



HAL
open science

L'éducation aux marges en temps de pandémie

Pierre Olivier Weiss, Maurizio Ali

► **To cite this version:**

Pierre Olivier Weiss, Maurizio Ali (Dir.). L'éducation aux marges en temps de pandémie. Presses universitaires des Antilles, pp.506, 2022, (coll. Apprentissage, éducation et socialisation), 9791095177357. hal-03816603

HAL Id: hal-03816603

<https://hal.science/hal-03816603v1>

Submitted on 17 Oct 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

L'éducation aux marges en temps de pandémie

Précarités, inégalités et
fractures numériques

© Presses Universitaires des Antilles, 2022
Campus Fouillole, BP. 250
97157, Pointe-à-Pitre
ISBN 9791095177357

L'éducation aux marges en temps de pandémie

Précarités, inégalités et fractures numériques

sous la direction de

PIERRE-OLIVIER WEISS

et

MAURIZIO ALÌ



Remerciements

Cet ouvrage s'inscrit dans le projet *Formation et Enseignement en temps de COVID-19 dans les Outre-mer (FECOM)*, porté par l'Observatoire Caribéen du Climat Scolaire (OCCS). Dans le cadre de ce projet, de nombreuses enquêtes ont permis de décrire l'impact de la crise sanitaire dans les établissements de formation des enseignants de la France d'outre-mer, à partir d'une approche comparative. Cette anthologie de contributions autour de l'éducation en temps de pandémie veut justement élargir le champ de recherche que nous avons exploré dans notre projet initial pour intégrer d'autres contextes, en France et ailleurs dans le monde, qu'on pourrait considérer, d'une manière ou d'une autre, périphériques (parce que marginalisés, moins accessibles ou moins visibles). Sa coordination, avec des auteurs qui provenaient des quatre coins du globe, s'est révélée, dès ses débuts, être un immense chantier. Nous sommes très reconnaissants aux personnes qui en ont garanti le suivi éditorial au sein des Presses Universitaires des Antilles et au sein de l'OCCS, notamment notre stagiaire, Katharina Vilieva, qui a patiemment remis de l'ordre là où nous avons imposé notre désordre, sans jamais perdre le sourire.

Les réflexions qui ont porté à la naissance de cet ouvrage collectif doivent beaucoup aux échanges avec les membres du comité scientifique de l'OCCS (spécialement, Céline Guilmois, Thierry Montanus et Nathalie Méthelie) qui ont bien voulu nous apporter leur regard et leurs expériences pour mieux comprendre le fonctionnement des systèmes scolaires « aux marges ». Leur aide précieuse et leurs encouragements nous ont permis de mener à bien cet ambitieux projet.

Rodica Ailincăi (Université de la Polynésie française) nous a permis de rentrer en contact avec d'autres chercheurs motivés, comme nous, à étudier les dynamiques inhérentes à l'enseignement dans les contextes postcoloniaux. Nous la remercions pour ce travail discret, mais efficace de réseautage et de diplomatie culturelle. Aussi, nous

sommes reconnaissants du travail attentif de révision et relecture du manuscrit mené par nos collègues Pierre Fleury (Université de Bordeaux) et Olivier-Serge Candau (Université des Antilles) et dont l'aide a été précieuse.

La publication de cet ouvrage n'aurait pas été possible sans l'aide financière du Comité analyse, recherche et expertise COVID-19 qui nous a octroyé une allocation de recherche. Nous voudrions ici remercier les responsables du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, à Paris, qui ont suivi avec enthousiasme notre dossier (en particulier Magali Reghezza et Florent Olivier). Nous remercions également nos laboratoires de rattachement : le Centre méditerranéen de sociologie, de science politique et d'histoire (UMR 7064), l'Unité de recherche migrations et société (CNRS-UMR 8245 & IRD-UMR 205), le Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (EA4538) et l'Équipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EA4241).

Enfin, nous souhaitons remercier nos familles et en particulier Katelin Butcher et Yves-Florent Weiss (pour les conseils, les relectures et le soutien), mais aussi Luna et Teo, joyeuses interférences durant notre travail de coordination éditoriale et de rédaction, qui ont su nous rappeler à notre réalité – de papa et de tonton, respectivement – quand nos élucubrations se faisaient trop transcendantes.

Bien évidemment, nous sommes surtout reconnaissants envers tous les contributeurs et contributrices qui ont bien voulu nous suivre dans cette aventure, en espérant que cet ouvrage pourra contribuer à rendre visible leur travail de recherche, mené dans des conditions difficiles et dans un contexte de crise pandémique. Nous les remercions d'avoir participé à notre chantier.

Préface

Régis MALET

Institut universitaire de France

Université de Bordeaux

S'il est avéré que la pandémie de COVID-19 a eu un impact majeur dans l'aggravation des inégalités et de l'exclusion en éducation dans le monde, perturbant la santé, les économies, le bien-être, la coexistence et le sentiment de sécurité dans les sociétés du monde entier, avec comme dénominateur commun l'incertitude, les connaissances sur l'impact réel de la pandémie sur les élèves et les étudiants ainsi que l'ampleur du phénomène d'exclusion qu'il a créé demeurent encore limités au niveau international et comparatiste. Les études et les recherches parues au fil des derniers mois indiquent cependant que les inégalités éducatives entre les pays et à l'intérieur des pays se sont non seulement fortement creusées au cours de cette période, mais qu'elles sont susceptibles d'augmenter gravement dans les prochaines années. Comment pourrait-il en aller autrement ? La crise sanitaire a bouleversé les conditions d'apprentissage des enfants et des jeunes, aussi bien que les conditions de travail des personnels d'éducation dans de très nombreux pays dont les écoles ont été fermées pendant une centaine de jours en moyenne entre mars 2020 et février 2021, ce qui équivaut à près de la moitié d'une année scolaire. La crise sanitaire et ses conséquences ont mis en évidence des vulnérabilités et inégalités déjà profondément ancrées et que la crise a exacerbées. Si l'offre d'éducation a été maintenue dans bien des pays, on sait aussi que l'enseignement distanciel concourt à l'exclusion de certains élèves plus que d'autres, du fait de niveaux de couverture, de connectivité et d'expertise variables au sein de la population, mais aussi du fait d'une impréparation globale des personnels et des élèves à cet outil, la plupart des études déjà disponibles faisant état des effets de renforcement des phénomènes d'exclusion sur ce plan.

Du fait d'une accessibilité à l'éducation inégalement distribuée, la localisation territoriale est un facteur déterminant pour saisir les effets contrastés de cette crise sanitaire sur les institutions d'éducation et leurs acteurs de par le monde. En plus de creuser les inégalités au sein d'un même pays, la pandémie a exacerbé l'iniquité en matière d'accès à l'éducation d'un pays à l'autre, la crise sanitaire n'ayant pas nui de façon indifférenciée à tous les élèves, mais ayant accru les facteurs sociaux dans les inégalités d'apprentissage, touchant particulièrement les élèves issus de milieux défavorisés, aux marges des systèmes éducatifs et des sociétés. Les parents les moins bien dotés sur le plan du capital socioculturel et économique et les plus éloignés de la culture scolaire furent aussi les plus démunis dans ce contexte.

La recherche a de longue date identifié les gains d'éducation pour les enfants issus de milieux favorisés – gains liés à l'éducation des parents, leur investissement en temps pour l'accompagnement scolaire, mais aussi associés aux circonstances matérielles et au climat culturel du foyer ou encore aux usages numériques domestiques. Si les ressources familiales sont des facteurs clés de renforcement des inégalités sociales d'éducation, même en période ordinaire, les phénomènes de compensation par l'accompagnement familial ont été particulièrement décisifs dans ce creusement des inégalités d'éducation sous l'effet de la crise sanitaire.

C'est le propos de l'ouvrage dirigé par Pierre-Olivier Weiss et Maurizio Ali que de s'intéresser précisément à l'exposition différenciée des individus dans leur accès à l'éducation en temps de pandémie. L'un des grands mérites de l'ouvrage tient d'abord à la diversité et à l'éloignement des contextes éducatifs périphériques approchés dans les contributions très riches et variées qu'il rassemble, mais aussi dans la variété des approches méthodologiques et des niveaux d'échelle d'analyse mobilisés. On y trouve matière à nourrir utilement une problématisation des enjeux épistémologiques, théoriques et méthodologiques dans la construction et l'identification des marges objectives et symboliques des espaces et des sociétés, notamment francophones continentaux – nord-américains, africains et européens – mais aussi ultramarins et caribéens. C'est une qualité de cet ouvrage que de promouvoir la recherche sur un fléau global comme une œuvre collective et non restrictive *a priori* à des aires géographiques qui séparent

d'emblée des communautés de recherche. Il témoigne ce faisant d'une préoccupation louable de ne pas faire de l'éloignement et de la différence un obstacle, mais un chemin vers la clarification des choix épistémologiques et méthodologiques, et qui permet de donner une consistance à des enjeux certes communs, mais approchés en référence à des contextes et à des formes locales – géoculturelles ou disciplinaires – de construction et de saisissement. On sait combien le comparatisme en éducation requiert de prise en compte des phénomènes de traduction de l'action éducative, en contexte ordinaire comme en contexte extraordinaire. L'ouvrage est de ce point de vue soucieux de donner à entendre et à comprendre les continuités, discontinuités et variations sémiotiques entre différents contextes sociaux et culturels – variations qui sont l'objet même de la démarche comparative (Malet, 2011 et 2022).

C'est également à une analyse critique des politiques publiques d'éducation en direction des publics vulnérables à laquelle l'ouvrage nous invite. Cette approche politique est soutenue par des monographies et des études de cas à hauteur d'enseignants, d'élèves, d'étudiants, de collectifs de travail, permettant de saisir et de croiser les formes locales d'excentration, de marginalisation, d'hybridation et d'invisibilisation. L'ouvrage contribue ce faisant à une caractérisation des liens entre l'un et le multiple, au prisme de l'articulation entre différents types de rapports à la norme, d'une part, en explorant à la faveur de la crise sanitaire et de ses effets aux marges des systèmes, le lien dialogique entre normativité et diversité et, d'autre part, par une mise en question du caractère potentiellement exclusif de la normativité par les différences et les distinctions traduisant un réel hors-norme, ici appréhendé dans le contexte d'une crise globale et dans une perspective analytique comparative.

