



HAL
open science

Confinement et école à la maison : l'illusion de la solution numérique

Camille Sanrey, Arnaud Stanczak, Sébastien Goudeau, Céline Darnon

► **To cite this version:**

Camille Sanrey, Arnaud Stanczak, Sébastien Goudeau, Céline Darnon. Confinement et école à la maison : l'illusion de la solution numérique. *Psychologie & Éducation*, 2020. hal-02978531

HAL Id: hal-02978531

<https://hal.science/hal-02978531v1>

Submitted on 4 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Confinement et école à la maison : l'illusion de la solution numérique

Camille Sanrey¹

Arnaud Stanczak²

Sébastien Goudeau¹

Céline Darnon²

¹ Université Paris Descartes, Laboratoire de Psychologie Sociale : menaces et sociétés.

²Université Clermont Auvergne, LAPSCO, Laboratoire de Psychologie Sociale et Cognitive.

Confinement et école à la maison : l'illusion de la solution numérique

Résumé : Pour faire face à la crise du COVID-19 qui a secoué le monde au printemps 2020, la fermeture des écoles s'est imposée, en France comme dans de nombreux autres pays. Avec la fermeture des écoles, les supports d'apprentissage sont fournis par les enseignant·e·s mais il convient aux parents d'accompagner les enfants dans leur réalisation. En outre, avec le confinement, le recours aux outils numériques devient une norme. L'objectif de cet article est d'analyser ce que la situation de confinement, en faisant davantage reposer les apprentissages sur la famille plutôt que sur l'école, et en amenant les élèves à travailler massivement à l'aide de ressources numériques, devrait produire sur la réussite scolaire des élèves issus de milieux sociaux plus ou moins favorisés. Les travaux de recherche existants et synthétisés dans cet article amènent à prédire que la situation de confinement et la fermeture des écoles risque de drastiquement augmenter l'impact de l'origine sociale sur la réussite scolaire des élèves.

Mots-clés : Confinement, fermeture des écoles, continuité pédagogique, inégalités sociales, numérique.

Lockdown and home schooling: The illusion of the digital solution.

Abstract: In order to deal with the COVID-19 crisis, which occurred in spring 2020, the closure of schools became necessary, in France as in many other countries. With the closure of schools, teachers provide learning materials, but parents have to support children in working with this material. Moreover, with the lockdown, the use of digital learning tools becomes the norm. The goal of the present article is to analyse what the situation of lockdown produces, by making learning rely more on the family rather than the school, and by getting students to work massively with digital resources, in terms of the academic success of students from more or less privileged social backgrounds. Existing research, which is synthesized in the present article, suggests that the situation of lockdown and school closure is likely to drastically increase the impact of social background on students' academic success.

Keywords: Lockdown, school closure, pedagogical continuity, social inequalities, digital learning.

La crise du COVID-19 qui secoue le monde depuis quelques mois n'est pas qu'une crise sanitaire ; elle a aussi profondément affecté nos modes de vie, nos manières de travailler et d'apprendre. Pour y faire face, la fermeture des écoles s'est imposée, en France comme dans de nombreux autres pays. En quelques jours, les enseignant·e·s ont dû transformer leurs contenus pédagogiques de manière à ce que ceux-ci puissent être réalisés à la maison, et ainsi, que la continuité pédagogique soit assurée tout en garantissant la distanciation physique nécessaire. Dès l'annonce de cette fermeture, le ministre de l'Education Nationale a insisté sur le fait qu'il ne s'agissait en aucun cas d'une période de vacances pour les élèves. En effet, les cours auraient bien lieu, mais à distance, entre autres grâce à l'utilisation de dispositifs numériques de type « ma classe à la maison », ou la plateforme développée par le C.N.E.D. (Centre National d'Enseignement à Distance). Ainsi, affirmait-on, aucun élève ne devait « rester au bord du chemin »ⁱ.

