contacter et de bénéficier du plus grand nombre possible d'étudiants.

DIVERSITÉ : Le constat sur la difficulté ou l'incapacité du gouvernement à répondre aux problèmes rencontrés par les enseignants est-il le même au Chili ?

RGM : En effet, dans le contexte de la pandémie, il y avait peu d'adéquation entre les défis et les moyens dont disposaient les enseignants pour y faire face avec succès. Au contraire, ils ont utilisé leurs outils, leurs ressources (psychologiques et matérielles) pour maintenir les classes, soutenir psychologiquement leurs élèves, apporter un soutien matériel aux familles et accomplir les multiples tâches de leur profession comme les rencontres avec les parents (mères, pères et adultes responsables).

Il y a peu de preuves de l'intégration des recommandations de l'État dans la pratique de l'enseignement. L'orientation principale était la priorisation des programmes, qui a été accueillie favorablement par le monde de l'enseignement académique et professionnel, car elle limitait l'étendue des objectifs et des contenus scolaires sur lesquels il fallait travailler pendant cette période. Elle impliquait la reconnaissance d'une situation largement critiquée : le programme national prescrit des objectifs qui, dans l'ensemble et à la lumière des enseignants, sont inatteignables. L'établissement de priorités dans les programmes scolaires s'est accompagné de matériel pédagogique, qui a été mis à la disposition des communautés scolaires. Cependant, il n'est pas possible de quantifier, et encore moins de qualifier, l'utilisation de ces matériaux. Dans notre recherche, qui s'est concentrée sur l'analyse de certains d'entre eux, nous n'avons pu que conclure que leur cohérence avec les principes régissant le programme national était limitée. En d'autres termes, la proposition ministérielle de l'époque était en contradiction avec la proposition ministérielle globale ou de base.

Les enseignants ont passé leur temps à concevoir leur propre matériel de travail, des guides

d'apprentissage, des capsules, etc. L'autogestion et la proactivité ont façonné la manière de pratiquer l'enseignement.

DIVERSITÉ : Quelles ont été la place et la mobilisation des familles ?

RGM : Les confinements ont été associés à des pertes d'emploi massives, donc à des pertes de salaire et à un appauvrissement progressif des familles. Certaines communautés ont commencé à organiser des « pots communs ». Les pots communs sont des activités d'alimentation communautaire dans lesquelles différentes familles ou groupes de personnes collectent de la nourriture et préparent un repas, qui est ensuite distribué au même groupe qui l'a collecté et préparé, ou étendu à d'autres personnes plus faibles ou défavorisées telles que les personnes âgées.

Dans les communautés scolaires, notamment celles qui desservent la population la plus vulnérable, ces pots communs ont également été organisés. Les enseignants ont non seulement participé activement à ces événements, mais dans de nombreux cas, ils les ont également dirigés, en prêtant leurs véhicules pour collecter et distribuer la nourriture.

Dans le même ordre d'idées, une initiative spéciale a été le projet « 10 x 10 » mené par un jeune enseignant qui, en plus de constituer des boîtes de nourriture à emporter, a collecté de l'argent pour acheter des fournitures telles que des crayons, des cahiers de dessin, des instruments de musique, des jouets et d'autres articles éducatifs et récréatifs. Elle a ainsi renforcé la vie au sein du foyer avec des éléments permettant aux enfants de s'épanouir par l'expression artistique et les loisirs loin des écrans.

DIVERSITÉ : Pensez-vous que ces nouveaux modes d'exercice du métier ont eu un impact durable sur le professionnalisme des enseignants et leur identité professionnelle ?

AS : Aucun doute là-dessus ! En particulier, les actions développées par les enseignants et les gestionnaires scolaires dans le sens de l'adaptation des recommandations génériques proposées dans les politiques publiques pour élargir les conditions de garantie des droits tendent à être intégrées dans les modes d'exercice de la profession et dans l'identité professionnelle du corps enseignant. L'investissement dans des conceptions plus collaboratives et horizontales de la planification

des programmes et de l'enseignement, ainsi que dans la formation continue, s'est avéré fructueux et puissant pour les professionnels et les a également aidés dans le scénario de la reprise des activités en face à face à l'école.

De même, le renforcement des réseaux intersectoriels de politique publique dans les territoires (avec le rapprochement des équipements de santé et d'assistance sociale) s'est avéré important pour augmenter le capital social de l'école et sa capacité à faire face à des dilemmes qui dépassent le champ pédagogique, comme les problèmes de santé, la vulnérabilité sociale et la violence et la violation des droits des enfants et des adolescents.

Enfin, la connexion entre les écoles et les familles et la communauté environnante, fondée sur des campagnes de collecte de fonds et des activités de dialogue et de formation dans le contexte de la pandémie, a permis d'intensifier une tendance antérieure d'ouverture de l'école aux dilemmes, questions et potentiels installés dans la communauté et le territoire, dans une perspective plus contemporaine d'éducation intégrale. D'autre part, le boycott et la résistance aux mécanismes de contrôle du travail d'enseignement constituent une réalité contestée au cours des deux ou trois dernières décennies, lorsque les politiques de responsabilisation ont atteint avec plus de force les systèmes éducatifs. Cette dimension a également une répercussion générale dans le domaine des pratiques professionnelles des éducateurs et dans la dynamique de redéfinition de l'identité professionnelle.

CS : Le Mexique, quant à lui, a connu plusieurs réformes et ajustements en matière d'éducation au fil du temps. Chacun d'entre eux a stipulé des changements dans différents aspects des processus d'enseignement et d'apprentissage, tels que la professionnalisation de l'enseignement, l'évaluation des enseignants, le développement socio-émotionnel des élèves, l'extension des heures de cours, entre autres directives. Ces derniers mois, le gouvernement fédéral a proposé une nouvelle réforme dans laquelle les niveaux scolaires disparaissent et, à leur place, six phases d'apprentissage sont proposées, de un (école maternelle) à dix (école secondaire), et il y aura un passage de disciplines spécifiques à des domaines formatifs (langues, connaissance et pensée scientifique, éthique, nature et société, humain et communauté). La logique de la proposition est que

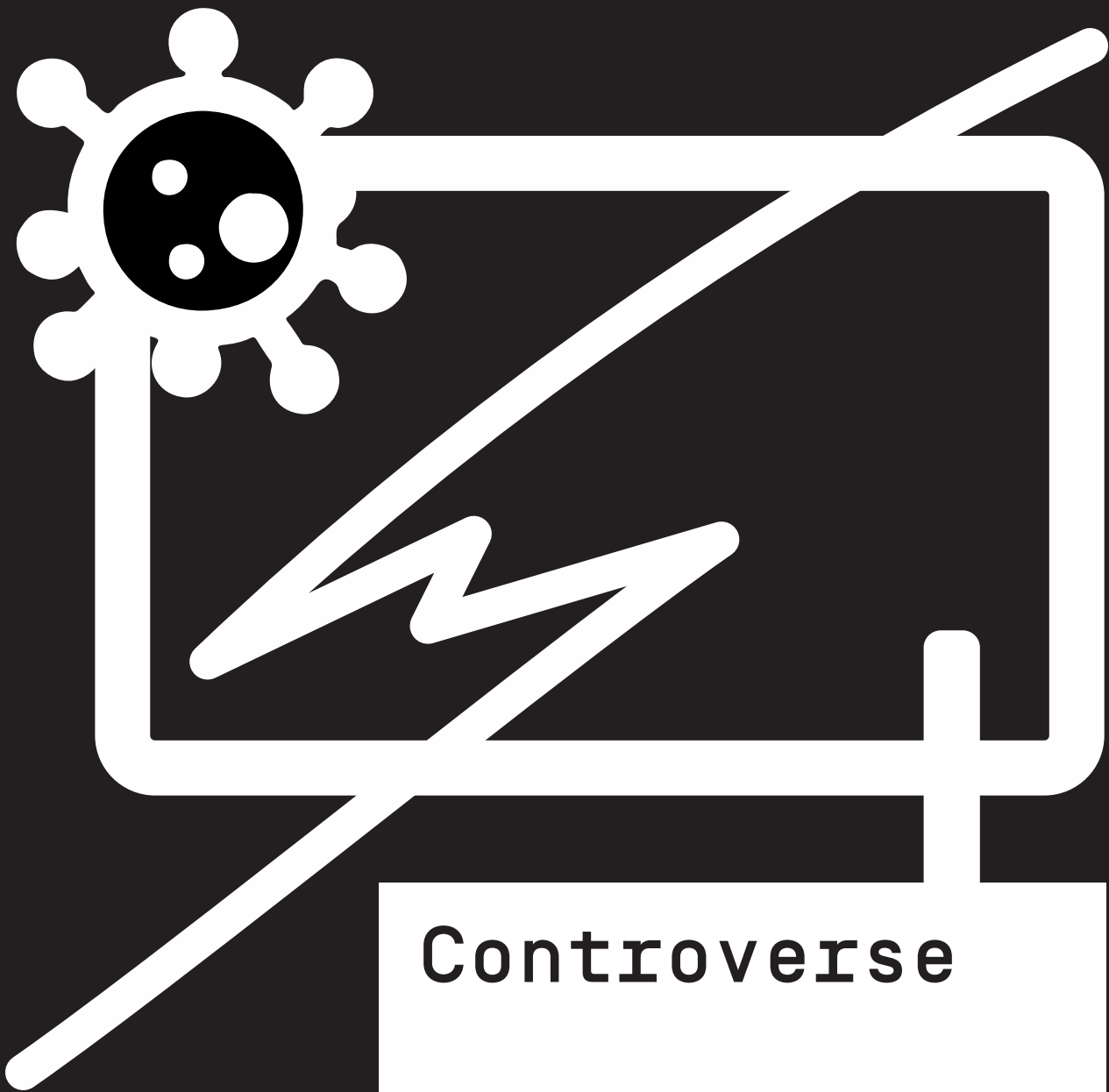
les acteurs de l'école doivent se penser à partir de la notion de communauté, afin que l'apprentissage ne soit pas individuel, mais construit par tous et, en outre, les enseignants doivent relier les champs formatifs aux expériences et aux connaissances des élèves, propres à leurs communautés, tout en réalisant une articulation entre les disciplines de chaque champ. Encore une fois, le gouvernement fédéral ne fournit pas de stratégies concrètes pour montrer aux enseignants comment procéder, ni les ressources matérielles pour atteindre les objectifs proposés. De plus, cette réforme ne s'appuie pas sur l'évaluation systématique des opinions et des propositions des enseignants, mais plutôt sur des mécanismes de consultation de masse qui cherchent à légitimer la participation.