L'ouvrage apporte ainsi sa pierre à l'analyse nécessaire, dans le champ de l'éducation, des tensions/complémentarités des mécanismes de la fragmentation propre à une modernité liquide (Bauman, 2006) interpellant les liens sociaux dans leurs idéaux d'homogénéité et de cohésion, mais considérés aussi comme conditions et manières nouvelles de faire des mondes (Goodman, 1978). Cette série de tensions – cohésion/fragmentation ; invisibilisation/reconnaissance – est ici

approchée à travers les notions de marges et de périphéries, qui renvoient directement à ces enjeux de visibilité et de reconnaissance.

L'ouvrage s'inscrit de ce point de vue dans une prise en charge originale des problématiques de la reconnaissance. On sait que des contributions marquantes en philosophie morale et politique sur le thème de la reconnaissance conçoivent son usage comme une forme de dépassement d'une conception catégorielle et utilitariste de la lutte sociale, promouvant la reconnaissance comme expérience morale individuelle, voire intime (Fraser, 2012 ; Honneth, 2006). De ce déplacement de l'étude des luttes sociales vers celles des « luttes de la reconnaissance » (Caillé, 2007) découle une attention particulière aux activités « en souffrance » (l'hôpital, la santé, l'aide à la personne) ainsi qu'aux groupes sociaux vulnérables ou discriminés du fait de conditions d'existence (minorités ethniques ou linguistiques, personnes âgées, handicapées, migrantes), qu'ils soient au cœur ou aux marges de nos sociétés. L'intérêt de connaissance à l'œuvre, référé à des activités sociales souvent cachées, faiblement reconnues, dominées et produisant chez ceux qui les vivent de la détresse morale, n'est pas étranger aux ambitions de cet ouvrage à forte teneur critique, et qui s'affirme d'ailleurs fortement dans sa visée critique et réparatrice.

De ce point de vue, l'ouvrage contribue à sa manière aux recherches contemporaines qui renouvellent les approches et les conceptions de la justice, de l'équité et de la dignité en éducation et au travail, en lien avec les enjeux de prévention des risques de souffrance au travail, et de leurs pendants : la qualité de vie et le bien-être au travail, y compris dans l'univers éducatif et enseignant (Bergugnat, Dugas et Malet, 2017 ; Guibert, Malet et Périer, 2022). Cet ouvrage nous invite aussi à prêter une attention particulière aux travailleurs en souffrance ou « invisibles » ainsi qu'aux groupes sociaux vulnérables, en marge des systèmes, qu'ils soient personnels enseignants, d'encadrement, de santé, parents, enfants, étudiants ou adultes. Entre visées critique et réparatrice, l'ouvrage assume ainsi une prise en compte de la dimension d'expérience morale individuelle, voire intime, de l'expérience sociale et culturelle.

Un intérêt complémentaire de l'ouvrage tient à son projet de s'affranchir des frontières, qu'elles soient disciplinaires ou géographiques, pour offrir un panorama riche de recherches menées sur le thème et

pour décrire les expériences innovantes permettant de saisir les conditions de la continuité des apprentissages, de ce qui concourt aussi à la discontinuité et à enclencher ou renforcer des processus d'exclusion, en reliant ces questions à des enjeux de durabilité et d'un lien numérique qui est à penser au-delà du diagnostic de fracture. Dans une perspective comparatiste interculturelle assumée, l'ouvrage accorde ce faisant une attention particulière à promouvoir une conception relationnelle des savoirs de recherche (Malet, 2008), sur la base d'études de cas ménageant un regard analytique et critique, qui soulignent l'importance des facteurs culturels et contextuels dans la compréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage et de leurs ressorts explicatifs. Si l'ambition comparatiste qui s'affirme dans l'ouvrage est réservée aux études pour lesquelles la méthode est pertinente, l'ouvrage est l'occasion, pour une équipe de chercheurs d'horizons nationaux et disciplinaires divers de restituer les efforts de co-élaboration internationale, de mise au travail de cadres théoriques et de mise à l'épreuve d'une diversité de terrains éducatifs pour saisir les effets de la crise sanitaire sur les écoles, les apprentissages, la formation des enseignants.

Dans ce contexte, on doit souligner tout l'intérêt de ce type d'études internationales tant en termes de posture scientifique que de développement d'une conscience globale d'engagement dans et pour une éducation démocratique (Malet, 2021 ; Malet et Garnier, 2021 ; Tarozzi et Torres, 2016). Cette question est certes à l'horizon de cet ouvrage, mais, parmi d'autres, celui-ci contribue à souligner la nécessité d'une éthique de la recherche qui participe au développement d'une pensée critique et réflexive sur la situation du monde et des acteurs qui le composent et des acteurs-locuteurs dans toutes leurs expressions sémiotiques (Malet et Derivry, 2022). Cette conscience critique intervient lorsqu'un sujet (élève, étudiant, enseignant, formateur, administrateur, chercheur...) est conduit à se percevoir dans le monde, en s'appropriant sa réalité historique et sociale qui peut être transformée et objectivée. En donnant voix aux habitants des marges des systèmes d'éducation et de formation, l'ouvrage s'inscrit au final, résolument et opportunément, dans un courant comparatiste critique et pragmatique de l'action publique en éducation.

Références bibliographiques

- Bauman, Zygmunt (2006). *La Vie liquide*. Le Rouergue-Chambon.
- Bergugnat, Laurence, Dugas, Éric et Malet, Régis (dir.) (2017). Le bien-être à l'école : un processus de production du bien-être. Dossier thématique de la revue *Recherches et Éducatons*, tome 1 et 2.
- Caillé, Alain (dir.) (2007). *La quête de reconnaissance*. Paris : La découverte.
- Fraser, Nancy (2012). *Le féminisme en mouvements*. Paris : La Découverte.
- Fraser, Nancy (2007). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.
- Fraser, Nancy et Honneth, Alex (2003). *Redistribution Or Recognition? A Political-philosophical Exchange*. London & New-York : Verso.
- Goodman, Nelson (1978). *Ways of worldmaking*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Guibert, Pascal, Malet, Régis et Périer, Pierre (2022). Les enseignants et la reconnaissance professionnelle. Dossier *Éducation & Sociétés*, n° 48-2.
- Honneth, Axel (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris : La Découverte.
- Honneth, Axel (2013). Travail et reconnaissance. In : Honneth, Axel, *Un monde de déchirements. Théorie critique, psychanalyse, sociologie*. Paris : La Découverte, p. 257-276.
- Majhanovich, Suzanne, Malet, Régis (2015). *Building Democracy through Education on Diversity*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Malet, Régis (2008). *La formation des enseignants comparée*. Berne : Peter Lang.
- Malet, Régis (2011). Frontières, traduction et politiques de la différence : la tâche herméneutique de l'éducation comparée. *Revue Internationale d'Éducation*, n° 57, 3-4, p. 319-335.
- Malet, Régis (2022). Comparatisme interculturel. In : Albéro, Brigitte, Thievenaz, Joris (dir.) *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation. Enquête dans les métiers de l'humain*. Dijon : Éditions Raison et Passions, Tome I.
- Malet, Régis et Derivry, Martine (2022). Enjeux culturels, curriculaires et axiologiques de la formation aux métiers de l'éducation à l'ère de la mondialisation. In : Balmon, Theodora et Garnier, Bruno (dir.) *Les espaces culturels de formation : quels nouveaux rapports aux savoirs ?* Londres : ISTE Science Publishing.
- Malet, Régis et Garnier, Bruno (dir.) (2020). *Éducation, Mondialisation et Citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles*. Berne : Peter Lang.
- Malet, Régis et Liu, Baocun (dir.) (2021). *Politiques éducatives, diversité et justice sociale*. Berne : Peter Lang.
- Tarozzi, Massimiliano et Torres, Carlos Alberto (2016). *Global Citizenship Education and the Crisis of Multiculturalism*. London & New York : Bloomesbury.

Introduction : Visions périphériques. Éduquer et former en temps de crise

Pierre-Olivier WEISS

Maurizio ALI

Katharina VILIEVA

Dans *De l'angoisse à la méthode*, son célèbre essai de méthodologie de la recherche en sciences sociales, l'ethnopsychiatre George Devereux (1967) suggérait qu'essayer de mesurer l'impact humain d'une crise sociale relève parfois de l'exercice de style, en raison du caractère critique de la situation qui rendrait difficile toute objectivation. L'épidémie de coronavirus (COVID-19) provoquée par le virus SARS-CoV-2, qui s'est diffusée à partir de décembre 2019, a provoqué une crise planétaire dont les effets sont difficiles à mesurer, car elle a eu un impact non seulement sur le fonctionnement du système mondial, mais aussi, et surtout, sur la vie quotidienne des humains. Les services essentiels ont été particulièrement touchés, notamment celui de l'éducation et de la formation. L'Institut des Statistiques de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture a calculé que plus d'un milliard d'étudiants¹ et apprentis – c'est-à-dire, un humain sur sept – a été directement touché par les politiques éducatives d'urgence décrétées pour faire face à la crise (dont la fermeture des établissements éducatifs. UNESCO, 2020)². La Banque Mondiale (2020) a estimé que, par effet de la crise, presque 130 millions d'élèves dans le monde termineront leurs études avec de graves lacunes et sans avoir les compétences élémentaires prévues au terme du cycle de scolarité obligatoire. Il s'agit de plus de 200 millions d'années d'apprentissage

1. Pour alléger la lecture, nous ne reproduirons pas à chaque fois l'écriture épiciène, mais il est entendu que notre position en sa faveur est acquise.

2. Les établissements d'enseignement et de formation ayant été reconnus comme des lieux de propagation majeure de l'épidémie (Staguhn *et al.*, 2021 ; Lopes-Júnior *et al.*, 2021).

cumulées qui seraient perdues d'ici 2030, avec un effet considérable et désastreux sur l'économie globale et, plus généralement, sur le développement humain (Hanuschek, 2020).