Dans cet article, nous verrons pourquoi cet objectif de ne laisser aucun élève « au bord du chemin » est particulièrement difficile à atteindre en période de confinement. En effet, avec la fermeture des écoles, les supports d'apprentissage sont fournis par les enseignant·e·s mais il convient aux parents d'accompagner les enfants dans leur réalisation. En outre, avec le confinement, le recours aux outils numériques devient une norme. En ceci, le confinement ne fait qu'accélérer la mouvance initiée en 2016 avec le « plan numérique pour l'éducation », volonté réaffirmée en 2019, où le numérique est présenté comme « un levier de transformation puissant pour accompagner la politique (...) de la transformation pédagogique au service des apprentissages. »ⁱⁱ.

L'objectif de cet article est d'analyser ce que la situation de confinement, en faisant davantage reposer les apprentissages sur la famille plutôt que sur l'école, et en amenant les élèves à travailler massivement à l'aide de ressources numériques, devrait produire sur la réussite scolaire des élèves issus de milieux sociaux plus ou moins favorisés. Sur la base de travaux de recherche existants, nous verrons pourquoi cette situation de confinement risque de drastiquement augmenter l'impact de l'origine sociale sur la réussite scolaire des élèves.

Un inégal accès matériel aux ressources

Bien que la grande majorité des foyers possède actuellement un ordinateur et un accès à Internet (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques, INSEE 2019), des inégalités numériques perdurent. Les foyers les plus précaires, à savoir ceux composés de personnes peu diplômées ou dont le niveau de vie est modeste, sont ceux qui ont le plus de difficultés d'accès à Internet. En 2019 par exemple, 34% des personnes sans diplôme et 16% des ménages les plus modestes n'avaient pas d'accès personnel à Internet, contre 3% des personnes ayant un diplôme du supérieur et 4% des ménages les plus favorisés (Legleye & Rolland, 2019). Dans le contexte actuel de confinement, de telles disparités d'accès peuvent avoir des conséquences importantes sur le suivi de la continuité pédagogique.

Ajoutons à cela que l'accès à une connexion Internet ne suffit pas pour assurer un tel suivi. Par exemple, de nombreuses ressources envoyées par les enseignant·e·s doivent être imprimées, ce qui nécessite un équipement particulier. De la même manière, les conditions de travail sont nécessairement plus difficiles dans un foyer possédant un seul ordinateur commun, en comparaison à un foyer où chacun dispose d'un ordinateur personnel. Or, en 2019, seul 9% des foyers composés de personnes sans diplôme possèdent plusieurs ordinateurs, contre 35% des foyers composés de personnes diplômées ; des inégalités qui se retrouvent quel que soit l'outil informatique (i.e., ordinateur, smartphone, tablettes, Baillet et al. 2019).

Bien entendu, à cet inégal accès aux outils numériques s'ajoute de très inégales conditions de confinement. Quand les foyers de milieux favorisés ont pour la plupart accès à des espaces suffisants qui garantissent un espace de travail à chaque enfant, ceux de milieux populaires se retrouvent souvent confinés dans des appartements sans espace dédié (Giraud et al. 2019). Il en va de même pour l'accès à un espace extérieur, qui impacte également la continuité pédagogique notamment dans la mise en place d'activités physiques et motrices pour les jeunes enfants et les adolescents ; celles-ci participant au développement des fonctions exécutives (e.g., planification, attention) très utiles pour le travail scolaire (e.g., Tomporowski & Pesce, 2019).

Une familiarité inégale avec les ressources numériques

Si l'accès aux outils numériques est une condition *sine qua none* pour pouvoir mettre en place la continuité pédagogique, elle n'est pas suffisante pour autant. En effet, les parents et/ou leurs enfants doivent posséder des compétences numériques permettant de s'organiser, de récupérer et d'utiliser correctement les ressources mises à disposition par les enseignants pour assurer la continuité pédagogique. Or, en 2019, 17% de la population est concernée par ce que certains auteurs qualifient "*d'illectronisme*", c'est-à-dire l'absence des compétences numériques de base (e.g., envoyer des courriers électroniques) et/ou le non-usage d'Internet (Legleye & Rolland, 2019). D'après le rapport INSEE de 2019, 21% des individus ne savent pas communiquer *via* Internet et 14% ne savent pas envoyer de courrier électronique. Or ces disparités dans les compétences numériques s'expliquent en grande partie par le milieu social des foyers, le niveau de diplôme étant le facteur le plus discriminant parmi les 18-64 ans (Legleye & Rolland, 2019). Notons que les enseignants ont souvent tout à fait conscience de ce problème. Ils ont été très nombreux, pendant toute la durée du confinement, à mettre en place un envoi des documents aux familles par courrier postal et à communiquer avec les parents par téléphone.