DIVERSITÉ : Comment s'est organisé le retour en classe ?

CG : Il convient de mentionner que cette nouvelle réforme ne tient pas compte des dommages causés par la pandémie en termes de pertes d'apprentissage ni des avancées dans le développement des compétences technologiques, tant pour les enseignants que pour les étudiants. Ainsi, il y a une décontextualisation d'époque dans la nouvelle proposition. Après le confinement, les cours en face à face sont opérationnels. À partir de leur propre expérience et avec leurs propres ressources, les enseignants ont dû gérer des activités visant à combler les lacunes de la formation et la perte des compétences scolaires avec lesquelles leurs élèves sont revenus en classe. Les défis auxquels sont confrontés les enseignants ne se limitent pas à encourager les élèves à retrouver les compétences académiques perdues ou affaiblies du fait de l'enfermement, mais ils devront également s'adapter à la nouvelle réforme éducative proposée par le gouvernement fédéral. Nous savons qu'au niveau identitaire, les enseignants séparent ce que leur profession implique dans la classe de ce que proposent les programmes et les réformes du gouvernement, de sorte qu'ils ne se sentent pas

reconnus dans leur travail concret. Les enseignants auront certainement recours à des stratégies d'ajustement, de réarrangement et d'improvisation créative pour répondre aux changements à venir.

RGM : La pandémie a permis au Chili un énorme apprentissage professionnel. Non seulement dans les usages du numérique, mais aussi dans les innovations pédagogiques et les connaissances curriculaires. De même, les dimensions de la proactivité et de l'autonomie des enseignants ont augmenté de façon exponentielle. Ainsi, le nouveau scénario des cours en face à face est une opportunité pour les enseignants de développer ces compétences de travail pour le XXI^e siècle. Je crois fermement en ces capacités et j'apprécie le travail accompli en temps de crise. Cependant, le face à face a entraîné une nouvelle crise pour les étudiants et les enseignants, avec des niveaux élevés de stress, d'épuisement psychologique et de violence entre les groupes et les individus. Enfin, il est fait état d'un faible engagement dans l'apprentissage scolaire et de retards importants dans les acquis. Si les enseignants ont pu réaliser de nouveaux apprentissages, il est fort probable qu'ils n'auront pas la possibilité de les voir s'étendre et se déployer à leur plein potentiel étant donné les conditions auxquelles ils sont actuellement confrontés. La nécessité d'un nouveau paradigme éducatif est impérative. Recréer l'école et le système scolaire en s'appuyant sur ces connaissances professionnelles est une tâche qui peut être initiée par la recherche d'expériences « réussies », de pratiques éprouvées par l'expérience ou d'innovations éducatives et pédagogiques. Il appartient aux nouvelles autorités gouvernementales d'en tirer parti, tandis que la recherche et la formation initiale doivent s'intéresser aux acquis, en les utilisant comme base ou point de départ pour la construction de nouvelles compétences professionnelles. L'éducation a changé, tout comme les professionnels et les étudiants. Il est temps de prendre en charge ce changement et de renforcer ce scénario émergent en vue d'une nouvelle façon de concevoir le processus d'apprentissage scolaire.



Controversy

ENTRETIEN



« Considérer l'élève comme un "tout" apparaît comme une nécessité pour que l'EPS soit un moment d'expression et de développement positif pour les jeunes »¹



ANNE MICHEL ET CHRISTOPHE VIENNET

Anne Michel est professeure d'EPS agrégée et formatrice dans l'académie de La Réunion.
Christophe Viennet est entraîneur de handball professionnel.

DIVERSITE : Pouvez-vous présenter votre trajectoire professionnelle (et sportive) ?

ANNE MICHEL : Si mes premiers projets d'orientation ne me prédestinaient pas à l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS), une rencontre avec une enseignante a modifié ma trajectoire. Ce choix de devenir professeur d'EPS prend forme avec l'inscription à l'UFR STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives) de Strasbourg en 1996, qui me permet de concilier études et handball, puisque j'intègre à l'époque un club de National 1b. Après l'obtention du CAPEPS (certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive), je continue de construire mon expérience professionnelle dans l'académie de Reims pendant trois ans, puis je mute en 2005 dans l'académie de la Réunion

où j'enseigne encore actuellement en collège. Entre-temps, j'arrête le handball de compétition pour expérimenter d'autres activités telles que le triathlon, les raids, puis l'escalade. Ce lien entre mon activité sportive et ma profession me permet d'encadrer une section sportive escalade dans mon collège de 2007 à 2020. Durant cette période, et sur sollicitation de l'inspection pédagogique régionale (IPR), j'intègre progressivement des groupes de réflexion et de formation transversaux, notamment en lien avec la maîtrise de la langue française, puis disciplinaires. Le décloisonnement entre les disciplines et le travail collectif m'intéresse ainsi que la conception unitaire d'un élève qui agit tout en ressentant, réfléchissant, et communiquant par le corps. Mes expériences d'enseignante, de formatrice, mais également de tutrice, n'ont de cesse de questionner ma pratique

¹ Entretien réalisé par Mickaël Hassanbay, Florence Sauvebois et Régis Guyon en mai 2022. Cette controverse questionne le sens donné à la place du sport dans l'éducation et dans l'école.

professionnelle. J'essaie, à travers l'enseignement des activités physiques sportives et artistiques, de les « embarquer » dans des émotions, des ressentis et des progrès dont ils garderont une empreinte. Mon ambition est de contribuer à leur éducation pour en faire de futurs adultes éclairés. Progressivement, ma trajectoire professionnelle s'oriente encore davantage vers la formation. C'est ainsi qu'en 2018, j'occupe une fonction de chargée de mission de formation auprès de l'IPR. Je m'inscris parallèlement dans une démarche de développement professionnel au travers du CAFFA (certificat d'aptitude à la fonction de formateur) qui évolue en 2019 vers la fonction de professeur formateur académique disciplinaire et transversal. Mes préoccupations portent principalement sur les gestes professionnels des formateurs et les dilemmes auxquels les enseignants expérimentés font face, pour favoriser la réussite de tous les élèves. À ce jour, j'ai repris un cursus universitaire en master 2 « Pratiques et ingénierie de formation » et je viens d'obtenir l'agrégation interne d'EPS, projet auquel j'ai pu consacrer davantage de temps ces deux dernières années.

CHRISTOPHE VIENNET : À l'instar d'Anne Michel, mon projet initial n'était ni d'intégrer l'UFR STAPS ni l'enseignement de l'EPS. C'est davantage une succession d'événements qui m'a conduit à adapter ma trajectoire. Lors de mes années au lycée, j'envisageais plutôt une carrière dans le paramédical, hésitant entre une école de kiné ou de pharmacie. Membre du pôle espoir (structure fédérale de renouvellement des élites) de Franche-Comté de handball entre 15 et 18 ans, j'ai intégré l'équipe de haut niveau de Besançon au moment de mon choix post-bac.

J'ai assez naturellement choisi l'UFR STAPS, cette voie étant une des seules à cette période (entre 1996 et 2000) permettant de concilier sport de haut niveau et études, gardant également en tête que ce cursus permettra une réorientation vers une école de kiné.

Le développement des différentes filières de l'UFR STAPS autres que celle de l'enseignement en était alors à ses débuts, j'ai donc suivi celle conduisant au CAPEPS que j'ai obtenu en 1999 sans être convaincu de ma vocation pour la fonction d'enseignant. J'ai également profité de mon année de stage pour obtenir une maîtrise en entraînement sportif et performance motrice (ESPM).

Dès lors, j'ai enseigné pendant neuf ans, toujours à temps partiel et en tant que TZR (titulaire sur zone de remplacement). Cette activité se concilie parfaitement avec ma carrière de handballeur professionnel. Les séquences d'EPS étaient pour moi de véritables « bouffées d'oxygène » me permettant de garder une vie que je qualifierais de « normale ». Au cours de ces années, j'ai encadré des formations académiques en sports collectifs, corédigeant même avec Stéphane Delerce une série d'articles pour une revue spécialisée. J'ai également tenu le rôle de chef d'établissement adjoint dans un collège ! Ces expériences, quoique très riches, m'ont éclairé sur le fait que cette voie n'était pas celle à laquelle je me destinais, la recherche de performance à haut niveau demeurant pour moi la principale source de motivation.

EN 2005, j'obtiens le BEES (brevet d'État d'éducateur sportif) 1^{er} degré handball et en 2007, le BEES 2^e degré. Depuis 2005, je participe à la formation et aux jurys d'examen des entraîneurs à la Fédération française de handball, puis au ministère des Sports (BEES 1 et 2 puis DEJEPS [diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport] et DESJEPS [diplôme supérieur d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport]). La fusion de ce ministère avec celui de la cohésion sociale me conduit également, par l'alignement des diplômes, à devenir formateur et jury au DESJEPS en cohésion sociale et éducation populaire.

EN 2008, ma carrière de joueur se termine et j'entame celle de head coach dans le handball professionnel la saison suivante. J'en suis à ma treizième saison, la saison prochaine je serai aux commandes d'une équipe européenne étrangère en Finlande.

Parallèlement, depuis 2014, je suis actionnaire, consultant et coach dans une société de conseil managérial aux entreprises et j'interviens chaque année en école de commerce et management et en master à l'Usports². Je suis enfin en cours d'obtention du label APPI (accompagnateur professionnel de la performance) à l'INSEP (Institut national du sport, de l'expertise et de la performance).