« À des maux étranges, on applique d'étranges remèdes »

Bien que les maux étranges imaginés il y a plus de quatre siècles par William Shakespeare (1600) ne soient pas comparables avec le coronavirus, on doit quand même avouer que les remèdes mis en œuvre pour y répondre aient parfois pu étonner, du fait de leur étrangeté, plus d'un observateur. En effet, la propagation de l'épidémie à l'échelle planétaire a été si rapide et imprévisible qu'elle a pris par surprise la plupart des responsables des systèmes éducatifs (par ailleurs peu ou pas préparés à gérer une crise d'une telle ampleur et sur une si longue durée. UNESCO, 2021). Les données relevées par le *Committee for the Coordination of Statistical Activities*³ (CCSA, 2020) ont montré qu'après une première période d'inaction générale (entre janvier et février 2020), les premières tentatives de réponses sont apparues à partir de mars 2020⁴, en suivant trois types :

- La non-réponse de certains États (la Corée du Nord, le Turkménistan ou certains micro-États insulaires du Pacifique, comme Kiribati, Palau ou Vanuatu) qui n'ont pris aucune mesure modifiant le fonctionnement normal du service d'Éducation nationale ; et ce pour différentes raisons, idéologiques ou financières, selon le cas) ;
- L'amélioration des dispositifs hygiéniques et sanitaires en contexte éducatif, en intégrant les « gestes barrières⁵ » et en renforçant les procédures de dépistage en milieu scolaire. Ce type de réponse a été le choix privilégié de quelques pays (le Japon, la Russie ou la Côte d'Ivoire) où, à de rares interruptions

3. Il s'agit du comité de coordination des activités statistiques qui, sous l'égide des Nations Unies, a systématisé tout au long de la crise les données sur les effets de la pandémie au niveau global, en regroupant les données fournies par un large réseau d'organisations intergouvernementales.

4. Le 11 mars 2020, le Docteur Tedros Adhanom Ghebreyesus, Directeur général de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) avait déclaré à la presse et alerté les leaders du monde entier que l'épidémie de COVID-19, au vu de sa propagation planétaire, était à considérer comme une pandémie.

5. Les gestes et les routines permettant de limiter la transmission du virus, comme le port du masque chirurgical ou la désinfection régulière des mains avec du gel hydroalcoolique.

près, les établissements éducatifs sont restés ouverts tout au long de la crise ;

- La fermeture des établissements éducatifs et la mise en place des dispositifs de continuité pédagogique, mesure qui a souvent accompagné le régime de confinement de la population générale. Cette solution a été plébiscitée par la plupart des gouvernements en Europe, en Afrique ou dans les Amériques.

Aux dispositions gouvernementales ont été souvent associés des règlements et des dispositifs mis en place par d'autres organismes. Dans l'écosystème global, tous les acteurs de l'arène politique – les États, les administrations territoriales, les organismes de la société civile, les entreprises privées – ont défini leurs propres décisions et recommandations (adressées, selon les cas, aux citoyens, aux travailleurs ou aux usagers de certains services) dans l'optique de contribuer à la gestion de la crise. Toutefois, ces injonctions ont le plus souvent été dictées sans une coordination préalable avec les autres acteurs, engendrant des contradictions, des incompréhensions et même des conflits. La crise entraînée par l'épidémie de COVID-19 a donc concrétisé au niveau planétaire le scénario imaginé par Zygmunt Bauman (2006) : celui d'une modernité liquide, une société sans repères qui oblige les individus à s'adapter sans cesse au changement⁶. Face à une crise pour laquelle aucun gouvernement n'était manifestement préparé, les mesures mises en œuvre ont fait figure de tâtonnement expérimental : une série d'essais suivie d'erreurs et de remédiations (et parfois de réussites).

Les décideurs (au niveau local, national, régional et international) ont appliqué une logique managériale en centralisant les processus d'*agenda setting* et *decision-making*, imposant d'en haut les mesures adressées à la population et, parfois, en court-circuitant toute instance participative ou consultative (Yan *et al.*, 2020). Ce manque de dialogue n'a pas permis la prise en compte des besoins de tous les individus et des spécificités qui sont propres à certains territoires (en raison de leur situation géographique ou du milieu naturel) et à certains groupes

6. Avec Baumann, d'autres penseurs ont identifié, en cette fin du xx^e et début du XXI^e siècle, une sorte de déliquescence idéologique et sociale : Jean-François Lyotard (1979) pointait du doigt la postmodernité capitaliste, Gilles Lipovetsky (1983) les dynamiques hyperindividualistes qui lui sont inhérents et Dany-Robert Dufour (2009) l'égoïsme et la perversité de notre village global.

sociaux (en raison de leur condition socioéconomique, de leur identité culturelle ou de leurs besoins) : les marges, géographiques et sociales, de notre village global ont été les moins écoutées (Tadesse et Muluye, 2020).

Un sujet de recherche émergent

Depuis le début de la pandémie, les variations imposées par la fluidité du contexte ont donné lieu à une multiplicité d'expériences, de transformations et d'hybridations. Pendant cette période, le domaine éducatif a été un laboratoire d'expérimentations, d'innovations, d'avancées tout comme de régressions. Les acteurs de l'éducation et de la formation ont dû modifier, adapter, réinventer les objectifs d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi les stratégies et les pratiques éducatives. La communauté scientifique internationale a rendu compte des grands enjeux éducatifs en contexte de crise en produisant un nombre incalculable d'études et de rapports. Plusieurs recherches, de caractère régional, ont décrit l'impact de la crise sanitaire sur les systèmes éducatifs en Afrique (Josephson *et al.*, 2020 ; Dang *et al.*, 2021), dans les Amériques (Jaramillo, 2020 ; Chen *et al.*, 2021), en Europe (Grek et Landri, 2021), en Asie et en Océanie (Kimenyi *et al.*, 2020 ; Stasel, 2020 ; ADB 2021). Daniel Burgos, Ahmed Tlili et Anita Tabacco (2021) ont systématisé les approches, plus ou moins disruptives, qui ont été choisies par les systèmes scolaires de tous les continents : les dispositifs, les politiques publiques ou les outils didactiques nécessaires pour garantir la continuité des enseignements. En suivant la même démarche, Fernando Reimers (2022) a coordonné, à partir d'une approche comparative, un impressionnant volume de travaux consacrés aux changements dus à la crise pandémique dans les systèmes éducatifs du monde entier. Il a aussi dirigé avec Francisco Marmolejo (2022) une anthologie de recherches sur la collaboration entre les différents niveaux d'enseignements (primaire, secondaire et supérieur) en contexte de pandémie dans plusieurs pays. David Marshall (2022) a exploré, de son côté, l'univers de l'enseignement primaire et secondaire, systématisant, lui aussi, les adaptations mises en œuvre par les différents niveaux scolaires. De leur côté, Raj Kumar et ses collègues (2022) et Michael Strawser (2022) ont coordonné des ouvrages collectifs consacrés à l'éducation supérieure et aux tendances

pédagogiques émergentes en période de pandémie. Leurs travaux, tout comme ceux de Roy Chan, Krishna Bista et Ryan Allen (2022), ont confirmé l'apparition de l'enseignement en ligne comme stratégie de survie mise en place par les systèmes et les établissements éducatifs, en mettant en évidence les défis et les limites qui ont caractérisé ce passage bouleversant d'un mode d'enseignement en présence vers des formes hybrides ou à distance, synchrones ou asynchrones⁷.

La *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* a consacré deux volumes (le dix-septième et le dix-huitième) pour proposer un panorama le plus complet possible des expériences d'intégration des nouvelles technologies pour assurer la continuité des enseignements et des activités de recherche dans l'enseignement supérieur. À partir d'une approche sociohistorique, Bruno Poucet, Julien Cahon, Lucie Mougenot et Mickaël Le Mentec ont coordonné un numéro thématique (le cinquante-quatrième) de la prestigieuse revue *Carrefours de l'éducation* consacrée au processus éducatif en temps de crise sanitaire, en proposant un panorama critique des études sur les dispositifs de continuité scolaire et en étayant leurs avantages, mais aussi – et surtout – leurs inconvénients. Une approche similaire a été proposée par le dix-neuvième numéro de la revue *Contextes et Didactiques* coordonné par Élisabeth Issaïeva et Pierre-Olivier Weiss, consacré aux contextes de pandémie et aux continuités pédagogiques sur un temps long (Weiss et Issaïeva, 2022). Le même sujet, à partir de l'analyse comparative des politiques publiques, constitue le fil rouge du numéro 87 du *International Journal of Educational Development*, édité sous l'égide du Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF). Finalement, l'anthologie coordonnée par Matthew White et Faye McCallum (2021) a réalisé un travail de synthèse et systématisation similaire en ciblant l'impact de la pandémie sur le vécu et le bien-être des acteurs de l'éducation à travers le monde. Nicole Racine et ses collègues de l'Université de Calgary (2021) ont réalisé une importante méta-analyse des études sur l'anxiété et la dépression des élèves pendant la pandémie qui montre que le nombre d'individus présentant des symptômes reliés à ces deux

7. L'enseignement synchrone prévoit la coprésence de l'éducateur et de l'apprenant : les interactions éducatives s'échangent en temps réel, de manière polyphonique. En revanche, dans le cas de l'enseignement asynchrone, il n'y a pas d'interaction directe entre l'enseignant et l'apprenant : il s'agit d'une offre formative monologique comme c'est le cas, par exemple, des tutoriels en ligne ou encore des formations en ligne ouvertes à tous (FLOT ou MOOC en anglais).

conditions a plus que doublé par rapport à la situation qui précédait la pandémie et que, depuis le début de la crise, un enfant ou un jeune sur quatre, dans le monde, souffre régulièrement d'épisodes dépressifs sévères, et un sur cinq souffre d'épisodes sévères d'anxiété. À partir d'autres sources, l'équipe pilotée par Prateek Kumar Panda (2021) a réalisé une méta-analyse similaire qui montre qu'en 2020 la santé de huit enfants sur dix a subi les conséquences, directes ou indirectes, en raison de l'épidémie de COVID-19.