Au-delà des compétences de base, les contextes d'usages varient également en fonction du milieu social. Malgré la massification et la démocratisation des outils numériques, les inégalités dans leur utilisation à des fins pédagogiques subsistent. Mercklé et Octobre (2012) rapportent que chez les adolescents de 13 ans, l'usage quotidien d'un ordinateur et d'Internet - quelle que soit l'activité effectuée - concerne 20% des enfants de milieux populaires, contre 36% des enfants de milieux favorisés. Cette étude montre également que les parents de milieux favorisés combinent plusieurs usages de l'ordinateur (e.g., fonctions professionnelles et communicationnelles) quand ceux de milieux populaires en ont principalement un usage récréatif. Ces usages sont cohérents avec la perception qu'ont les individus des outils numériques, les diplômés du supérieur estimant dans une plus grande proportion que les ordinateurs et Internet sont une chance pour l'éducation et la formation que les individus non diplômés (Baillet et al., 2019). Les parents de milieux favorisés devraient ainsi plus facilement adapter leurs usages aux attentes académiques dans le cadre de la continuité pédagogique car ils ont déjà l'habitude de multiplier les usages et d'utiliser leur ordinateur pour des raisons professionnelles et/ou pédagogiques. À l'inverse, les parents de milieux populaires vont certainement devoir développer les compétences nécessaires au fur et à mesure afin de s'adapter au contexte. Or, face à de telles difficultés, les personnes sans diplôme tendent à moins persister (i.e., demander de l'aide, résoudre seul les problèmes) que les personnes diplômées (Baillet et al. 2019).

Une familiarité inégale avec l'arbitraire culturel de l'école

Bien entendu, l'accès et la familiarité avec les outils numériques ne représentent qu'une partie des difficultés susceptibles d'être rencontrées par les familles issues de milieux populaires dans l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants en période de confinement. En effet, même si cet accès aux outils numériques était équivalent dans toutes les familles, les familles aisées resteraient mieux préparées pour assurer la continuité pédagogique auprès de leurs enfants que les familles plus défavorisées.

Selon l'hypothèse de l'arbitraire culturel (Bourdieu & Passeron, 1970, pour une revue récente, voir Goudeau, 2020), si les élèves de classe populaire réussissent moins bien à l'école, c'est parce que le capital culturel qu'ils ont acquis lors de leur socialisation familiale est plus éloigné de ce qui est attendu à l'école que celui des élèves de milieux plus favorisés. En effet, l'école n'est pas un lieu neutre où toutes les formes de langage et de savoir se valent. L'*arbitraire culturel* de l'école est l'ensemble de savoirs, de façons d'être, de penser, de se tenir et de parler, qui sont valorisés et attendus dans le contexte scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970). Cet arbitraire culturel s'impose comme légitime à travers les pratiques des enseignants pensées comme « neutres », mais en réalité beaucoup plus proches de la culture des enfants issus de milieux favorisés que de celle des enfants de milieux populaires.