DIVERSITÉ : À travers votre parcours, vous avez tous les deux un lien avec le sport de haut niveau, l'enseignement de l'EPS et la formation. Comment

.....
2 Nouveau nom pour désigner les UFR STAPS.

ce parcours professionnel a-t-il influencé votre conception de l'élève et de l'enseignant à former en et par l'EPS ?

AM : Ce sont, je pense, les tensions et dilemmes entre les différentes facettes de mon parcours professionnel qui m'ont permis de faire évoluer ma conception de l'élève et de l'enseignant à former. Dans ce format restreint, je fais le choix de cibler uniquement quelques évolutions significatives. Premièrement, le lien entre mon expérience du sport de haut niveau et mon enseignement de l'EPS se fonde sur les ressentis, les émotions et les valeurs. Pour autant, cette pratique personnelle à laquelle j'associe du plaisir — plaisir du corps en mouvement, mais aussi plaisir de l'effort et de la rigueur, du progrès, du dépassement, et plaisir de l'engagement et de l'identification à un collectif — s'est très vite heurtée à l'hétérogénéité d'engagement et de vécu des élèves en EPS. Pour certains élèves, convaincus de leur incompétence et/ou n'ayant pas tissé un lien positif avec la discipline, le cours d'EPS est subi, voire évité alors qu'il représente souvent le seul moment d'une activité physique obligatoire. Pour d'autres, le cours d'EPS symbolise un temps individuel d'affichage, aux yeux de tous, de compétences parfois acquises hors de l'école. Cette tension me conduit à envisager l'élève de manière encore plus globale, au travers des dimensions sensorielles, émotionnelles et éducatives. Dès lors, je « colore » mon enseignement pour les engager dans une réussite motrice marquante tout en leur permettant l'accès à une expérience culturelle et éducative forte. Pour cela, je m'appuie sur des formats d'interdépendance, des scénarios pédagogiques sous forme de jeux sérieux, des modalités scolaires de score, des modifications de règles par rapport aux pratiques sportives de référence, une approche compréhensive...

Deuxièmement, le lien entre l'enseignement de l'EPS et la formation a soulevé notamment une tension liée à la place et à la fonction de mes savoirs expérientiels dans le processus de développement professionnel des collègues. Mes débuts en tant que formatrice se sont immédiatement accompagnés de recherches, de lectures scientifiques en lien avec les théories de la formation. J'étais consciente que la bascule enseignante/formatrice n'était pas un allant de soi et qu'il me faudrait développer des gestes professionnels de formatrice. Les formations qui proposent des bonnes manières de faire et qui s'appuient sur les savoirs expérientiels

montrent leurs limites quant au développement professionnel des collègues. En effet, les recettes sont difficilement endossables par les stagiaires au regard de leur expérience. Elles correspondent bien souvent à leurs attentes (avoir une séquence prête à l'emploi), mais ne répondent pas forcément à leurs besoins. Dès lors, ma conception de l'enseignant à former en et par l'EPS a évolué vers la recherche et la prise en compte de leurs dilemmes, c'est-à-dire de leurs préoccupations contradictoires. Pour cela, je fais le choix d'importer leur activité d'enseignant en formation. Je convoque le réel de leur activité via des traces vidéo d'enseignement/apprentissage qui sont traitées collectivement en formation pour faire émerger des controverses et augmenter leur pouvoir d'agir. Les outils en lien avec ma pratique d'enseignement n'arrivent alors que dans un second temps, comme une alternative parmi d'autres, et non une « prescription », grâce à une forme d'horizontalisation de la formation.

Troisièmement, le lien entre le sport de haut niveau et la formation a soulevé une tension autour de la place de la culture sportive des enseignants d'EPS en formation. J'ai pu rapidement constater un attachement fort à la motricité et à la technique au détriment d'un maillage des acquisitions motrices, méthodologiques et sociales. J'ai également noté les attentes encore fortes des collègues pour pratiquer l'APSA (activité physique, sportive ou artistique) pendant la formation, afin de mieux l'enseigner. Or, les problèmes rencontrés par les collègues sont en décalage avec ceux des élèves. Être un bon pratiquant n'est pas le gage d'être un bon enseignant. Dès lors, ma conception de l'enseignant à former a évolué. Je m'appuie sur des traces vidéos d'élèves de l'établissement qui nous accueille, afin que les collègues analysent la motricité et proposent une mise en situation réelle d'enseignement/apprentissage, en fin de journée par exemple. Ce dernier temps devient une occasion supplémentaire d'un développement professionnel, grâce à un questionnement compréhensif de ma part et grâce aux régulations des autres collègues. Enfin, de manière générale, les interactions entre les différentes facettes de mon parcours professionnel, et notamment la formation, ont impacté en retour mon enseignement et ma conception de l'élève à former, par la mise en place d'une démarche réflexive sur ma pratique professionnelle. Les autoconfrontations vécues (je commente mon activité à partir d'une trace vidéo) et les controverses avec les collègues en formation sont

d'une grande richesse pour mon développement professionnel.

CV : J'introduirais mon propos en rappelant que mon lien avec l'EPS et donc avec l'élève est maintenant assez éloigné temporellement puisque je n'évolue plus que dans la pratique adulte de haut niveau depuis plus de treize années. Mon parcours et toutes les influences et réflexions qui auraient pu l'enrichir sur cette question n'ont donc plus de lien direct avec une quelconque conception de l'élève et sa formation en et par l'EPS.

Pour autant, avec ma sensibilité propre et un regard plus lointain, je me retrouve pleinement dans les réponses de ma collègue Anne Michel, notamment sur deux points essentiels qui me semblent être aujourd'hui les facteurs déterminants de l'acte pédagogique par rapport à l'élève et à la formation continue des enseignants.

Tout d'abord, l'hétérogénéité des élèves au niveau du parcours sportif, de la motivation, ou tout simplement de leur rapport positif ou négatif à la discipline impose une vision adaptée de la manière dont l'acte de formation doit être construit et comment en son sein l'apprenant doit être considéré. Je me souviens d'un questionnaire qui était déjà de cet ordre lorsque j'enseignais ou participais aux actions de formation. En réponse à cela, l'idée de faire vivre des expériences motrices, collaboratives, d'opposition et de s'éloigner d'une approche technocentrée me semblait être un moyen de placer l'élève dans une dynamique active de développement par la motricité. Considérer l'élève comme un « tout » avec ses valeurs, ses émotions, ses potentialités apparaît comme une nécessité pour que l'EPS soit un moment d'expression et de développement positif pour les jeunes.

Personnellement, j'ai toujours — et aujourd'hui encore dans le milieu du sport professionnel pourtant peu enclin à cela — placé le concept de SAVOIR-DEVENIR comme l'élément central de mon action. Plus qu'un savoir-faire ou qu'un savoir-être, travailler à partir du savoir-devenir impose de placer le sujet dans une perspective d'évolution en partant de son potentiel. Tout l'enjeu devient alors de guider le développement des compétences de l'élève au sein d'un cadre avec lequel il faut pouvoir (et savoir) jouer.

Ensuite, la formation continue des enseignants doit être concrète, construite à partir de l'existant, et pas uniquement en EPS. Aujourd'hui, la formation professionnelle efficace s'articule autour d'une méthodologie mixant accompagnement

individualisé sur la nature même de l'activité — en EPS, cela serait donc la réalisation d'un acte pédagogique en présence d'élèves — et apports adaptés coconstruits avec l'apprenant. Je ne crois plus aux formations descendantes ou aux formations « récréatives » pendant lesquelles les enseignants pratiquent. Organiser des formations d'enseignants avec des classes support est certes plus complexe au niveau logistique, mais permet d'enrichir l'action de formation par la confrontation réelle à la situation professionnelle. L'apport de l'outil vidéo peut également être une ressource utile et intéressante quoique asynchrone et pouvant engager personnellement...

Pour résumer et répondre concrètement à la question, je dirai que l'élève doit être considéré à travers son savoir-devenir, qui est pour moi un concept extrêmement plus riche que la simple somme de ses compétences, en ce sens qu'il intègre l'idée d'un projet (défini ou à définir), mais aussi la dimension des potentiels, des moyens et des motivations investis dans celui-ci. L'enseignant à former doit être vu comme un professionnel de la pédagogie en activité. Dès lors, il est important pour lui de posséder une trousse à outils qu'il maîtrise et qu'il façonne à sa main.

DIVERSITÉ : Quel est votre point de vue sur les décisions récentes qui ont été prises par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports concernant le sport scolaire comme l'ouverture des temps périscolaires à des éducateurs sportifs ou la nomination d'Olivier Giraud, sportif de haut niveau, à la direction de l'UNSS (Union nationale du sport scolaire du secondaire) ?