De tels travaux⁸ nous ont permis de connaître les conséquences macro-systémiques de la crise et de définir un cadre théorique général pour mieux la comprendre. Cependant, la plupart d'entre eux se consacrent à l'éducation formelle et, sauf rares exceptions, ils privilégient une approche généraliste afin de rendre compte de certaines dynamiques sur des terrains de recherche étendus (du fait de leur extension géographique ou de la taille de l'échantillon) et de décrire l'impact qu'elles pourraient exercer sur des idéaux-types sociologiques ordinaires (le Français moyen ou l'Africain lambda ou encore la femme occidentale). Une telle approche, on le comprendra bien, a l'avantage de fournir aux lecteurs (et aux décideurs) une image cohérente de la situation dans un contexte déterminé. Néanmoins, elle présente aussi l'inconvénient de ne pas valoriser suffisamment les réalités « autres », qui ne sont pas prises en compte dans les études représentatives, mais qui revêtent une significativité certaine. Il s'agit ici des marges (symboliques, géographiques, idéologiques), ces zones de frontière où l'emprise des centres décisionnels planétaires est amoindrie, où l'accès aux droits et aux services de base n'est pas garanti, où la débrouille et le bricolage deviennent (métaphoriquement et concrètement) les mots d'ordre et une façon de procéder. Les contextes postcoloniaux, les communautés autochtones, la population rurale, les groupes LGBTQIA+⁹, les prisons ou les quartiers dits « sensibles » constituent justement ces

8. Auquel on associera volontiers l'ouvrage dirigé par Nathalie Chapon et Laurent Mucchielli (2022) consacré à l'impact du confinement sur les dynamiques sociétales et domestiques, et dont certaines contributions sont en rapport avec le domaine éducatif (par exemple, Weiss, Ramsamy et Ali, 2022).

9. Le sigle est utilisé pour qualifier les personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, trans, queers, intersexes et asexuelles (ni hétérosexuelles, ni cisgenres, ni dyadiques).

marges non prises en compte (sauf à de très rares exceptions¹⁰) dans les recherches d'envergure qui ont été menées par les organismes supranationaux et étatiques ou par les grands instituts de recherche en contexte de pandémie (bien que des voix éminentes l'aient à plusieurs reprises recommandé. Kantamneni, 2020). Aussi, très peu d'études ont-elles été consacrées à l'éducation non formelle et informelle¹¹ pendant la crise sanitaire. De plus, la plupart de ces travaux ont visé la représentativité statistique au niveau national¹², offrant peu de lumière par rapport aux contextes marginaux ou marginalisés, comme les minorités ou les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP)¹³.

En effet, la crise sanitaire, parfois accompagnée de mesures de confinement ou de couvre-feu, a imposé des contraintes qui ont fortement limité le travail des chercheurs sur le terrain. Ces obstacles peuvent se réunir en trois catégories :

- Les dispositions de limitation à la mobilité ont constitué une difficulté majeure pour accéder aux terrains de recherche et nombre d'études se sont appuyées sur des méthodologies de recueil des données en ligne (les *web based surveys*, qui ont exclu les individus ne disposant pas des ressources numériques nécessaires pour accéder aux outils d'enquête. Nind *et al.*, 2021) ;

10. Comme Seble Tadesse et Worku Muluye (2020) ou le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF, 2021), qui ont essayé, à partir de deux approches statistiques différentes, de systématiser les données disponibles pour les pays en voie de développement. Pramod Kumar (2020) a fait de même pour les élèves en contexte rural. Aussi, deux grandes équipes de recherche – la première, dirigée par John Salerno et ses collègues de l'Université du Maryland (2020) et la deuxième, pilotée par Jorge Gato (2021) – ont travaillé sur les effets psychosociaux de la pandémie sur les élèves LGBTQ à travers le monde.

11. L'éducation formelle est organisée, structurée et explicitement associée à des objectifs, des espaces, des temps et des ressources d'apprentissage en vue d'obtenir une certification ou un diplôme. En revanche, l'éducation informelle se réalise dans le cadre des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs : elle n'est ni organisée ni structurée. On parle, finalement, d'éducation non-formelle pour désigner les activités éducatives planifiées et organisées en dehors des structures typiquement consacrées à l'enseignement (CEDEFOP, 2014).

12. En effet, peu de travaux ont dépassé la dimension nationale. Dans la plupart des cas, il s'agit de travaux de synthèse et comparaison commandités par des organisations internationales ou non gouvernementales (ONG), comme le rapport réalisé par Riina Vuorikari et ses collègues (2020) pour la Commission européenne.

13. Parmi les quelques exceptions, on notera ici les enquêtes réalisées par les équipes de Vassilis Sideropoulos (2021) et Femka Mbazzi (2021) qui ont décrit l'impact des politiques publiques de réponse à la crise sur les familles des enfants avec des besoins éducatifs particuliers ou celles de Johanna Hohenthal et Paola Minoia (2021), Monicca Bhuda (2021), Cadousteau *et al.* (2021) et Elida Sánchez-Cruz *et al.* (2021) qui ont étudié les familles natives et autochtones en confinement.

- Le manque de financements, limités à des aides ciblées et soumises à la logique de l'appel à propositions : un choix qui a été partagé par plusieurs pays (et, au niveau local, par les établissements de recherche) et qui a sûrement facilité les grandes équipes de recherche, mais qui n'a pas permis aux chercheurs n'étant pas rattachés à des tels réseaux de structurer des équipes locales capables d'investir un terrain de recherche complexe avec les ressources nécessaires (Beech et Anseel, 2020) ;
- Les obstacles posés par certaines administrations et organismes qui n'ont pas rendu possible la réalisation d'enquêtes perçues, selon les cas, comme inutiles, inappropriées ou même dangereuses (parce que considérées capables, à tort ou à raison, de mettre en crise certains intérêts politiques ou économiques. Lenert et McSwain, 2020).

Cependant, connaître l'impact qu'a eu une crise globale comme celle qui a été provoquée par l'épidémie de COVID-19 revêt aujourd'hui une importance cruciale. Ce qu'à l'origine de la crise on aurait imaginé comme un phénomène passager et temporaire s'est graduellement pérennisé. Beaucoup d'habitudes et de rituels hérités de l'état de crise sont devenus, pour nombre d'entre nous, un nouveau quotidien. Comment les comportements des étudiants et élèves ont-ils évolué et comment la différence comportementale se manifeste-t-elle depuis le retour en salle de cours ? La longueur de la période de crise, qui concerne la plupart des pays du monde encore au moment de la publication de cet ouvrage, et son ampleur globale, tout comme le nombre de personnes directement ou indirectement concernées, ne sont pas comparables à d'autres événements cataclysmiques intervenus dans l'histoire récente de l'humanité¹⁴. Certains observateurs de notre société – dont Edgar Morin (2020) – vont jusqu'à parler d'un nouveau paradigme existentiel sans qu'une réflexion informée ait, au préalable, éclairé le jugement des individus (Esteves de Oliveira, 2020). Les espaces de vie se sont rétrécis, tout en s'adaptant aux exigences

14. On pensera, certes, aux deux conflits mondiaux, qui ont touché tous les continents habités, mais on ne peut pas oublier qu'ils ont quand même épargné certains territoires de la planète et que, à l'époque où ils se sont produits (la première moitié du xx^e siècle), le niveau d'interconnexion globale – dans le domaine de la communication et de l'information, mais aussi, et surtout, de l'économie et de la finance – n'était pas du tout comparable au niveau actuel.

du télétravail (qui s'est imposé comme solution de continuité pour certaines professions intermédiaires et supérieures) et de l'éducation à distance et en normalisant cette socialité contrainte à de nouvelles règles du vivre ensemble (Drayton-Brooks et Gray, 2020).

Des questions de recherche encore ouvertes

Loin des scénarios rassurants imaginés par Francis Fukuyama (1992) dans sa *Fin de l'histoire*¹⁵, cette nouvelle complexité nous interroge et plusieurs questionnements émergent. Ces derniers devraient éveiller la curiosité des chercheurs et des praticiens de l'éducation et de la formation motivés à comprendre les nouvelles dynamiques qui se sont installées dans notre quotidien :

- En premier lieu, le relatif « rétrécissement » du monde imposé par les mesures de contention de l'épidémie a aussi facilité, par ricochet, un chevauchement des espaces et des rôles traditionnellement attribués aux différents acteurs de l'éducation : si, d'un côté, l'espace domestique a été investi de nouvelles fonctions, de l'autre côté les parents se sont vus attribuer des responsabilités d'enseignement et les enseignants ont dû souvent remplir des missions qui dépassaient le cadre scolaire.
- En deuxième lieu, la pérennisation de l'état de crise qui s'est inscrite dans le vécu des individus et qui a eu un impact – positif ou négatif, selon les cas et les contextes – sur le bien-être de tous les acteurs du monde de l'éducation : enfants, jeunes, élèves, étudiants, parents, enseignants, formateurs et éducateurs.
- En troisième lieu, les nouvelles modalités éducatives qui se sont normalisées sous l'effet des mesures de continuité pédagogique mises en place par la plupart des gouvernements de la planète. Cependant, loin de se limiter à répliquer les injonctions venues d'en haut, les acteurs de l'éducation ont adapté, inventé, bricolé des stratégies et des outils de transmission des

15. Dans son célèbre ouvrage, le politiste néoconservateur défendait la thèse selon laquelle l'histoire humaine suit une progression unilinéaire qui touche à son terme avec l'avent de la démocratie libérale et la fin de la guerre froide. Il y prophétisait aussi un *happy end*, où les humains auraient dû vivre « heureux jusqu'à la fin des temps » sous l'égide d'un système de gouvernement paternaliste, sur le modèle étasunien.

savoirs (les connaissances, les capacités et les compétences) qui méritent d’être recensées et systématisées afin de détecter des bonnes pratiques et des pistes pour le futur.

De tels sujets d’enquête revêtent une grande importance pour comprendre notre nouvel écosystème, notamment dans les aspects qui concernent l’éducation : un contexte fragilisé, certes, mais qui a su se réinventer pour faire face à une crise. Un contexte qui ne se résume pas aux centres décisionnels, mais dont les marges ont assumé, peu à peu, une position moins périphérique en manifestant, tout au long de la crise, leur vitalité et leur agentivité : bref, des marges qui, en dépit de leur situation marginale, ont démontré qu’elles étaient bien vivantes et capables de s’imposer comme sujets actifs du village global.