En effet, à travers leur socialisation familiale, les élèves de classe favorisée développent un ensemble de « dispositions », c'est-à-dire des formes de langages, des postures, des attitudes et savoirs qui leur confèrent une certaine proximité avec la culture scolaire (Court, 2017 ; Lahire, 2019). Par exemple, en dehors de l'école, les enfants de classe favorisée fréquentent davantage les bibliothèques, les musées et théâtres, et pratiquent davantage d'activités extra-scolaires (e.g., pratique d'un instrument de musique) que les enfants de classe populaire (Bourdieu, 1979 ; Bradley et al., 2001 ; Lareau, 2003). Comparativement aux enfants des classes populaires, ils sont également davantage familiarisés avec les albums de jeunesse, possèdent plus de livres chez eux et leurs parents leur lisent des histoires plus fréquemment (Bradley et al. 2001 ; Lareau, 2003 ; Ninio, 1980). Au-delà de cette familiarisation avec la culture scolaire, les familles de classe favorisée ont davantage tendance que les familles de classe populaire à s'engager dans des pratiques visant explicitement à améliorer les compétences scolaires de leurs enfants (Garcia, 2018). Par exemple, les parents de classe favorisée sont plus susceptibles d'expliquer à nouveau certaines leçons, ou encore d'utiliser des jeux et des manuels pédagogiques pour développer et renforcer les compétences scolaires (e.g., apprentissage des nombres, des lettres, des couleurs, des formes, etc. ; Bradley et al., 2001, Lareau, 1989). Même s'ils sont autant mobilisés sur la réussite scolaire de leurs enfants, les parents de classe populaire ne peuvent pas apporter le même type d'aide que les parents dotés d'un capital culturel en phase avec la culture scolaire, et ils sont souvent dépendants du contexte local pour trouver les ressources matérielles et culturelles nécessaires (Henriot-Van Zanten, 1990).

Le fait d'être déjà familiers du vocabulaire, des normes linguistiques et des savoirs qui prévalent en classe, fournit une longueur d'avance aux élèves de classe favorisée qui vont être placés d'entrée de jeu en position favorable dans la hiérarchie de la classe. Par exemple, en classe, on attend des élèves qu'ils soient capables de prendre le langage comme objet de raisonnement, au-delà du sens qu'il véhicule (Lahire, 2008). Cet usage distancié et réflexif du langage, calqué sur la culture écrite, est beaucoup plus en phase avec les modes de socialisation des classes favorisées que des classes populaires, qui ont tendance à privilégier un rapport « oral et pratique » au langage, c'est-à-dire davantage spontané et rattaché au sens des énoncés (Court, 2017 ; Lahire, 2008). Aussi, les situations d'apprentissage sont-elles susceptibles de créer, chez les élèves de milieux populaires, des *malentendus sociocognitifs*, puisqu'ils n'ont pas la chance

d'avoir construit les dispositions nécessaires à l'appropriation des savoirs dans leur milieu familial (Bautier et al. 2000).

Les tendances décrites ci-dessus s'observent en temps normal. Toutefois, en faisant reposer davantage les apprentissages sur ce qui se passe dans le cadre familial, par rapport à ce qui se passe en classe, le confinement devrait largement accentuer l'ampleur des phénomènes décrits ci-dessus. D'ailleurs, même si ces travaux ne portent pas sur le confinement, des recherches ont pu mettre en évidence que c'est surtout sur les périodes de vacances scolaires que l'impact de l'origine sociale des élèves sur les acquis scolaires était le plus marqué, phénomène qualifié de « revers de l'été » ("*summer learning loss*" ou "*summer setback*", Alexander et al. 2001, voir Darnon, 2020). Selon les auteurs, ce phénomène s'explique en partie par le fait que pendant l'interruption de l'école, les disparités socio-économiques en matière d'investissement dans des activités « rentables » sur le plan scolaire (par exemple, séjours linguistiques, visites de musées...) sont criantes. Par exemple, une étude réalisée sur des élèves de 4 à 8 ans a montré que les enfants de milieux populaires ont moins de livres, sont plus nombreux à avoir une télévision dans leur chambre et passent plus de temps par semaine à regarder la télévision que les enfants de milieux favorisés (Linebarger et al. 2013). Ils passent pourtant moins de temps que les élèves de milieux plus aisés à regarder des programmes dits « éducatifs », alors même qu'ils seraient ceux qui en bénéficieraient le plus sur le plan des apprentissages. Par conséquent, lorsque les enfants ne sont pas à l'école, les compétences scolaires continuent de se développer chez les enfants de milieux favorisés mais sont plus susceptibles de stagner chez les enfants de milieux populaires (Alexander, Entwisle, & Olson, 2007).

Une acceptation des inégalités, y compris de la part de ceux qui en souffrent ?