CV : Le sujet est sensible et complexe. Je perçois derrière cette question l'enjeu de la légitimité des enseignants d'EPS. Là encore, avec mon regard éloigné, j'aurai tendance à dire que ce combat n'a réellement jamais cessé d'être puisqu'il y a vingt ans, il était déjà au cœur des questionnements professionnels. Selon moi, la réponse ne peut être univoque, dépend fondamentalement de la position de chacun et se trouve au carrefour des éléments de réponse suivants :

~ Il est indéniable aujourd'hui que le niveau de formation et de compétence des éducateurs sportifs qualifiés est nettement supérieur à ce qu'il était il y a quelques années. Par ailleurs, les fédérations ont beaucoup œuvré au niveau

- pédagogique pour proposer des formes de pratiques éducatives riches. Les éducateurs sportifs possèdent dès lors une maîtrise de ces pratiques plus aboutie qu'un enseignant d'EPS, dont l'expertise sera plus centrée sur l'élève. Le choix de l'axe d'entrée – activité ou élève – sera donc déterminant pour justifier une position ;
- ~ L'entrée par le périscolaire ouvre la porte à l'entrée dans le temps scolaire, ce qui peut constituer une menace importante pour la corporation enseignante ;
 - ~ Au côté « généraliste » – sans que ce soit perçu comme péjoratif – du professeur d'EPS va s'opposer le côté « spécialiste » de l'éducateur sportif – sans que cela soit perçu comme mélioratif !
 - ~ Ce côté « spécialiste » risque d'ouvrir la voie à un choix d'activités restreint (choix qui relèvera sans doute du financeur !) et inégalitaire en fonction des contextes. Cela risque d'accentuer l'appauvrissement de la culture physique et sportive, mais aussi les inégalités territoriales ;
 - ~ À contrario, la spécialisation pourrait permettre un accroissement du niveau de compétence des jeunes dans les pratiques choisies par l'augmentation du volume horaire et un encadrement plus expert de la discipline. Le rapport de l'élève à l'EPS (pour reprendre une thématique abordée dans la question précédente) évoluera certainement par le développement d'un sentiment de progrès réel, ce qui pourrait constituer une véritable voie d'évolution pour l'intérêt de la discipline. L'EPS telle qu'elle est organisée aujourd'hui ne permet que rarement aux élèves de sortir du niveau débutant dans une activité. La vision politique du but de l'EPS aura donc un impact sur les choix futurs. Schématiquement, on serait face à l'alternative : EPS = école de futurs champions ou bien EPS = élément d'une culture physique ?
 - ~ D'un point de vue purement financier, il est clair qu'un éducateur sportif aura un coût moindre qu'un enseignant d'EPS. La question statutaire renvoie à une logique semblable.

Concernant la nomination d'Olivier Giraud, je me garderai d'apporter une réponse, Olivier étant un ami... Je dirai simplement et sans information concrète sur les mesures qu'il a entamées, que son passé de sportif ne signifie pas automatiquement une annexion de l'UNSS au sport de haut niveau... peut-être est-ce simplement la reconnaissance de

compétences stratégiques ? ou la recherche d'une icône représentative ?...

Finalement, je trouve que la question d'une discipline, l'EPS, qui cherche réellement sa place depuis de trop nombreuses années, ouvre la voie à ce genre de décisions politiques. La réelle problématique à résoudre est peut-être, je dis bien peut-être, celle de la réelle identité et du réel sens d'une EPS sans cesse réinventée, qui selon moi perd régulièrement son sens et ne démontre pas une efficacité (pour de multiples raisons indépendantes du corps enseignant !) permettant de justifier pleinement sa place en l'état.

DIVERSITÉ : Pour vous, Anne Michel, quel serait donc le sens de l'EPS comme discipline dans l'école d'aujourd'hui ?

AM : Il me semble que le sens de l'EPS comme discipline dans l'école repose sur la réussite d'un croisement complexe entre des enjeux sociétaux (vivre ensemble, santé publique, citoyenneté, inégalités sociales...), des enjeux scolaires (école inclusive, réussite...), des enjeux culturels (une sédentarité croissante, une pratique des jeunes hors cadre fédéral ou associatif, un patrimoine évolutif de pratiques sportives...) tout en poursuivant son enjeu identitaire. Je pense que cette construction identitaire en perpétuel mouvement est le signe de la vitalité de la discipline et des enseignants qui la font vivre. Un effort de clarification de ce qui est enseigné et appris est à poursuivre selon moi, pour répondre à l'exigence du sens et d'une plus grande lisibilité de la discipline pour les élèves, les parents, les collègues et le grand public.

Selon moi, l'EPS est une des rares disciplines qui s'appuie sur le corps de l'élève pour viser un développement intégral : moteur, sensoriel, émotionnel, affectif, mais aussi éducatif sur le plan de l'autonomisation, la citoyenneté, la construction de la personne, la gestion de sa vie physique et l'accès à une culture sportive. Elle propose 5 types d'expériences corporelles : l'affrontement, l'expression, l'adaptation, la performance ou le défi et l'entretien de soi. Ainsi, elle permet différentes voies de réussite équilibrées et équitables pour des élèves dont le temps d'EPS est parfois le seul temps d'activité physique de la semaine. Hormis l'EPS obligatoire, les élèves peuvent choisir d'approfondir leur pratique selon leurs aspirations avec les classes à projet, l'enseignement optionnel, les sections sportives, l'enseignement de spécialité « Éducation physique, pratiques et cultures sportives ». De plus,

le sport scolaire, sur volontariat, vient compléter ces dispositifs en permettant l'accès à la pratique de compétition, de loisir, de détente, partagée, la formation de jeunes reporters, juges, coachs, organisateurs...

Finalement, la question du sens renvoie à ce que les élèves ont à gagner à pratiquer l'EPS à l'école. Pour moi, l'EPS leur permet d'enrichir et de construire de nouveaux possibles sur le plan du métabolisme et du schéma corporel grâce à la pluralité des activités physiques sportives et artistiques, d'affiner leur connaissance de soi, de développer des pouvoirs d'agir sur soi et sur son corps par des repères externes et de plus en plus internes. Le travail sur les sensations, les ressentis, les émotions me semble très important dans la construction de leur personnalité et de leur identité. Devenir acteur, voire auteur de ce corps intime favorise l'émancipation par des choix libres et éclairés. Construire le goût et le plaisir de la pratique physique pour une poursuite dans ou hors de l'école, donner des outils pour se prendre en charge et prendre en charge les autres font partie intégrante du sens que j'attribue à l'EPS comme discipline dans l'école.

DIVERSITÉ : Christophe Viennet, vous qui avez fait le choix de quitter la profession d'enseignant, quel est le sens de ce métier ? Et pourquoi ne vous y retrouviez-vous pas finalement ?

CV : Je crois que les réponses à ces deux questions sont en partie liées. C'est justement parce que je n'ai pas réussi à réellement en percevoir le sens que j'ai, entre autres, fait le choix de quitter la profession. Comme je l'ai évoqué précédemment, il me semble que la « crise identitaire » dure depuis trop longtemps et que la nature même de ce métier devient trop complexe pour être totalement appréhendée. Évidemment, le versant éducatif sert de fil conducteur, mais travailler avec l'humain relève déjà d'une extrême difficulté – et aussi d'une grande richesse. Il n'est donc pas nécessaire d'ajouter à cela des fondements culturels et disciplinaires, supports beaucoup trop versatiles ! Ce positionnement peut paraître certes très tranché (je l'assume !), mais je suis convaincu que la volonté d'inclure – par opportunisme, mais dans un souci de recherche de légitimité – une culture physique trop large a conduit l'EPS à s'éloigner de ses élèves en multipliant les axes d'entrées qui la rendent « illisible » pour les jeunes.

Évidemment, il n'est pas question de développer une culture physique hors-sol, mais vouloir s'interroger sur le rapport des élèves à la discipline oblige à s'interroger sur les fondements de ce lien plutôt qu'à rechercher des « artifices » culturels :

- ~ Est-ce que l'élève perçoit le sens de ce qui lui est proposé ?
- ~ L'organisation de la discipline permet-elle à l'élève de se placer dans une dynamique positive en termes de bien-être, de réussite, de développement, de rapport au corps, de santé ... ?
- ~ L'organisation de la discipline répond-elle clairement et de façon opérationnelle aux objectifs qu'elle porte ?

Pour résumer, pour moi et pas uniquement en tant qu'entraîneur de haut niveau et ex-enseignant d'EPS, mais aussi en tant que parent d'élève et frère et ami de nombreux professeurs d'EPS, la question du sens reste entière et cela me semble être une réelle problématique pour la discipline, son efficacité et sa légitimité, mais aussi... pour moi ! Personnellement, je ne pense pas pouvoir m'épanouir dans l'environnement de l'EPS. Je suis convaincu que le métier d'enseignant est une réelle vocation que je ne porte pas et sans cette force d'engagement, il est préférable de s'inscrire dans une autre voie, pour soi, mais surtout pour les élèves !

Je concède enfin volontiers avoir la chance d'évoluer dans l'environnement du sport de haut niveau qui nourrit davantage mes besoins et aspirations d'excellence.

DIVERSITÉ : Et vous, comment percevez-vous précisément cette question de l'excellence au regard de votre activité ?

AM : La recherche de l'excellence m'a animée pendant de nombreuses années, en tant que joueuse de handball et sans doute en tant qu'élève, puis étudiante. À titre d'exemple, en handball, je m'entraînais de manière affirmée dans un objectif d'excellence. L'excellence est la capacité à être le plus efficace et le meilleur. Elle implique un tri, une hiérarchisation, une sélection. Nous avions toutes un niveau sportif nous permettant d'être en équipe de National 1, mais nous étions plusieurs filles sur le(s) même(s) poste(s), il fallait bien nous départager pour présenter l'équipe la plus performante possible. Ainsi ma sélection ou non pour le match du week-end dépendait de cette excellence. Mon

temps de jeu sur le terrain également. J'avoue que cette recherche d'excellence avait un côté grisant, par une forme d'exigence élevée envers moi et mes progrès. Cela justifiait et m'amenait, ainsi que mes coéquipières, à rechercher les heures et les heures d'entraînement, mais aussi à accepter par moments les souffrances physiques et psychologiques. Dans ce système, il n'y a pas de place pour tous et toutes. Pour moi, l'excellence telle que je viens de la décrire est en décalage avec un contexte éducatif qui prend en compte la diversité des élèves, vise la réussite de tous, et se veut plus coopératif que compétitif. Alors bien sûr, et dans l'absolu, le fait d'arriver premier anime certains de nos élèves. C'est un levier certes, mais pas l'enjeu de mon enseignement. C'est un positionnement fort, mais je pense que l'excellence en EPS ne peut qu'être autoréférencée au sein d'une comparaison équitable : elle doit être accessible à tous, visible par des progrès, et non discriminante

au regard des aptitudes de nos élèves. Par conséquent, cette excellence scolarisée nécessite d'être pensée au travers des dispositifs mis en place dans le temps imparti à l'EPS dans la semaine.