Présentation de l’ouvrage

Depuis la première édition d’*Outsiders*, ouvrage classique de sociologie du « marginal » publié par Howard Becker (1963), les recherches se sont multipliées sur les périphéries sociales de notre postmodernité. Les travaux paradigmatiques de Fredrik Barth (1969, 2002), réactualisés par Margarita Serje de la Ossa (2011) et Samuel Depraz (2017), ont contribué à rendre les marges (géographiques et sociales) des sujets à part entière de la recherche scientifique bien que, comme l’a souligné Didier Fassin (2008), elles continuent d’être associées à une géographie de l’esprit chargée de préjugés où ce qui est périphérique devient nécessairement marginal (Guillain, 1985). Cependant, les travaux les plus récents dans le domaine de l’écologie humaine ont mis en valeur l’aspect « créatif » de ces zones de frontière, qui mettent en contact, avec plus ou moins de porosité, deux systèmes sociaux ou plus (Favole, 2014 ; Zhang et Dai, 2021). Les marges sont donc des territoires de rencontre et de choc, de métissage et d’hybridation, d’adaptation et de dispute, mais aussi de renouvellements (Sahlins, 1989 ; Canclini, 1995). Les réflexions les plus actuelles dans le domaine de la méthodologie de la recherche en sciences sociales ont montré que la construction d’un savoir critique sur ces terrains de recherche, souvent associés à des imaginaires construits dans le cadre de relations de pouvoir hégémoniques (Sherry, 2016), relève d’un effort épistémologique majeur pour au moins deux raisons principales :

- Premièrement, il demande beaucoup de patience pour collecter les données nécessaires dans des contextes qui sont très souvent difficiles à intégrer en raison de leur éloignement géographique, de la discrimination dont souffrent ses intégrants ou des activités (dangereuses ou illégales) qui s’y réalisent (Di Trani, 2008).
- Deuxièmement, il requiert autant de courage pour interpréter le corpus obtenu dans le but de neutraliser et de dépasser certains stéréotypes qui restent profondément ancrés dans les discours des sciences humaines et sociales modernes et post-modernes (Nitzan, 2015 ; Fabietti, 2016).

Cet ouvrage cherche à relever ce défi et proposer un panorama de la recherche francophone sur les questions éducatives dans le cadre de la crise planétaire qui a été provoquée par l’épidémie de COVID-19¹⁶. La francophonie est entendue ici comme une catégorie d’analyse inclusive qui permet de penser des régions du monde très éloignées les unes des autres et des territoires qui sont à la fois variés et polymorphes, mais qui partagent tous une histoire coloniale commune et des traits culturels, des normes et des institutions héritées de ce passé. Dans cette anthologie de recherches, qui visent selon le cas des contextes marginalisés, périphériques ou postcoloniaux, nous avons décidé d’accueillir des contributions qui viennent d’Afrique, de l’océan Indien, des mers du Sud, de l’Europe, et des Amériques afin d’offrir à nos lecteurs un corpus d’études critiques le plus large possible autour de l’éducation aux marges en contexte de pandémie.

16. Sa publication s’inscrit dans le projet *Formation et Enseignement en temps de COVID-19 dans les Outremers* (FECOM), porté par l’Observatoire Caribéen du Climat Scolaire (OCCS) grâce à l’aide financière octroyée par le Comité analyse, recherche et expertise du ministère de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et de l’Innovation français. Dans le cadre de ce projet, de nombreuses enquêtes ont permis de décrire l’impact de la crise sanitaire dans les établissements de formation des enseignants de la France d’outre-mer, à partir d’une approche comparative (Weiss, Ramassamy, Ferrière, Ali et Ailincal, 2020) et d’études de cas, notamment sur le terrain antillais (Weiss, Ramassamy et Ali, 2020 ; Weiss, 2021 ; Weiss, Ali, Ramassamy et Ali, 2021 ; Weiss, Candau, Ali, 2021 ; Weiss, Guilmois, Ramassamy et Ali, 2022 ; Weiss, Ramsamy et Ali, 2022).

Une réflexion en trois mouvements

L'ouvrage s'organise en trois parties consacrées respectivement aux situations, aux attitudes et aux pratiques éducatives en contexte de pandémie.

La première partie porte à la fois sur les modifications des rôles sociaux et professionnels des différents acteurs de la communauté éducative et sur l'enchevêtrement des espaces et des temps domestiques et de travail. Elle se concentre sur la restructuration didactique, l'innovation et l'appropriation des outils pédagogiques par les enseignants d'un côté, la réception des nouvelles formes d'enseignement auprès des apprenants et l'étude de leur perception de soi et de leur réussite, de l'autre. Ce premier axe regroupe ainsi des enquêtes portant sur l'impact des politiques de continuité pédagogique à distance sur l'organisation sociale de l'enseignement : une pratique qui a provoqué des discontinuités sociales, numériques et pédagogiques, ainsi que des chevauchements des espaces et des reconfigurations des rôles sociaux des sujets impliqués dans le processus didactique.

Cette partie s'ouvre avec une étude de la continuité pédagogique dans un contexte ultramarin français vue à travers les yeux des parents de la Polynésie française. Les résultats obtenus par Rodica Ailincăi, Maurizio Ali, Matairea Cadousteau et Émilie Guy révèlent qu'en situation de confinement les attitudes éducatives des familles sont étroitement corrélées au niveau socioéconomique du foyer. Les auteurs montrent que pendant la pandémie, par effet de la multiplication des tâches parentales (domestiques et éducatives), leur style éducatif a privilégié les traits directifs et autonomisants. Aussi, l'étude suggère que les parents polynésiens ont entretenu une relation conflictuelle avec l'enseignement à distance, confirmant une tendance globale observée dans d'autres contextes postcoloniaux. Le second chapitre nous emmène au Québec, province francophone du Canada, avec une étude réalisée par David Risse qui a évalué une formation favorisant l'expression de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre pendant la pandémie. L'auteur apporte un regard nouveau autour des discontinuités inhérentes aux politiques éducatives inclusives et à la notion même d'inclusivité. En effet, il montre que ce contexte de crise, unique dans l'histoire contemporaine de l'éducation, peut en effet favoriser

l'inclusion d'élèves et d'outils pouvant contribuer à la réduction des inégalités socio-éducatives d'un côté, et des souffrances scolaires ordinaires, de l'autre. La troisième contribution interroge un autre espace francophone en Afrique, le Sénégal, où Jean Alain Goudiaby y analyse les enjeux que pose le déplacement de l'école vers la maison. L'important recueil de données analysées permet de montrer comment les familles sénégalaises ont dû s'organiser pour s'adapter au nouveau cadre de transmission du savoir scolaire et la manière dont le dispositif de continuité pédagogique mis en place par le gouvernement sénégalais a créé de la marginalité. Le dispositif *Apprendre à la maison* que le sociologue étudie a désincarné l'activité d'enseignement, laissant aux familles la charge éducative des enfants qu'ils ne peuvent que très difficilement endosser. Un autre type de marge, les quartiers dits « populaires » de la ville de Marseille (située en France méridionale), fait l'objet d'une enquête menée par Thomas Vaïsse. L'auteur montre comment des initiatives venues « d'en bas » – les cagnottes numériques et les relais associatifs pour les écoles situées dans les zones urbaines aux plus forts taux de pauvreté et de chômage – ont permis de répondre à l'urgence sociale touchant de nombreuses familles. La fermeture des établissements scolaires a fait se chevaucher les espaces de travail et les espaces privés en dévoilant les conditions matérielles précaires qui réinterrogent les limites des professionnels et des écoles dans une situation où contrastent la lenteur des institutions et la mise en place des actions populaires au niveau du voisinage. Les enseignants et les parents d'élèves se sont alors imposés comme des acteurs locaux capables de définir et d'agir sur un espace donné pour influencer sur l'action publique. La contribution suivante, rédigée par Nathalie Carminatti, Carole Gauthié et Marie-France Carnus, s'appuie sur le cadre théorique de la didactique clinique pour ouvrir un nouveau pan de réflexion dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants. Cette orientation théorique – marginalisée par rapport à d'autres discours – permet d'appréhender cette crise globale de l'éducation comme un *momentum* qui a fait émerger chez le sujet-enseignant des tensions ambivalentes par rapport à l'institution scolaire, à l'enseignement (dans sa nouvelle version, en ligne) et aux ressources didactiques (désormais nécessairement liées à l'environnement numérique). Les autrices montrent que les enseignants se sont adaptés – avec plus ou

moins de succès – à une nouvelle logique d’enseignement (à distance) pour lequel ils n’étaient pas formés. Ils ont dû repenser leurs pratiques professionnelles au niveau conceptuel, intentionnel et expérientiel, mais aussi reconstruire et réadapter, avec beaucoup de difficulté, leurs formats pédagogiques. Toujours en France, l’objectif du chapitre de Jérémi Sauvage et Nathalie Auger est de réfléchir aux conséquences de la fracture numérique et de la maîtrise de la technologie (en particulier pour communiquer par des traductions en ligne) pendant la COVID-19 chez les familles réfugiées résidant à Montpellier. Dans le cadre des activités de recherche du réseau européen sur l’éducation des migrants *SIRIUS Migration and Education*, des familles ont été équipées d’un boîtier 4G qui aurait dû leur permettre de sortir de la marge sociale et, ainsi, contribuer à leur inclusion en France tout en modifiant les rôles sociaux classiquement associés aux parents. Les auteurs de l’étude démontrent que le clivage social entre ces familles migrantes et les autres familles ne se situe pas tant sur l’équipement numérique, mais bien sur l’accès aux réseaux globaux d’information et de communication et sur certaines compétences scolaires. La première partie du livre se conclut sur une étude menée par Abdelhadi El Halhouli et Zouhir Bahammou qui évalue l’impact sur les élèves et leurs familles de l’enseignement à distance au Maroc. Les deux sociologues démontrent que, dans cet ancien protectorat français, les politiques de continuité pédagogique ont renforcé les inégalités sociales et mis à mal les pratiques des enseignants.