On pourrait s'attendre à ce que les individus, particulièrement les individus de milieux populaires, contestent ce système qui les place en situation de désavantage. Ainsi, les élèves issus de milieux populaires et leurs familles devraient fortement s'opposer et chercher à faire évoluer le système éducatif. Pourtant, ces oppositions restent en réalité généralement très marginales. Pourquoi ? Parce que dans le système éducatif, les inégalités ne sont pas seulement reproduites, elles sont également légitimées (Batruch et al. 2019 ; Darnon et al. 2013). En effet, pour que le processus de reproduction sociale opère, les (dés) avantages en termes de familiarité doivent être méconnus en tant que tels. Cette *indifférence aux différences* est rendue possible par la croyance en l'égalité des chances et le mérite individuel (Darnon et al. 2018). En effet, tous les élèves étant supposés placés dans une situation « d'égalité des chances » face à la réussite scolaire (alors que nous venons de voir qu'en réalité, ils sont inégaux de fait) les différences de réussite peuvent être interprétées comme des différences de capacités individuelles. Ainsi, les (dés) avantages en termes de familiarité ne sont pas seulement académiques, ils sont aussi symboliques : être de milieu aisé facilite la réussite, mais permet également d'être perçu comme plus intelligent. De façon inverse, les élèves de classe populaire, désavantagés en raison de la plus grande distance qu'ils ont à parcourir pour maîtriser les codes scolaires, vont être perçus et se percevoir comme moins intelligents (Croizet et al. 2017 ; Goudeau & Croizet, 2017 ; Millet & Croizet, 2016) ou moins « capables » de réussir (Wiederkehr et al. 2015). Or, ce sentiment de compétence (ou d'incompétence) scolaire a une influence très importante sur les apprentissages scolaires. Il joue notamment un rôle clé dans l'engagement dans les apprentissages et la persévérance face aux difficultés.

Notons à ce sujet que la situation de confinement est elle aussi présentée comme étant « égalitaire », bien qu'en réalité ce ne soit pas le cas. En effet, en ramenant les individus à leurs

conditions matérielles d'existence, les conditions de confinement sont très dépendantes du niveau de vie. En étant « la même pour tous », cette mesure contraint en réalité très différemment les familles aisées et les familles de milieux plus modestes.

Ainsi, plutôt que blâmer un système injuste (une attribution dite « externe »), les individus en viennent le plus souvent à penser qu'ils ne disposent pas des compétences requises pour réussir (attribution dite « interne »). Ils acceptent donc ce système (l'école) tout en intériorisant la place qu'ils y occupent (« je suis un mauvais élève », Darnon et al. 2013). De telles croyances peuvent parfois être particulièrement ancrées chez les élèves (Martinot, 2008) et persister à l'âge adulte. Or ces croyances sur soi sont susceptibles d'être réactivées dans les contextes mettant en jeu des savoirs scolaires, par exemple lorsque ces élèves convaincus qu'ils sont de mauvais élèves, devenus adultes, doivent aider leurs propres enfants à faire leurs devoirs. De nombreux travaux en psychologie sociale ont montré qu'avoir peur de confirmer ce type de croyances négatives peut suffire à placer les individus en « surcharge cognitive » et affecter négativement leurs performances (Croizet & Neuville, 2004 ; Croizet & Leyens, 2003). A nouveau, ces phénomènes ne se limitent pas à la situation de confinement. Toutefois, dans un contexte de confinement, l'occurrence de ces situations est tout simplement plus élevée qu'en temps normal où les apprentissages se font davantage à l'école.

Conclusions

La crise que nous vivons est inédite. Pour cette raison, nous manquons encore de données scientifiques sur ce que va produire la période de confinement en matière d'apprentissage et de reproduction des inégalités. Toutefois, sur la base des travaux existants et dont nous avons discuté dans cet article, il y a de fortes raisons de prédire que cette période de confinement va accélérer la reproduction des inégalités sociales en matière d'acquis scolaires. En effet, premièrement, le confinement est associé à un recours massif aux outils numériques d'enseignement. Or, les familles de milieux populaires sont à la fois moins équipées et moins familières avec l'outil numérique que ne le sont les familles plus favorisées. Deuxièmement, on sait depuis de nombreuses années que la familiarité avec l'arbitraire culturel de l'école dépend grandement de l'origine sociale. En faisant davantage reposer les apprentissages scolaires sur les parents, le confinement devrait donc tout simplement accélérer ce phénomène.