À titre d'exemples, je souhaite me référer au « 12 secondes » en relais-vitesse de Ghislain Hanula et Éric Llobet avec des plots cibles à atteindre, mais également au « hand à 4 » de Pascale Jeannin pour permettre aux élèves d'être « tous traverseurs », « tous marqueurs » avec un suivi de l'évolution des indicateurs... Il me semble d'ailleurs que le hand à 4 a été importé dans le milieu fédéral.

En résumé, je pense que l'excellence renvoie à un niveau d'exigence, un cadre de comparaison, et un degré d'accessibilité (certains/tous). Elle ne peut donc pas avoir la même signification dans le milieu fédéral et l'enseignement de l'EPS, parce que les objectifs sont différents.



**Parcours de
recherche**

ENTRETIEN



« Comme beaucoup de chercheurs, la recherche n'était pas quelque chose que j'avais envisagé dès le début de mes études. Ma première intention était d'être institutrice »¹



MARGAULT SACRÉ

Margault Sacré est docteure en sciences psychologiques et de l'éducation.

Dans ce numéro, nous suivons le parcours de Margault Sacré, 29 ans, docteure en sciences psychologiques et de l'éducation depuis décembre 2021. Elle est spécialisée dans l'étude des pratiques pédagogiques et numériques dans l'enseignement supérieur et de leurs effets sur les performances et la motivation des étudiants.

DIVERSITÉ : Qu'est-ce qui vous a amené à « entrer » dans une démarche scientifique ?

MARGAULT SACRÉ : Ma passion pour la démarche scientifique s'est développée durant mes études en sciences de l'éducation. Les enseignements que j'ai reçus à l'université m'ont permis de réaliser

l'énorme dissonance existant entre les résultats de la recherche et les pratiques de terrain. Pour donner un exemple simple, j'étais persuadée, à la suite de mes études d'institutrice pour le primaire, que les méthodes d'enseignement de type constructiviste figuraient parmi les méthodes les plus efficaces pour faire apprendre aux élèves.

.....
1 Entretien réalisé en mars 2022 par Prisca Fenoglio et Marie Lauricella.

Pourtant, les recherches révèlent que ce type de méthode ne fonctionne pas (ou peu) avec un grand nombre d'élèves, et spécifiquement les élèves qui ne possèdent pas les « codes » de l'école. Dans la même lignée, mes études en sciences de l'éducation m'ont également ouvert les yeux en ce qui concerne les questions d'équité du système éducatif, des questions qui ont rapidement attisé ma curiosité. Parallèlement à ce développement épistémologique, les cours dispensés à l'université m'ont appris à déchiffrer des articles scientifiques, à monter des protocoles et à rédiger des rapports de recherche. Dans l'apprentissage de ces compétences pragmatiques indispensables à la recherche, je me suis découvert une passion.

DIVERSITÉ : Alors que vous avez exercé comme professeure des écoles, et réalisé un mémoire de master sur l'enseignement primaire, pourquoi, dans le cadre de votre thèse, vous êtes-vous intéressée aux dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur ?

MS : Mes intérêts initiaux étaient effectivement ancrés au niveau de l'enseignement primaire puisque ma vocation originelle était d'y enseigner. Ainsi, j'ai suivi un bachelier professionnel² me permettant d'accéder à cette profession pour poursuivre avec un master en sciences de l'éducation. Durant ce master, j'ai effectué mon mémoire sur les dispositifs de lutte et de prévention contre le décrochage scolaire. Ce travail m'a fait comprendre que ce qui m'anime en tant que chercheuse, c'est l'étude des effets des pratiques d'enseignement et des pratiques au sens large. La thèse que j'ai réalisée s'inscrit dans le cadre d'une recherche commanditée par le programme Learn'in Auvergne, du projet ANR CAP 20-25, et le contrat doctoral pour lequel j'ai candidaté concernait l'étude de dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur et leurs effets. C'est donc cet angle de recherche sur les dispositifs qui a initialement éveillé mon intérêt, plutôt que la population ciblée par le projet de thèse. Cependant, cet aspect représentait un défi qui m'a finalement menée à découvrir les spécificités de ce public étudiant à la fois unique et éclectique.

DIVERSITÉ : Vous étiez en cotutelle (Belgique et France), avez-vous noté des écarts par rapport aux parcours d'entrée dans la recherche ?

MS : Le projet de thèse avait pour ambition d'être réalisé en cotutelle entre l'université Clermont Auvergne et l'université de Liège. Cette dimension internationale représentait pour moi un atout, car elle m'a permis de découvrir deux contextes de recherche différents. J'ai passé les deux premières années de ma thèse à Clermont-Ferrand, où j'ai eu l'opportunité de rencontrer les collègues de l'unité de recherche ACTÉ (Activité, Connaissances, Transmission, éducation), d'entreprendre ma revue de littérature et de collecter les données nécessaires à mon travail. Malheureusement, mon retour en Belgique a été coloré par la pandémie et j'ai passé la dernière année de ma thèse en télétravail. Cette contrainte m'a en quelque sorte empêchée de vivre pleinement le quotidien de chercheur à l'université de Liège, durant la dernière année de ma thèse.

DIVERSITÉ : À propos des dispositifs pédagogiques dans l'enseignement supérieur et de leurs effets, quelles sont les questions de recherche qui vous mobilisent ou vous préoccupent ? Qu'est-ce que vous cherchez à observer, documenter ? Selon quelles méthodes et protocoles utilisés ?

MS : Je m'intéresse à la réussite des élèves et des étudiants dans des environnements d'apprentissage incluant des outils numériques. Ces outils sont de plus en plus présents à l'école et à l'université et de nombreux cours prennent une forme hybride, entendue, dans mes travaux, tantôt en face à face, tantôt en ligne. Il est nécessaire d'étudier les pratiques des enseignants à tous les niveaux de l'éducation, car de nombreuses études mettent en évidence leur influence sur les apprentissages. Par exemple, demander aux étudiants de justifier leurs réponses et les procédés qu'ils utilisent permet de renforcer leurs connaissances. Les pratiques pédagogiques avec les outils numériques et les cours sous forme hybride n'échappent certainement pas à ce constat. Il est donc important de déterminer les caractéristiques de ces contextes qui permettent de favoriser les apprentissages. En parallèle, je questionne la motivation des étudiants (leur intérêt, leurs buts d'accomplissement, la perception de leurs compétences...) et leurs caractéristiques personnelles (leur âge, leur sexe, leur statut social, leur parcours scolaire, etc.) en lien avec les apprentissages dans ces environnements numériques. Comme les études montrent que

² [https://fr.wikipedia.org/wiki/Bachelier_\(Belgique\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Bachelier_(Belgique))

les pratiques pédagogiques n'ont pas le même effet sur tous les élèves, il faut être attentif à leur hétérogénéité bien réelle. Ce qui fonctionne très bien pour des étudiants en reprise d'études, et donc plus âgés, ne profite pas toujours aux étudiants qui sortent tout juste de l'école secondaire.

DIVERSITÉ : Il y a deux aspects complémentaires dans votre travail : les pratiques des enseignants et la motivation des étudiants. Quel a été le point de départ de votre recherche ?

MS : La description des pratiques pédagogiques représente la première étape nécessaire pour répondre à ces préoccupations de recherche. Pour décrire ces pratiques, je me suis appuyée sur des entretiens menés auprès d'enseignants. J'ai adopté cette méthodologie, car elle permet à la fois de cadrer les réponses des enseignants, tout en leur laissant la place de relater les spécificités de leur expérience professionnelle. Ce type de recueil de données est particulièrement intéressant pour questionner les pratiques déclarées dans l'enseignement supérieur, car elles sont encore peu décrites et étudiées à l'heure actuelle. Les entretiens peuvent être accompagnés d'un questionnaire aux étudiants, d'observations ou d'une analyse des activités sur les plateformes numériques. Pour étudier les aspects motivationnels, j'ai privilégié l'utilisation de questionnaires, car cela permet de sonder un nombre important d'étudiants. Je me suis particulièrement intéressée à trois aspects motivationnels. Le premier aspect est le concept de soi, c'est-à-dire la manière dont les étudiants se perçoivent et les croyances qu'ils ont à propos de leurs propres compétences. Les buts d'accomplissement des étudiants m'ont également intéressée : pourquoi fournissent-ils des efforts ? Plutôt pour apprendre le plus possible ? Ou pour être le meilleur de leur classe ? Le troisième aspect motivationnel que j'ai étudié correspond aux sources de la motivation des étudiants. Dans certains cas, ils poursuivent des études par passion pour leur domaine, alors que, dans d'autres cas, ils sont plutôt intéressés par le salaire ou le statut social que ces études leur permettront d'obtenir. Ces trois aspects motivationnels se complètent pour offrir une description globale de la motivation des apprenants.

DIVERSITÉ : Vous vous intéressez en particulier aux usages du numérique. Quel type d'accès aux données ce support permet-il ?

MS : Quand on étudie des cours hybrides, il est possible de collecter les « traces numériques » des apprenants, c'est-à-dire d'avoir une vue sur leurs activités sur la plateforme numérique (réponses aux forums, navigation, participation aux quiz...). Ces « traces numériques » peuvent servir d'indices de leur participation en ligne. L'analyse de ces données donne des informations supplémentaires sur les manières d'apprendre des étudiants. Par exemple, un étudiant qui se connecte à la plateforme numérique chaque semaine adopte certainement des stratégies d'apprentissage différentes d'un étudiant qui se connecte uniquement en fin de semestre.

Pour résumer, je cherche à répondre à ces deux questions : « Comment favoriser les apprentissages des élèves et des étudiants lorsqu'ils sont en présence d'outils numériques ? Quelles pistes pédagogiques et motivationnelles peut-on proposer aux enseignants qui utilisent des environnements numériques dans leurs enseignements ? ».

DIVERSITÉ : Quels sont les résultats, les observables mis en lumière dans votre thèse ?