La fermeture des établissements a déplacé l’activité de l’enseignement vers des espaces privés et ce déplacement a reconfiguré les rôles des sujets impliqués dans le processus éducatif. Finalement, d’une manière ou d’une autre, tous les contributeurs à cette première partie de l’ouvrage semblent nous suggérer que l’épidémie n’a fait que confirmer le déclin du paradigme de l’école-sanctuaire et de cette idée si chère à une certaine sociologie et philosophie de l’éducation (Durkheim, 1922 Alain, 1932) qui lui assignait un rôle d’institution sociale paradoxalement déconnectée de la société. C’est probablement une des leçons majeures de cette crise : l’éducation est un processus qui ne concerne pas seulement les écoliers, mais qui intègre un large spectre d’acteurs, chacun doté d’une certaine agentivité. Dans cet écosystème d’apprentissage, tous les éléments sont nécessairement imbriqués, et, comme

nous avons pu le voir dans le cas de l'épidémie de COVID-19, toute situation capable de mettre en crise le système scolaire et de formation aura aussi un impact certain sur le fonctionnement d'autres secteurs productifs de la société.

La deuxième partie de l'ouvrage interroge le bien-être, le vécu et la santé des usagers des systèmes éducatifs en rendant compte de leurs expériences, leurs histoires et leurs témoignages. L'ensemble des chapitres contribue à une histoire sociale de l'éducation pendant cette période de crise qui cherche à rendre visibles les aspects marginalisés par les discours officiels, les normes et les décisions définies d'en haut.

Cette partie s'ouvre sur une étude multifactorielle et polyphonique menée par Pierre-Olivier Weiss et Pierre Fleury qui croise les regards des étudiants, des enseignants, mais aussi du personnel universitaire (bibliothécaires, ingénieurs, administratifs, techniciens, personnels sociaux et de santé) sur leurs conditions de travail et de vie en confinement. Les auteurs proposent une réflexion d'ampleur sur l'évolution de la santé des usagers de l'université des Antilles, qui se situe dans les deux îles de Martinique et de Guadeloupe. Dans ces départements français d'outre-mer, la défiance des habitants vis-à-vis des institutions nationales et des mesures sanitaires jugées inadaptées aux besoins locaux est forte. Les prises de décisions venant de la « mère-patrie » sont reçues avec méfiance et les débats autour de l'obligation vaccinale cristallisent cette idée de la centralisation des pouvoirs économiques et politiques à Paris. Ensuite, Cendrine Mercier et Gaëlle Lefer Sauvage proposent un chapitre sur le bien-être des étudiants français qui suivent des formations pour devenir enseignants à partir d'une étude multivariée de l'appropriation et de la réception de l'enseignement à distance, ainsi que la perception de la notion de réussite scolaire. Le chapitre analyse leur vécu en identifiant les cinq facteurs qui ont un impact majeur sur le niveau de bien-être des étudiants : le sexe et l'âge du sujet, la qualité de l'accès à Internet, la programmation des activités domestiques et professionnelles et enfin les compétences numériques. Ce travail de recherche propose d'importantes pistes de réflexion pour imaginer une Université de demain capable de prendre en compte la diversité des étudiants et leur bien-être en formation. La contribution suivante, proposée par Sandra Cadiou et Patricia Mothes, s'intéresse aux voix qu'on entend peu dans les recherches en éducation, à savoir celles des

élèves dits « en difficulté », afin de connaître leur rapport à l'école et au savoir ainsi que l'impact sur les difficultés scolaires en contexte de confinement. Ce chapitre présente les résultats d'une recherche collaborative en contexte rural, réalisée avec trois groupes de jeunes inscrits en collège et en lycée agricole en Occitanie (une région historique de la France méridionale avec une forte identité culturelle). Surcharge de travail, délitement de la relation pédagogique, rapport à la socialisation de groupe, les thèmes soulevés dans le cadre de ce projet permettent de penser l'après-confinement en dégageant des pistes vers une mutation éducative qui puisse revaloriser le sens du savoir scolaire et la place de l'élève dans le processus de scolarisation. Ces réflexions se poursuivent avec Geuring Esther et Masy James au sujet de la socialisation des néo-bacheliers inscrits en première année de licence dans une université française en contexte de confinement. Le *lockdown*, conjugué à la fermeture des universités, a privé les étudiants de leur espace de socialisation principal affectant ainsi leur bien-être. L'apport principal est de montrer que les universités ont été, au début de la crise, écartées des dispositifs de continuité pédagogique (on s'est d'abord occupé de l'enseignement primaire et secondaire) positionnant ainsi les étudiants à la marge des décisions politiques. Par conséquent, ce chapitre permet de mettre en exergue les effets de la crise sur la définition même du métier de néo-étudiant aux prises avec une intégration sociale difficile dans ce contexte de crise. Puis, par le prisme des difficultés liées aux conditions de travail à domicile des élèves, la contribution de Lucie Mougnot, Julien Moniotte, Thomas Venet et Emmanuel Fernandes interroge les répercussions de l'école à distance sur la motivation et les croyances des élèves de l'enseignement secondaire en leur efficacité. L'enquête a lieu dans l'ancienne région administrative de la Picardie, une des régions les plus défavorisées socioéconomiquement du territoire français. Cette étude permet de fournir une mesure du sentiment d'efficacité scolaire et sociale en période de confinement et de mettre en lumière certains différentiels notamment dus aux inégalités numériques inhérentes à cette région. La deuxième partie de l'ouvrage s'achève avec la contribution d'Élisabeth Issaïeva, Élisabeth Odacre, Manuel Lollia et Muriel Joseph-Theodore qui met en lumière les effets du contexte pandémique sur la continuité des apprentissages des élèves du secondaire en Guadeloupe, département français d'outre-mer.

Les résultats de l'étude révèlent que la majorité des élèves a vécu le changement soudain d'espace et de cadre de travail comme difficile et stressant. Tenant ainsi pour acquises les difficultés d'apprentissage auxquelles les élèves de filières professionnelles peuvent être particulièrement confrontés, les conduisant parfois au décrochage scolaire, les auteurs proposent d'analyser plus finement leur vécu, et leur résilience éventuelle, sur le plan motivationnel, (méta)cognitif et émotionnel.

Finalement, cette partie nous amène à reconsidérer l'identité même de l'École, qui ne peut plus être pensée en tant qu'institution exécutant mécaniquement les directives gouvernementales, chargée d'une simple mission éducative (la transmission des savoirs scolaires), mais qui doit être appréhendée en tant que structure organique dotée d'agentivité : un organisme plus ou moins dynamique, adaptatif et résilient où la santé des différents éléments du système contribue au bien-être de l'intégralité de la structure (Cyrulnik et Pourtois, 2007).

À partir du regard des usagers des systèmes éducatifs, la troisième et dernière partie du présent ouvrage se consacre aux pratiques éducatives et, plus largement, à la *praxis* pédagogique. La complexité de la situation pandémique a demandé aux éducateurs de jouer un rôle de bricoleurs, en confirmant le scénario annoncé il y a une trentaine d'années par Philippe Meirieu (1994) : au fil des époques, l'éducateur est devenu un « assembleur » qui construit sa démarche pédagogique en fonction du contexte, mais dont l'agentivité et l'efficacité sont limitées par les ressources à disposition et les contraintes systémiques. Dans l'histoire humaine, les situations de crise en général et la pandémie de COVID-19 en particulier ont donné lieu à des expériences qui montrent la plasticité inhérente au processus éducatif et l'inventivité des éducateurs dans des situations d'urgence. Les dispositifs de continuité pédagogique ont contraint à repenser les pratiques d'enseignement et à adapter les supports pédagogiques en fonction du matériel disponible dans des contextes éducatifs polymorphes. En ce sens, la première contribution de Fanny Salane sur l'enseignement en milieu carcéral français est très instructive. L'autrice interroge les politiques et les pratiques institutionnelles en contexte de crise, en démontrant qu'elles ont multiplié les responsabilités à la charge des enseignants exerçant en prison, pris en étau entre deux institutions (le ministère de l'Éducation nationale, leur employeur, et le ministère de la Justice, dont dépend l'institution

pénitentiaire) et sans outillage numérique. La crise sanitaire a donc agi comme révélateur, amplifiant des problématiques émergentes, notamment dans le domaine des relations professionnelles (entre les enseignants, leur hiérarchie et leurs partenaires en milieu carcéral) et des inégalités sociales entre les jeunes détenus. Sous la plume de Lalina Coulange, Kari Stunell et Gregory Train, le chapitre suivant revient sur la notion même de continuité pédagogique en tant que source d'inégalités scolaires. En utilisant une approche didactique ancrée dans la théorie de l'activité, les auteurs appréhendent les pratiques enseignantes au regard de quatre composantes : cognitive, médiative, personnelle et institutionnelle. Les résultats de leur enquête ont révélé des (dis)continuités dans les pratiques des enseignants (du point de vue des stratégies et dispositifs d'enseignement et des relations avec les parents) qui démontrent aussi comment leur crainte de créer ou de renforcer des inégalités entre élèves (sociales, matérielles, scolaires) a fortement orienté leurs décisions sur les contenus et les modalités d'enseignement. Cette question des inégalités scolaires a été repositionnée au cœur de leur enseignement à distance en s'appuyant sur différents points de vue, dont celui du rôle à donner aux parents dans l'accompagnement du travail scolaire ; un point de vue habituellement relégué aux marges des pratiques enseignantes. Poursuivant cet axe des inégalités, Chrysta Pélissier, Camille Roelens et Audrey De Ceglie se penchent sur la notion d'injonction au numérique en l'envisageant à partir des travaux de Harmut Rosa pour comprendre la manière dont les enseignants et les apprenants ont investi et apprivoisé l'enseignement en ligne dans le sud de la France (la région Occitanie). En présentant les quatre injonctions de Rosa (idéologique, psychosociale, technique et industrielle) dans un monde de plus en plus numérisé, les auteurs montrent la façon singulière qu'ont les acteurs de s'approprier les outils digitaux. Ainsi, ce chapitre insiste sur ce que les individus font du contexte et non sur la manière dont le contexte modifie leurs actions. Ensuite, Cécile Redondo et Anita Messaoui documentent la manière dont les enseignants dans un Institut universitaire et technologique (IUT) français ont adapté leurs pratiques didactiques en fonction des contraintes structurelles et du matériel disponible. Les autrices s'intéressent donc à un territoire aux marges de l'enseignement supérieur français, les IUT étant des composantes universitaires

destinées à préparer aux fonctions techniques et professionnelles dans certains secteurs productifs. Dans le cadre d'un projet national de recherche portant sur les ressources numériques dans les IUT, elles parviennent à recenser et à documenter les transformations des pratiques en mobilisant un éclairage didactique. La proposition permet également de mettre en évidence les besoins de formation des enseignants dans les IUT. De tels besoins ont été identifiés aussi – et surtout – dans les pays économiquement moins favorisés où les politiques de continuité pédagogique ont engendré, chez les apprenants et les éducateurs, un vrai malaise dû majoritairement à l'absence d'infrastructures technologiques et à la fracture numérique. La contribution finale à cet ouvrage se veut une illustration de ces aspects problématiques à partir de l'exemple du Maroc. L'étude de Yassamine Fertahi et Mohammed Zaky Lhasnaoui aborde la question des disparités sociales et du *digital gap* à partir du point de vue des étudiants dans l'enseignement supérieur à Agadir. Les résultats obtenus démontrent que, dans un contexte de crise sanitaire, plusieurs facteurs sont décisifs pour que l'enseignement à distance soit efficace et pertinent : la formation des enseignants aux nouvelles technologies de l'information, l'implication des étudiants et l'accès aux outils numériques.