Nous avons évoqué en introduction l'engouement pour la promotion du numérique dans l'enseignement ces dernières années. L'enquête PROFETIC réalisée auprès de 5000 enseignant·e·s montre par exemple qu'en 2018, la quasi-totalité des enseignant·e·s interrogé·e·s (98 %) affirme utiliser le numérique comme outil pédagogique. Les limites d'un recours excessif aux outils numériques dans l'enseignement sont pourtant maintenant relativement connues (Amadiou & Tricot 2014 ; Biagini et al. 2019). Pour ne citer que cet exemple, des résultats issus des études Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (OCDE, 2015) ont récemment montré qu'une utilisation très fréquente des ordinateurs à l'école est associée à des résultats inférieurs dans la plupart des domaines d'apprentissage, comparativement à une utilisation plus modérée. Les travaux que nous avons synthétisés dans cet article invitent également à s'interroger sur la promotion du numérique, dans une école qui se veut et se doit de « ne laisser personne au bord du chemin ». A ce titre, il nous semble relativement inquiétant d'entendre ici et là que cette crise nous aura permis de découvrir que l'on peut utiliser efficacement les outils numériques pour compenser la fermeture des écoles. On lit par exemple sur la plateforme de consultation initiée par une cinquantaine de parlementaires « Le jour d'après »ⁱⁱⁱ que « La crise nous a montré que de nouvelles façons d'apprendre sont possibles et à encourager : continuité pédagogique en ligne, mobilisation sans

précédent des EdTech, industrialisation des Moocs... ». Aucune donnée ne permet à ce jour d'affirmer que la fermeture des écoles a été *efficacement compensée* par le recours à ces outils. Pire, sur la base des travaux scientifiques existants et synthétisés dans cet article, on a plutôt des raisons d'anticiper que pendant cette période de confinement, les inégalités sociales en matière d'acquis scolaires vont se creuser. Aussi, utiliser cette crise pour justifier l'accélération de la transition vers davantage de numérique au sein de l'école nous paraît extrêmement risqué et peu compatible avec le souhait affiché de « ne laisser personne au bord du chemin ».

Références

- ALEXANDER, K. L., ENTWISLE, D. R., & OLSON, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 171–191.
- ALEXANDER, K. L., ENTWISLE, D. R., & OLSON, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167–180.
- AMADIEU, F., & TRICOT, A. (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalité*. Retz Eds.
- BAILLET, J., CROUTTE, P., & PRIEUR, V. (2019). Baromètre du numérique 2019. *Sourcing Crédoc*, 4762. <https://www.credoc.fr/publications/barometre-du-numerique-2019>
- BATRUCH A., AUTIN, F. & BUTERA, F. (2019). The paradoxical role of meritocratic selection in the perpetuation of social inequalities at school. In: Jetten J., Peters K. (eds) *The Social Psychology of Inequality*. (pp. 123-137). Springer.
- BAUTIER, E., CHARLOT, B., & ROCHEX, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. Van Zanten (Ed.), *L'école. L'état des savoirs* (pp. 179-188). Paris : La Découverte.
- BIAGINI, C., CAILLEAUX, C. & JARRIGE, F. (2019). *Critiques de l'école numérique*. L'Echappée.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de minuit.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- BRADLEY, R. H., CORWYN, R. F., McADOO, H. P., & GARCIA Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States Part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72, 1844–1867. doi:10.1111/1467-8624.t01-1-00382
- COURT, M. (2017). *Sociologie des enfants*, La Découverte, coll. « Repères ».
- CROIZET, J. C., GOUDEAU, S., MAROT, M., & MILLET, M. (2017). How do educational contexts contribute to the social class achievement gap: Documenting symbolic violence from a social psychological point of view. *Current Opinion in Psychology*, 18, 105-110. Doi : 10.1016/j.copsy.2017.08.025
- CROIZET, J.-C., & LEYENS, J.-P. (2003). *Mauvaises réputations. Les réalités et les enjeux de la stigmatisation sociale*. Armand Colin.
- DARNON, C. (2020). Inégalités scolaires : des risques du confinement sur les plus vulnérables. *The conversation*. <https://theconversation.com/inegalites-scolaires-des-risques-du-confinement-sur-les-plus-vulnerables-135115>
- DARNON, C., BUTERA, F., & MARTINOT, D. (2013). Psychologie sociale et éducation. In L. Bègue et O. Desrichard, *Psychologie Sociale. La nature sociale de l'être humain*. De Boeck.
- DARNON, C., WIEDERKEHR, V., DOMPNIER, B., & MARTINOT, D. (2018). “Where there is a will, there is a way”: Belief in school meritocracy and the social-class achievement gap. *British Journal of Social Psychology*, 57(1), 250–262. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/bjso.12214>.
- GARCIA, S. (2018). *Le goût de l'effort : la construction familiale des dispositions scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GIRAUD, F., BERTRAND, J., COURT, M., & NICAISE, S. (2019). Habiter quelque part : la trame spatiale des inégalités. In B. Lahire (Ed.) *Enfances de classes. De l'inégalité parmi les enfants*. (pp. 933-952). Seuil.
- GOUDEAU, S., & CROIZET, J. C. (2017). Hidden advantages and disadvantages of social class: How classroom