MS : Dans ma thèse, j'ai mis en évidence plusieurs pistes et leviers à appliquer en contexte d'enseignement hybride :

- ~ Premièrement, il est important de mettre à profit les technologies à disposition et leurs fonctionnalités, car elles permettraient de répondre aux différents besoins des étudiants. Des recherches antérieures montrent que, pour permettre l'apprentissage, il est nécessaire de répondre à trois besoins des apprenants : le besoin de se sentir compétent, le besoin d'autonomie et le besoin de proximité sociale. Les plateformes numériques offrent généralement de nombreuses possibilités qui permettent l'articulation de ces multiples facteurs. On peut donc les mettre à profit en proposant des exercices en ligne (besoin de compétence), des moyens de communication (besoin de proximité sociale) ou des chemins d'apprentissage personnalisés, accompagnés de ressources variées (besoin d'autonomie) sous la forme de vidéos, de schémas, de textes... ;
- ~ Deuxièmement, les cours hybrides permettent également de proposer aux étudiants des activités à la suite desquelles ils peuvent recevoir des feedbacks sous forme d'exercices ou de quiz. Les *feedbacks* offrent aux étudiants une

information concernant l'état actuel de leurs apprentissages et leur permettent de réguler ceux-ci, surtout lorsqu'ils ont une visée formative (faire apprendre) plutôt que sommative (évaluer la performance). Cette conclusion sur l'utilité des *feedbacks* a été mise en évidence dans de nombreux contextes éducatifs, et elle est également vraie au sein de cours hybrides ;

~ Enfin, les études menées dans ma thèse montrent que le concept de soi académique des étudiants (la perception que les étudiants ont de leurs habiletés) est lié à leurs performances. Cela signifie que, plus les étudiants se sentent compétents, plus ils ont de chances de réussir. Ainsi, pour faire réussir les étudiants dans des cours hybrides, on peut agir sur leur concept de soi.

Pour ce faire, il peut être intéressant de créer un environnement où les étudiants sont amenés à poursuivre des buts de maîtrise, en opposition avec des buts de performance. Les étudiants poursuivent des buts de maîtrise lorsqu'ils ont pour objectif d'améliorer leurs connaissances, leurs compétences ou d'apprendre de nouvelles tâches. Ils poursuivent des buts de performance lorsqu'ils cherchent à prouver qu'ils sont plus compétents que leurs pairs. Ainsi, on peut améliorer le concept de soi académique en valorisant les progrès personnels et en évitant la compétition entre étudiants. De plus, cela peut de nouveau passer par l'apport de *feedbacks*. Rendre des *feedbacks* à la fois positifs et crédibles aux étudiants peut favoriser la perception de leurs compétences.

DIVERSITÉ : Comment mettre ces résultats en perspective avec la thématique du dossier, la crise sanitaire ?

MS : Les dispositifs d'enseignement hybride et l'utilisation des technologies en éducation sont de plus en plus répandus dans les établissements, et ce constat a été renforcé en réponse à la crise sanitaire. Les pratiques d'enseignement ont été largement transformées depuis le début de la crise sanitaire. Malgré la fermeture d'établissements, de nombreuses mesures ont été prises pour poursuivre l'enseignement et maintenir la continuité de l'apprentissage. Les enseignants ont dû repenser leurs cours et leurs objectifs pour les dispenser en ligne et plusieurs alternatives ont été proposées – ou imposées – aux apprenants pour faire face aux contraintes sanitaires : cours

hybrides, cours synchrones et asynchrones, laboratoires scientifiques virtuels... Les enseignants utilisent désormais un très large éventail d'outils numériques, à la fois pour déposer des ressources, pour interagir avec les étudiants et pour apporter des *feedbacks*.

Cependant, les enseignants rapportent un certain nombre de difficultés durant cette crise. Des difficultés qui sont notamment liées au manque de compétences numériques, au temps supplémentaire qu'ils doivent consacrer à la préparation des contenus en ligne ainsi qu'à la limitation des interactions avec les élèves. Pour toutes ces raisons, l'étude des liens entre les pratiques numériques et les apprentissages est essentielle. D'ailleurs, il faut préciser que, durant cette crise, environ 60 % des enseignants se sont engagés dans une formation liée à l'utilisation des technologies en éducation. Malgré les contraintes et les défis, les enseignants ont ainsi saisi des opportunités en matière de développement professionnel.

DIVERSITÉ : Quelles perspectives donner à votre travail en termes de recherche et de formation ?

MS : Il est indispensable d'élargir le questionnement à des publics d'enseignants et d'étudiants provenant de formations diverses et à plusieurs étapes de leurs études. Je travaille actuellement sur un projet avec des enseignants de plusieurs établissements d'enseignement supérieur. L'objectif de ce projet est d'analyser les transformations de pratiques durant la crise sanitaire.

Une perspective évolutive sur l'étude de l'évolution de la motivation et des apprentissages des étudiants et des élèves dans les cours incluant des technologies pourrait enrichir et compléter mon travail.

Il serait aussi intéressant de creuser du côté des formateurs et enseignants pour questionner les effets de leurs compétences numériques, pédagogiques, didactiques et disciplinaires, ou même de leurs propres motivations. Ces éléments peuvent influencer à la fois le climat de classe et les apprentissages des élèves.

Enfin, il existe un grand nombre d'aspects qui méritent d'être étudiés dans ces contextes d'enseignement, je pense notamment aux émotions des apprenants et à leurs compétences d'autorégulation. En réalité, les perspectives de recherche liées aux technologies en éducation sont infinies.

DIVERSITÉ : Comment envisagez-vous la suite de votre carrière ? Imaginez-vous faire de la recherche ou travailler en dehors du champ académique, et si oui dans quel type de structure ? Pourquoi ?

Ms : Pour la suite, je souhaite continuer à travailler dans la recherche. La raison principale de cette ambition est que le métier de chercheuse est un métier dans lequel je pourrai apprendre tout au long de ma vie. Chaque nouveau projet de recherche me fait découvrir de nouveaux aspects des sciences de l'éducation et des sciences psychologiques. L'immensité de ce que je ne connais pas et, plus encore, de ce qui est inconnu, me fascine. Travailler dans la recherche, c'est aussi rencontrer de nombreux défis et tenter de se surpasser chaque jour. Pourtant, comme beaucoup de chercheurs, la recherche n'était pas quelque chose que j'avais envisagé dès le début de mes études. Ma première intention était d'être institutrice et j'ai donc réalisé

un bachelier pour y parvenir directement à la suite de mes études secondaires. C'est plus tard, pendant mon master en sciences de l'éducation, que j'ai rencontré ma nouvelle passion, mais l'enseignement est réellement quelque chose qui me tient à cœur depuis toujours et qui fait d'ailleurs aussi partie de ma profession actuelle. J'ai enseigné au niveau du primaire, et aussi dans le supérieur, et les échanges que l'on peut avoir avec les étudiants sont toujours formateurs. Les étudiants ont le don de nous pousser dans nos questionnements vis-à-vis de la matière et ils nous en apprennent aussi sur nous-mêmes et sur nos façons d'enseigner. Si je suis amenée à travailler en dehors du milieu académique, je me dirigerai vers la formation de futurs enseignants. Je suis passionnée autant par la recherche que par l'enseignement et selon mon point de vue et mon expérience, ces deux champs se rejoignent et se nourrissent l'un l'autre.



Dans la
fabrique de
la recherche

ANALYSES

À la rencontre des Meilleurs apprentis de France et des parcours d'excellence dans la voie professionnelle courte¹

ESTELLE BONNET ET ÉLISE VERLEY

Notre article présente la genèse d'une recherche réalisée sur les Meilleurs apprentis de France (MAF), lauréats à un concours professionnel qui récompense de jeunes lycéens ou apprentis inscrits dans l'enseignement secondaire professionnel. Considérant les MAF comme emblématiques d'une forme de réussite et d'excellence, nous rendons compte de la variété des parcours scolaires, des modes d'accès à l'emploi qui se dessinent dans la voie professionnelle courte. Interrogeant les ingrédients de la fabrique de l'excellence professionnelle, nous montrons en particulier comment ces jeunes parviennent, dans un espace scolaire dévalué, à donner du sens à leur apprentissage et à leur travail et à se réappropriier certains savoirs disciplinaires délaissés.

Le travail de recherche mené sur les Meilleurs apprentis de France (MAF) s'inscrit à la fois dans l'identification de la faiblesse des travaux sociologiques sur la voie professionnelle et dans une volonté d'ouverture des objets de recherche sur ce champ éducatif en proposant une forme d'inversion des perspectives sociologiques autour des jeunes qui « réussissent », voire « excellent » dans cette voie. Les travaux sociologiques portant sur la voie professionnelle apparaissent en effet, d'une part,

relativement limités et, d'autre part, assez fréquemment « scolaro-centrés » (Moreau, 2021), en ce sens qu'ils s'attachent « à souligner uniquement ce que ne sont pas les élèves inscrits en lycée professionnel (ou ce qu'ils sont plutôt moins), par opposition à ce que sont (ou ce que sont plutôt plus) les lycéens de l'enseignement général » (*ibid.*, p. 27). Ces perspectives aspirent d'une certaine manière à entériner une hiérarchie des orientations qui sous-tend une dichotomie entre

¹ Dans ce numéro, Estelle Bonnet et Élise Verley nous présentent la recherche qu'elles mènent actuellement sur les Meilleurs apprentis de France et les parcours d'excellence dans la voie professionnelle courte. Ce projet de recherche est soutenu par le Laboratoire de l'éducation (LLE) de l'ENS de Lyon.

savoirs généraux/théoriques et savoirs professionnels/pratiques. En outre, les filières professionnelles y apparaissent comme des espaces de relégation sociale et scolaire, des « segments dominés » du système d'enseignement (Jellab, 2008), accueillant majoritairement des élèves en difficultés d'apprentissage, peu attirés par les études, à la scolarité chaotique, « orientés » et socialement triés (Palheta, 2012). Ces recherches s'appuient majoritairement sur l'analyse des effets de sélection dans les parcours d'orientation et rendent compte des inégalités d'accès à certains d'entre eux. Pourtant, au-delà de ces orientations « négatives », le mode de lecture de cet espace de l'enseignement peut être déshomogénéisé (*ibid.*). Plutôt que de s'arrêter sur les manques ou les déficits scolaires de ces jeunes, il est possible de considérer la variété de leurs parcours scolaires, de leur accès à l'emploi et de leurs rapports au travail et à l'activité. C'est dans cette perspective que nous nous sommes intéressées aux Meilleurs apprentis de France (MAF), avec comme objectif de comprendre la façon dont se structurent (à l'issue d'un parcours dans la voie professionnelle) des parcours de « réussite »², d'engagement dans la formation et dans les métiers. Il s'est agi pour nous d'identifier les « ingrédients » de la fabrique de l'excellence professionnelle et les parcours de conversion de jeunes, qui jusque-là ne réussissaient pas particulièrement à l'école, mais qui raccrochent et finissent par y exceller, de comprendre la dynamique des apprentissages et des formes d'engagements dans la formation et dans le travail.