Cette troisième partie de l'ouvrage permettra aux lecteurs d'appréhender d'une manière plus critique le débat si actuel sur le futur de l'éducation. Si d'un côté la réponse qui a été proposée par la plupart des gouvernements de la planète a été de privilégier le « tout numérique », d'un autre côté, l'accueil qui lui a été donné par les usagers (étudiants et enseignants) a été moins enthousiaste. La formation à distance, surtout sur le long terme, a montré toutes ses limites quand elle est devenue obligatoire sans avoir été adaptée aux exigences et aux fragilités des écosystèmes d'application, notamment dans certains contextes marginalisés ou périphériques, engendrant une surcharge de travail et du stress chez les usagers. Finalement, les contributions à cette dernière partie de l'ouvrage nous suggèrent aussi que si le numérique permet effectivement de limiter certaines contraintes qui pèsent sur les apprentissages, il ne s'agit que d'un outil et jamais d'une solution. De ce fait, il n'économise ni le travail des personnels éducatifs ni celui des étudiants, bien au contraire. Les expériences ici présentées semblent donc confirmer que, comme le soutient Richard Clark (2009), en

matière d'enseignement et d'apprentissage, la pédagogie reste toujours plus importante que la technologie.

Comme nous l'avons mentionné, la perspective de cet ouvrage se veut transdisciplinaire. À travers des approches sociologiques, anthropologiques, ethnographiques, psychologiques, mais également des contributions d'autres disciplines telles que les sciences de la communication et de l'information, l'ouvrage ne se limite pas à des études de cas. En effet, des propositions théoriques et méthodologiques portant sur l'éducation et les contraintes, les changements ou encore les innovations générées par le confinement pourront également être appréciées par les lecteurs. S'appuyant sur des enquêtes et des travaux à caractère scientifique sur l'éducation informelle, formelle et non formelle, l'ouvrage vise comme objectif premier d'interroger les marges à au moins trois niveaux : les marges symboliques de la société, les périphéries géographiques et les contextes excentrés. Nous espérons que ce livre fournira aux lecteurs un aperçu original de la recherche scientifique dans ce domaine, préparant en conséquence le terrain pour le futur agenda dans ce champ de la recherche. Finalement, nous espérons que les différentes contributions pourront participer à mettre en lumière des expériences innovantes tout comme des analyses critiques des politiques publiques. Les questions liées à la continuité, pédagogique et didactique, et à l'exclusion sociale – ainsi que les défis liés aux solutions de durabilité ou encore au numérique – qui traversent cet ouvrage constituent un nouvel angle de réflexion scientifique nécessaire sur le monde éducatif tel qu'il se dessine aujourd'hui, à l'heure où la crise épidémique se transforme sans pour autant disparaître.

Références bibliographiques

- Asian Development Bank (2021). *COVID-19 and Education in Asia and the Pacific*. Manila: Asian Development Bank.
- Alain [Émile-Auguste Chartier] (1932 [2015]). *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie enfantine*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Banque Mondiale – World Bank (2020). *Simulating The Potential Impacts Of COVID-19 School Closures On Schooling And Learning Outcomes: A Set Of Global Estimates*. Washington, D.C. : World Bank.
- Barth, Fredrik (1969). Ethnic Groups and Boundaries: The social organization of culture difference. Bergen, Oslo, Londres : Universitetsforlaget, George Allen & Uwin.
- Barth, Fredrik (2002). An anthropology of knowledge. *Current anthropology*, 43(1), p. 1-18.
- Bauman, Zygmunt (2006). *La vie liquide*. Rodez : Éditions du Rouergue.
- Becker, Howard S. (1963 [1985]). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Beech, Nic et Anseel, Frederik (2020). COVID-19 and its impact on management research and education: Threats, opportunities, and a manifesto. *British Journal of Management*, 31(3), p. 447-449.
- Bhuda, Monicca Thulisile (2021). Making a Case for Indigenous Education Systems in South Africa. *African Journal of Development Studies*, (si2), p. 67-82.
- Burgos, Daniel, Tlili, Ahmed et Tabacco, Anita (2021). *Radical Solutions for Education in a Crisis Context. COVID-19 as an Opportunity for Global Learning*. Singapore: Springer.
- Cadousteau, Matairea, Guy, Emilie, Ailincal, Rodica et Ali, Maurizio (2021). Confinati nell'Eden. L'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia. *Rivista italiana di educazione familiare*, 18(1), 113-152.
- Canclini, Néstor García (1995). *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Committee for the Coordination of Statistical Activities. (2020). *How COVID-19 is changing the world: a statistical perspective*. New York, NY: United Nations Statistical Commission.
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (2014). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg : Office des Publications de l'Union européenne.
- Chan, Roy Y., Bista, Krishna et Allen, Ryan M. (2022). *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19*. International Perspectives and Experiences. Londres : Routledge.
- Chapon, Nathalie et Mucchielli, Laurent (2022). *Le confinement. Genèse, impacts et controverses*. Marseille : Presses universitaires de Provence.
- Chen, Cliff (Yung-Chi), Byrne, Elena et Vélez, Tanya (2021). Impact of the 2020 pandemic of COVID-19 on Families with School-aged Children

- in the United States: Roles of Income Level and Race. *Journal of Family Issues*. DOI: 10.1177/0192513X21994153.
- Clark, Richard (2009). Évaluer l'enseignement à distance : stratégies et aver-tissements. *Distances et savoirs*, 7(1), 93-112.
- Cyrułnik, Boris et Pourtois, Jean-Pierre (2007). *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Dang, Hai-Anh, Oseni, Gbemisola, Zezza, Alberto et Abanokova, Kseniya (2021). *Impact of COVID-19 on Learning: Evidence from Six Sub-Saharan African Countries*. Washington, D.C.: World Bank.
- Depraz, Samuel (2017). *La France des marges. Géographie des espaces « autres »*. Paris : Armand Colin.
- Devereux, George (1967 [1980]). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris, Flammarion.
- Di Trani, Antonella. (2008). Travailler dans des lieux sensibles : quand l'ethnographie devient suspecte. Dans Bensa, Alban et Fassin, Didier (éd.), *Les politiques de l'enquête* (p. 245-260). Paris : La Découverte.
- Drayton-Brooks, Shirlee et Gray, Paula (2020). Planning for the post-COVID-19 pandemic future. *The Nurse Practitioner*, 45(8), p. 5.
- Dufour, Dany-Robert (2009). *La Cité perverse : libéralisme et pornographie*. Paris : Denoël.
- Durkheim, Émile (1922 [2013]) *Éducation et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Esteves De Oliveira, Mateus (2020). O pensamento complexo e Covid-19. Um aviso da imprevisibilidade. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, 2(2), p. 1-6.
- Fabietti, Ugo (2016). Cultural Traits and Identity. Dans Panebianco F., Serrelli E. (dir.) *Understanding Cultural Traits* (pp. 43-59). Cham : Springer.
- Fassin, Didier (2008). Beyond good and evil? Questioning the anthropological discomfort with morals. *Anthropological Theory*, 4(8), p. 333-344.
- Favole, Adriano (2014). *Oceania: isole di creatività culturale*. Roma-Bari : Laterza.
- Fukuyama, Francis (1992). *La fin de l'histoire et le dernier homme*. Paris : Flammarion.
- Gato, Jorge, Barrientos, Jaime, Tasker, Fiona, Miscioscia, Marina, Cerqueira-Santos, Elder, Malmquist, Anna, Seabra, Daniel, Leal, Daniela, Houghton, Marie, Poli, Mikael, Gubello, Alessio, De Miranda Ramos, Mozer, Guzmán, Monica, Urzúa, Alfonzo, Ulloa, Francisco et Wurm, Matilda (2021). Psychosocial effects of the COVID-19 pandemic and mental health among LGBTQ+ young adults: a cross-cultural comparison across six nations. *Journal of Homosexuality*, 68(4), p. 612-630.
- Grek, Sotiria et Landri, Paolo (2021). Education in Europe and the COVID-19 Pandemic. *European Educational Research Journal*, 20(4), p. 393-402.