- settings reproduce social inequality by staging unfair comparison. *Psychological Science*, 28, 162–170. doi :10.1177/0956797616676600
- GOUDEAU, S. (2020). *Comment l'école reproduit-elle les inégalités ?* Presses Universitaires de Grenoble.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1990). *L'École et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- I.N.S.E.E. (2019). *L'économie et la société à l'ère du numérique, édition 2019* - Insee Références. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238583?sommaire=4238635&q=ordinateur#documentation>.
- LAHIRE, B. (2008). *La raison scolaire. Écoles et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses Universitaires de Rennes.
- LAHIRE, B. (dir.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Le Seuil.
- LAREAU, A. (1989). *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Falmer Press.
- LAREAU, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- LEGLÉYE, S. & ROLLAND, A. (2019). Une personne sur six n'utilise pas Internet, plus d'un usager sur trois manque de compétences numériques de base. *INSEE Première*, 1780. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4241397>
- LINEBARGER, D. L., MOSES, A., GARRITY LIEBESKIND, K., & McMENAMIN, K. (2013). Learning Vocabulary From Television: Does Onscreen Print Have a Role? *Journal of Educational Psychology*. doi : 10.1037/a0032582
- MARTINOT, D. (2008). *Le soi, les autres, et la société*. Presses Universitaires de Grenoble.
- MERCKLE, P. & OCTOBRE, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *RESET*, 1. <https://doi.org/10.4000/reset.129>
- MILLET, M., & CROIZET, J. C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris: La Dispute.
- NINIO, A. (1980). Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590. doi:10.2307/1129299
- O.C.D.E. (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- TOMPOROWSKI, P. D., & PESCE, C. (2019). Exercise, sports, and performance arts benefit cognition via a common process. *Psychological bulletin*, 145, 929-951. <https://doi.org/10.1037/bul0000200>
- WIEDERKEHR, V., DARNON, C., CHAZAL, S., GUIMOND, S., & MARTINOT, D. (2015). From social class to self-efficacy: internalization of low social status pupils' school performance. *Social Psychology of Education*, 18, 769–784. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9308-8>

ⁱ Propos tenus jeudi 12 mars, par Jean-Michel Blanquer, suivant l'annonce par Emmanuel Macron de la fermeture des crèches, écoles et universités pour freiner la propagation du nouveau coronavirus.

ⁱⁱ <https://www.education.gouv.fr/le-numerique-au-service-de-l-ecole-de-la-confiance-3212>.

ⁱⁱⁱ <https://lejourdapres.parlement-ouvert.fr>