INTERROGER LES FACTEURS DE L'ENGAGEMENT DANS LE TRAVAIL

Une telle orientation de la recherche s'inscrit dans la continuité de travaux menés en sociologie du travail et sociologie de la jeunesse. Une étude réalisée sur l'innovation et la créativité dans le travail de chef-fe-s de cuisine et en pâtisserie (Bonnet, Villavicencio, 2016 ; Bonnet, Villavicencio, 2018), a pu mettre en avant les ressorts de leur investissement au travail, le lissage des frontières entre travail et hors travail, la passion du métier et le dépassement de soi dans l'exercice professionnel. Ces différentes dimensions nous ont alors interrogées sur les éléments contribuant à l'émergence de la passion et du consentement au travail (Burawoy, 2015) de ces chef-fe-s. Dans la continuité de cette recherche sur les professionnels confirmés, nous

nous sommes intéressées à la façon dont se construit le rapport au travail et à l'emploi des jeunes sortant du système éducatif, insérés récemment sur le marché du travail (Bonnet *et al.*, 2020 ; Bonnet *et al.*, 2018). À partir de plusieurs exploitations des enquêtes longitudinales « Générations » du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), nous avons pu identifier divers parcours d'insertion des jeunes et, parmi eux, des parcours d'insertion « réussis » (50 %), couplant une relative satisfaction par rapport à l'activité exercée (salaire, conditions de travail, perspective d'avenir et d'évolution de carrière, relations professionnelles, plaisir au travail), et une situation de stabilité et de sécurité dans l'emploi (types de contrat, rémunération, trajectoires d'emploi).

C'est dans la continuité de ces réflexions que la population des MAF nous est apparue comme emblématique d'une forme de réussite, d'excellence scolaire et professionnelle et d'un engagement « fort » dans la formation et le travail. Nous avons alors cherché à connaître les « ingrédients » participant de leur engagement en explorant plus particulièrement les parcours scolaires de ces jeunes apprentis, leur rapport au travail, la manière dont s'effectue leur apprentissage, la transmission du métier et l'acquisition des gestes professionnels, ou encore les relations au maître d'apprentissage ou aux collectifs de travail... Au fil de notre recherche, cette entrée a permis de soulever d'autres interrogations relatives aux rapports aux savoirs de ces jeunes apprentis et à la manière dont s'agencent dans ces parcours savoirs professionnels et pratiques associés au métier et savoirs généraux parfois plus ou moins « délaissés » au cours de leur cursus (Bonnet, Verley, 2022). Cet angle d'analyse nous permet ainsi de revenir sur la dichotomie parfois effectuée entre travail de la tête et travail de la main et que nous présenterons ici de façon synthétique.

À LA RENCONTRE DES MEILLEURS APPRENTIS DE FRANCE ET DE LEURS ENCADRANTS

Le concours MAF, organisé par la Société nationale des Meilleurs ouvriers de France (MOF), bénéficie d'une forte reconnaissance au sein des métiers. Il récompense des jeunes âgés de moins de 21 ans, en formation initiale (CAP, BEP et bac pro)³ provenant d'établissements

2 La notion de réussite varie selon que l'on se situe du point de vue de l'institution scolaire ou du point de vue des personnes scolarisées. Elle peut aussi être envisagée selon l'accès à une sécurité dans l'emploi ou à une satisfaction dans le travail. Voir Bonnet *et al.*, 2018.

3 La réforme du baccalauréat professionnel, généralisée à l'ensemble des établissements à la rentrée 2009, a profondément transformé les cursus de l'enseignement professionnel. En proposant un parcours de trois ans pour accéder au titre de bachelier à partir de la classe de troisième, elle vise à égaliser la durée de scolarité de l'ensemble des lycéens, qu'ils suivent une voie générale, technologique ou professionnelle et induit la disparition du

publics ou privés, sous statut scolaire ou sous contrat d'apprentissage. Plus de 6 000 candidat-e-s s'inscrivent chaque année dans plus d'une centaine de spécialités et métiers. À défaut d'une représentation exhaustive de ces spécialités, nous avons opté pour la rencontre de quelques grandes familles d'entre elles : soin à la personne (esthétique ou coiffure, par exemple) ; métiers de l'hôtellerie, restauration et alimentation (arts de la table, cuisine froide, employés barman, boulanger...); métiers du bois (marqueterie, sculpture ornementaliste, charpente, menuiserie) ; du bâtiment (couverture zinguerie, carrelage, soudure, électricité) ; de l'automobile (maintenance de véhicules, peinture ou restauration en carrosserie) ; du verre (souffleur, tailleur), du cuir (maroquinerie) ; des espaces verts ou du métier de fleuriste ; de la bijouterie, horlogerie ou encore de la prothèse dentaire...

Afin de recueillir les matériaux nécessaires à notre enquête, nous avons privilégié diverses sources d'informations et modes d'accès aux personnes, et en premier lieu la rencontre d'apprenti-e-s lors d'entretiens (plus d'une quarantaine) dans les lycées, pendant les concours ou encore sur les lieux d'apprentissage. Ces apprenti-e-s nous ont ainsi livré leurs points de vue sur la formation suivie et leur orientation dans le métier. D'autres entretiens ont également été menés en dehors des lieux de formation pour des personnes ayant obtenu le concours dans les années antérieures. Ces derniers ont permis d'identifier le devenir de ces Meilleurs apprentis de France, qui ont investi le marché du travail ou qui parfois ont fait le choix de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur. Afin d'éclairer les modes de transmission et les attendus par rapport aux métiers ou encore les modes de préparation au concours, des entretiens ont par ailleurs été menés auprès d'enseignant-e-s, maîtres d'apprentissage et Meilleurs ouvriers de France (vingt entretiens).

Lors de journées d'observation menées pendant les concours, nous avons accédé aux œuvres et prestations réalisées dans les métiers et pu cerner les exigences attendues. Les échanges avec certains membres des jurys nous ont permis de comprendre plus finement les jugements formulés à l'adresse des candidat-e-s, les normes professionnelles plébiscitées et les critères de l'excellence professionnelle.

L'élaboration d'un questionnaire à l'adresse d'ancien-ne-s lauréat-e-s médaillé-e-s d'or au niveau national a permis d'appréhender les parcours scolaires et professionnels des jeunes MAF, leurs jugements sur leurs formations et leur insertion dans l'emploi. Il a également constitué un mode d'accès aux personnes afin d'approfondir le rapport au travail des jeunes lors des entretiens.

DES JEUNES QUI COMMENCENT « PAR FAIRE AVANT D'APPRENDRE »

Les MAF, parce qu'ils réussissent un concours professionnel, peuvent apparaître à première vue comme des exceptions, des contre-modèles, en ce sens qu'ils dérogeraient aux représentations dominantes qui prévalent sur la voie professionnelle (voir introduction). Pourtant, l'analyse de leur trajectoire scolaire montre, d'une part, que leur orientation vers la voie professionnelle ne s'est pas toujours effectuée de façon « évidente », eu égard à leur niveau scolaire (jugé pour certains « faible » ou parfois aussi « pas assez faible » ou « trop bon » pour s'orienter dans la voie professionnelle, et ce de façon indépendante de leurs aspirations scolaires et professionnelles) et d'autre part, combien les jeunes ont intériorisé l'étiquetage symbolique associé à une orientation vers la voie professionnelle⁴. Conscients qu'y entrer est susceptible d'être perçu comme une « chute scolaire renforcée par l'inégal prestige entre la voie professionnelle et la voie générale et technologique » (Jellab, 2015, § 5), les MAF sont, comme les autres jeunes, les réceptacles d'un ensemble de stéréotypes négatifs, les conduisant eux-mêmes à décrire la voie professionnelle comme « facile d'accès », « voie de garage », « filière poubelle », « fréquentée par des personnes qui ne savaient pas quoi faire d'autre » ou « qui n'ont pas la possibilité de faire de grandes études, d'aller en milieu général ». Pour autant ce que montre l'analyse, c'est que malgré ces orientations et représentations, certains jeunes parviennent justement, dans cet espace scolaire, à tirer leur épingle du jeu, à donner du sens à leur apprentissage et à leur travail et à se réapproprier certains savoirs délaissés dans le cadre de leur formation scolaire antérieure.

Les disciplines théoriques ou académiques, au cours d'un parcours scolaire jugé trop abstrait, finissent par trouver leur justification dans l'exercice d'un métier.

BEP (Voir le *Bulletin officiel* spécial n° 2 du 19 septembre 2009). Certains enquêtés MAF interrogés plusieurs années après l'obtention de leur titre étaient cependant passés par ce niveau intermédiaire au moment de la présentation au concours.

4 Certains MAF se considèrent comme partie prenante d'un modèle de jeunes « orientés » à l'issue de la 3^e, car leur niveau de formation, jugé insuffisant par le corps enseignant, ne les habilitait pas à se diriger vers la voie générale ou, à l'inverse, font état de la réprobation sociale, familiale, professorale à laquelle ils ont dû se confronter ou s'opposer, dès lors qu'ils ont fait état de leur projet d'intégrer la voie professionnelle.

Le fait de « commencer par faire avant d'apprendre » permet par exemple de découvrir la géographie grâce aux vins ou aux fromages, ou encore de découvrir l'histoire par le biais de la cuisine :

J'ai pas beaucoup été à l'école, quand même un p'tit peu mais pas énormément, parce que j'aimais pas les matières générales, du coup la géographie, j'ai pas trop appris, les maths, j'avais du mal, et j'ai appris la géographie grâce aux vins, grâce aux fromages, parce que dans le concours on devait reconnaître les fromages, la région, l'appellation, etc., et c'était d'autant plus difficile pour moi que y a des choses qui paraissent évidentes pour les autres. Pour le vin, par exemple, quand on voit Blaye on sait que c'est à Bordeaux ou autre, et pour moi pas forcément, donc j'ai appris comme ça, et maintenant je connais ma géographie grâce aux vins, grâce aux fromages, j'ai commencé par faire... avant d'apprendre quoi. (Carine, MAF-Arts de la table)

Par exemple la pomme pont-neuf, vous savez ce que c'est ? C'est une pomme de terre taillée d'une certaine façon, en bâtonnet de 1 cm de section environ et de 7 cm de long, aux faces parfaitement dessinées, et moi j'adore connaître l'histoire, pourquoi ça s'appelle comme ça. Si on est un peu curieux, c'est intéressant d'apprendre l'histoire et l'origine des recettes. (Luana, MAF-Cuisine froide)

Les savoirs professionnels réveillent des interrogations relatives à l'essence du métier et aux types de savoirs qui le constituent. Cet investissement des savoirs est par ailleurs favorisé par la possibilité de donner sens au travail et aux apprentissages, et par la réflexion qu'implique le travail : un travail de la tête et de la main (Sennett, 2010), une pensée dans le faire. La conception est pensée conjointement à l'exécution. Le travail fait sens parce qu'il permet de mesurer sa compétence et l'efficacité de ce que l'on fait (Crawford, 2010). Les jeunes décrivent une forme de fusion entre le faire et le penser et cette fusion semble constituer l'essence même du plaisir au travail. Elle contribue à une quête permanente d'aller plus loin dans l'apprentissage du métier, des matières, de leur limite, de leur résistance... La confrontation permanente à la matière permet l'apprentissage des gestes, mais est également intellectuellement stimulante :

On voit si les personnes ont de l'orient dans leur métier, s'ils comprennent ce qu'ils font, s'ils sont efficaces, s'ils ont de la dextérité, s'ils réfléchissent à ce qu'ils font. C'est pas forcément des diplômés. Le CAP permet d'avoir des bases, mais il y a aussi des choses qu'on ne peut pas apprendre à l'école, à l'école on n'apprendra jamais ce qu'on va faire sur un chantier, c'est pas les diplômés qui vont faire les qualités professionnelles d'un charpentier. [...] Nous on essaie de faire des choses logiques, il faut

être pragmatique, c'est ce côté-là que j'aime bien aussi. Si on fait quelque chose qui ne fonctionne pas, on arrête de le faire et puis on fait des choses qui fonctionnent. Il faut avoir de la logique, il faut avoir de l'orient, être orienté. Et dans les discussions avec quelqu'un on veut qu'il comprenne ce qu'on a à lui dire et on va être pragmatique dans les discussions aussi. (Formateur, ancien MAF-Charpente)

Le concours MAF et sa préparation contribuent fortement à ces formes de réagencement des savoirs. Les jeunes candidats sont amenés, dans différentes situations de travail, à trouver des réponses à toute une série de problèmes qui peuvent se poser à eux (une matière résiste, un soufflé s'effondre, une texture obtenue ne répond pas aux attentes...), à déterminer la nature des problèmes rencontrés et à émettre des suggestions pour les résoudre, à effectuer des recherches et des explorations (Thievenaz, 2019), à développer leurs connaissances, et à expérimenter de nouvelles manières d'agir et de penser :

Le concours m'a permis d'être plus sûr de moi, de prendre de l'assurance. Je me suis dit que si j'ai réussi ce concours, ça veut dire que je suis pas forcément mauvais. Ça m'a permis de voir différemment les choses, de ne pas s'arrêter à un obstacle, mais plutôt d'essayer de le franchir, de le surmonter... Le fait d'avoir réussi le concours m'a donné une grande confiance en moi, m'a permis d'évoluer. (MAF-Charpente)

POUR CONCLURE...

Au final ce que montre l'analyse, c'est que le travail du corps, des mains et des matières mobilise l'investissement de savoirs professionnels, alors susceptibles d'augurer un réinvestissement des savoirs généraux qui avaient pu être un temps délaissés au cours du cursus scolaire. Une telle (re)conversion, loin d'être un processus solitaire, est rendue possible par l'intervention d'autrui significatifs (formateur-riche-s, maîtres d'apprentissage), qui au-delà des transmissions formelles transmettent aussi les significations, les émotions, les normes et valeurs qu'il convient d'engager dans le travail. De ce point de vue, l'effet Maître (Duru-Bellat et al., 2018) joue à plein son rôle dans l'engagement de ces jeunes dans les apprentissages et contribue à la naissance d'une passion qui, dans certains contextes, se présente comme un attendu professionnel.

La recherche engagée invite à penser conjointement le rôle de l'apprentissage, des « transmetteurs », de la passion, des normes professionnelles, et du concours dans la fabrique de l'excellence au travail. Ces différentes dimensions constituent le cœur de

nos perspectives de recherche⁵ et ouvrent à un mode renouvelé d'analyse de la voie professionnelle, rendant compte de parcours d'insertion composites, de l'école au marché du travail, et augurant de rapports au travail pluriels (perception du travail et attachement que l'on y porte), sensibles aux premières expériences professionnelles et aux conditions de travail dans lesquelles les apprentis se sont trouvés placés.



ESTELLE BONNET, SOCIOLOGUE, MAÎTRESSE DE CONFÉRENCES À L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2, MEMBRE DU CENTRE MAX WEBER.

ÉLISE VERLEY, MAÎTRESSE DE CONFÉRENCES EN SOCIOLOGIE À SORBONNE UNIVERSITÉ

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BONNET, ESTELLE, VERLEY, ÉLISE [2022]. « J'ai commencé par faire avant d'apprendre ». L'agencement des savoirs dans la fabrique de l'excellence. Le cas des Meilleurs Apprentis de France ». Communication présentée à la journée d'études « Des savoirs professionnels convoités, revendiqués ou assignés ? », Poitiers, 1^{er} avril 2022.

BONNET, ESTELLE, VILLAVICENCIO, DANIEL [2016]. « Sources et ressources des chefs. Les "ingrédients" de la créativité en gastronomie ». *La nouvelle revue du travail*, n°9. <https://doi.org/10.4000/nrt.2923>

BONNET ESTELLE, VILLAVICENCIO, DANIEL [2018]. « La créativité des chefs. Contextes et mises en œuvre ». Dans Csergo, Julia, Desbuissons, Frédérique [dir.]. *Le cuisinier et l'art. Art du cuisinier et cuisine d'artiste, XVIe-XXIe siècle*. Paris : INHA – Menu Fretin, p. 147-159.

BONNET, ESTELLE, MAZARI, ZORA, VERLEY, ÉLISE [2020]. « Une jeunesse en quête de sens ? Le rapport au travail des jeunes Français à travers le prisme des effets de génération et d'âge ». <https://doi.org/10.7202/1085572ar>

BONNET, ESTELLE, PIETROPAOLI, KARINE, VERLEY, ÉLISE [2018]. « S'insérer dans l'emploi et s'engager dans le travail. Parcours types de réussite des sortant-es de l'enseignement professionnel ». <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5700>

BURAWOY, MICHAEL [2015]. *Produire le consentement*. Montreuil : La Ville brûle.

CRAWFORD, MATTHEW B. [2010]. *Éloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*. Paris : La Découverte.

DURU-BELLAT, MARIE, FARGES, GÉRALDINE, VAN ZANTEN, AGNÈS [2018]. « Les programmes, les pratiques pédagogiques et les normes d'excellence ». Dans *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin, p. 124-147.

JELLAB, AZIZ [2008]. *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

JELLAB, AZIZ [2015]. « Apprendre un métier ou poursuivre ses études ? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du bac pro trois ans ». <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4484>

MOREAU, GILLES [2021]. « Les obstacles à une sociologie de la formation des futurs ouvriers et employés en France ». *Éducation et sociétés*, n° 46, p. 21-37.

PALHETA, UGO [2012]. *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : Presses universitaires de France.

SENNETT, RICHARD [2010]. *Ce que sait la main. La culture de l'artisanat*. Paris : Albin Michel.

THIEVENAZ, JORIS [2019]. « La théorie de l'enquête de John Dewey. Réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation ». <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5626>

⁵ Cette recherche donnera lieu à la publication d'un ouvrage à paraître [Bonnet, Desaleux, Verley, 2023].

Ce document est la propriété de *Diversité* qui en autorise la diffusion selon les termes de la licence Creative Commons : CC BY-SA 2.0.

Vous êtes autorisé à partager (copier, distribuer et communiquer le matériel par tous moyens et sous tous formats) et adapter (remixer, transformer et créer à partir du matériel pour toute utilisation, y compris commerciale), selon les conditions suivantes : vous devez créditer l'œuvre, intégrer un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été effectuées à l'œuvre. Vous devez indiquer ces informations par tous les moyens raisonnables, sans toutefois suggérer que l'offrant vous soutient ou soutient la façon dont vous avez utilisé son œuvre.

Dans le cas où vous effectuez un remix, que vous transformez, ou créez à partir du matériel composant l'œuvre originale, vous devez diffuser l'œuvre modifiée dans les mêmes conditions, c'est-à-dire avec la même licence avec laquelle l'œuvre originale a été diffusée.