- Guillian, André (1985). Pour une géographie de l'esprit. *L'Espace Géographique*, 14(4), p. 307-309.
- Hanuschek, Eric A. et Woessmann, Ludger (2020). *The Economic Impacts of Learning Losses*. Paris : Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Hohenthal, Johanna et Minoia, Paola (2021). Territorial and mobility justice for Indigenous youth: accessing education in Ecuadorian Amazonia. *Mobilities*, (oct.), p. 1-17.
- Jaramillo, Sandra Garcia (2020). *COVID-19 and primary and secondary education: The impact of the crisis and public policy implications for Latin America and the Caribbean*. New York: United Nations Development Programme.
- Josephson, Anna, Kilic, Talip et Michler, Jeffrey D. (2020). *Socioeconomic Impacts of COVID-19 in Four African Countries*. Policy Research Working Paper, 9466. Washington, D.C.: World Bank.
- Kantamneni, Neeta (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on marginalized populations in the United States: A research agenda. *Journal of vocational behavior*, 119, 103439.
- Kimenyi, Eric, Otieno, Jennifer et Kaye, Tom (2020). Building effective COVID-19 education response Plans: Insights from Africa and Asia. *EdTech Hub*, 15, p. 1-27.
- Kumar, Raj C., Mukherjee, Mousumi, Belousova, Tatiana et Nair, Nisha (dir.) (2022). *Global Higher Education during and beyond COVID-19: Perspectives and Challenges*. Singapore: Springer.
- Kumar, Pramod. (2020). Reference based study on impact of COVID-19 on education systems. *International Journal of Innovative Technology and Research*, 8(5), p. 27-30.
- Lenert, Leslie et Mcswain, Brooke Yeager (2020). Balancing health privacy, health information exchange, and research in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 27(6), p. 963-966.
- Lipovetsky, Gilles (1983). *L'Ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.
- Lopes-Júnior, Luis Carlos, Siqueira, Priscila Carminati et Maciel, Ethel Leonor Noia (2021) School reopening and risks accelerating the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis protocol. *PLoS One*, 16(11), e0260189.
- Lyotard, Jean-François (1979). *La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris : Minuit
- Marshall, David T. (2022). *COVID-19 and the Classroom: How Schools Navigated the Great Disruption*. Washington, D.C.: Lexington Books.
- Mbazzi, Femke Bannink, Nalugya, Ruth, Kawesa, Elizabeth, Nimusiima, Claire, King, Rachel, Van Hove, Geert et Seeley, Janet (2020). The impact of COVID-19 measures on children with disabilities and their families in Uganda. *Disability & Society*, 1, p. 1-24.

- Meirieu, Philippe (1994). *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école ?* Montrouge : ESF.
- Morin, Edgar (2020). *Changeons de voie : Les leçons du coronavirus*. Paris : Denoël.
- Nind, Melanie, Coverdale, Andy et Meckin, Robert (2021). *Changing Social Research Practices in the Context of COVID-19: Rapid Evidence Review*. Southampton : University of Southampton – National Centre for Research Methods.
- Nitzan, Shoshan (2015) Más allá de la empatía: la escritura etnográfica de lo desagradable. *Nueva antropología*, 83(28), p. 147-162.
- Panda, Prateek Kumar, Gupta, Juhi, Chowdhury, Sayoni Roy, Kumar, Rishi, Meena, Ankit Kumar, Madaan, Priyanka, Sharawat, Indar Kumar et Gulati, Sheffali (2021). Psychological and behavioral impact of lockdown and quarantine measures for COVID-19 pandemic on children, adolescents and caregivers: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Tropical Pediatrics*, 67(1), fmaa122.
- Racine, Nicole, McArthur, Brae Anne, Cooke, Jessica E., Eirich, Rachel, Zhu, Jenney et Madigan, Sheri (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19: A Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175(11), p. 1142–1150.
- Reimers, Fernando M. (dir.) (2022). *Primary and Secondary Education During COVID-19. Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Cham : Springer.
- Reimers, Fernando M. et Marmolejo Francisco J. (dir.) (2022). *University and School Collaborations during a Pandemic. Sustaining Educational Opportunity and Reinventing Education*. Cham: Springer.
- Sahlins, Marshall (1989). *Des îles dans l'histoire*. Paris : Le Seuil.
- Salerno, John P., Williams, Natasha D. et Gattamorta, Karina A. (2020). LGBTQ populations: Psychologically vulnerable communities in the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S239.
- Sánchez-Cruz, Elida, Masinire, Alfred et López, Enrique Vez (2021). The impact of COVID-19 on education provision to indigenous people in Mexico. *Revista de Administração Pública*, 55, p. 151-164.
- Serje, Margarita (2011). *El revés de la nación: territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Bogota : Uniandes, Universidad de los Andes.
- Shakespeare, William (1600) [2016]. *Beaucoup de bruit pour rien*. Paris, Flammarion.
- Sherry, B. Ortner (2016). Dark anthropology and its others: Theory since the eighties. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 6(1), p. 47-73.
- Sideropoulos, Vasileios, Dukes, Daniel, Hanley, Mary, Palikara, Olympia, Rhodes, Sinead, Riby, Deborah M., Samson, Andrea C. et Van Herwegen, Jo (2021). The impact of COVID-19 on anxiety and worries for families of individuals with special education needs and

- disabilities in the UK. *Journal of autism and developmental disorders*, 1, p. 1-14.
- Staguhn, Elena D., Weston-Farber, Elias et Castillo, Renan C. (2021). The impact of statewide school closures on COVID-19 infection rates. *American Journal of Infection Control*, 49(4), p. 503-505.
- Stasel, Rebecca Stroud (2020). Learning to Walk All Over Again: Insights from Some International School Educators and School Leaders in South, Southeast and East Asia During the COVID Crisis. *International Studies in Educational Administration – Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 48(3), p. 95-101.
- Strawser, Michael G. (dir.) (2022). *Higher Education Implications for Teaching and Learning During COVID-19*. Washington, D.C.: Lexington Books.
- Tadesse, Seble et Muluye, Worku (2020). The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: a review. *Open Journal of Social Sciences*, 8(10), 159-170.
- UNESCO (2020). *COVID-19 education response: how many students are at risk of not returning to school?* Paris: UNESCO.
- UNESCO (2021). *Effect of COVID-19 on Learning Trends*. Bulletin de l'Institut de Statistiques de l'UNESCO (mars).
- UNICEF (2021). *Annual Report 2020. Responding to COVID-19*. New York : UNICEF.
- Vuorikari, Riina, Velicu, Anca, Chaudron, Stephane, Cachia, Romina et Di Gioia, Rosanna (2020). *How Families Handled Emergency Remote Schooling during the COVID-19 Lockdown in Spring 2020: Summary of Key Findings from Families with Children in 11 European Countries*. JRC Science for Policy Report. Bruxelles : Commission européenne.
- Weiss, Pierre-Olivier, Ali, Maurizio, Ramassamy, Cédric et Ali, Gabriella (2020). Gli insegnanti in formazione durante il lockdown: percezioni, attitudini e bisogni. Un caso di studio in Martinica, Francia. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 4(3), 93-111.
- Weiss, P.-O (2021). *Formation et Enseignement en temps de COVID-19 dans les Outremers (FÉCOM)*. Rapport au ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. Comité analyse, recherche et expertise (CARE) COVID-19. [Rapport de recherche]. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 103 p.
- Weiss, Pierre-Olivier, Ali, Maurizio, Ramassamy, Cédric et Ali, Gabriella (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'outre-mer. Dossier thématique « Le coronavirus à l'assaut des villes ». *Esprit Critique. Carnet de la revue internationale de sociologie et sciences sociales*, 31(1), 71-100.
- Weiss, Pierre-Olivier, Ramassamy, Cédric, Ferriere, Séverine, Ali, Maurizio et Ailincăi, Rodica (2020). La formation initiale des enseignants en

- contexte de confinement : une enquête comparative dans la France d'outre-mer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 178-194.
- Weiss, P.-O., Candau, O.-S. & Ali, M. (2021). Le télétravail sous les tropiques : les enseignant(e)s guadeloupéen(ne)s et la continuité pédagogique. *SociologieS*, Numéro thématique « Télétravail et inégalités ».
- Weiss, Pierre-Olivier, Guilmois, Céline, Ali, Maurizio et Ramassamy, Cédric (2022). Les enseignants de Martinique en période de confinement : la continuité pédagogique en question. *Carrefours de l'éducation*, 51.
- Weiss, P. O., & Issaïeva, É. (2022). L'École a-t-elle résisté au séisme du COVID-19 ? Focus sur les ondes et les répliques qui ont touché le monde de l'éducation entre 2020 et 2022. *Contextes et didactiques*, n° 19, 9-16.
- Weiss, P.-O., Ramsamy, P. et Ali, M. (2022). Confiné(e)s sous les cocotiers. Une enquête sur les conditions de vie des étudiant(e)s de l'université des Antilles pendant le confinement. Dans N. Chapon et L. Mucchielli (dir.), *Le confinement. Genèse, impacts et controverses*. Presses universitaires de Provence, 143-156.
- White, Mathew A. et McCallum, Faye (dir.) (2021). *Well-being and Resilience Education: COVID-19 and Its Impact on Education*. Londres : Routledge.
- Yan, Bo, Zhang, Xiaomin, Wu, Long, Zhu, Heng et Chen, Bin (2020). Why do countries respond differently to COVID-19? A comparative study of Sweden, China, France, and Japan. *The American review of public administration*, 50(6-7), p. 762-769.
- Zhang, Xu et Dai, Juncheng (2021). Cultural and creative production in the era of globalization. *Geoforum*, 120, p. 198-207.

Première partie

Des espaces et des rôles sociaux qui s'entremêlent

La continuité pédagogique dans les mers du Sud. Parentalité et enseignement à distance en Polynésie française pendant la pandémie de COVID-19

Rodidca ALINCAI

Maurizio ALÌ

Matairea CADOUSTEAU

Émilie GUY

Introduction

Au cours du premier trimestre de l'année 2020, la crise de la COVID-19 est devenue la préoccupation première d'une grande majorité des États du monde tant son impact économique, social et politique a été important et bouleversant. En plus des difficultés socioéconomiques parfois exacerbées avec la crise, des difficultés organisationnelles et systémiques ont pu émerger. Les systèmes éducatifs et les familles n'ont pas été épargnés et se sont adaptés mettant en place des fonctionnements nouveaux, évolutifs et parfois précaires. Bien qu'en France, plusieurs études aient été consacrées au fonctionnement des dispositifs de continuité pédagogique en contexte de pandémie, peu de travaux ont exploré leur impact sur les dynamiques domestiques. Qui plus est, la plupart de ces recherches ont étudié la situation de la France hexagonale¹ en délaissant l'impact de la crise sur les dynamiques éducatives au sein des familles des territoires ultramarins.

Le cas de la Polynésie française est particulièrement intéressant pour mieux comprendre cette problématique bien que cette collectivité ultrapériphérique, aux marges de la géographie nationale, ait été relativement épargnée par l'épidémie (en comparaison aux autres

1. Il s'agit de la France européenne (dite « métropolitaine »), pour la différencier des territoires ultramarins.

départements et territoires français). En effet, en Polynésie française les pouvoirs publics locaux ont rapidement pris la décision de fermer les frontières et de confiner l'ensemble de ses habitants. Profitant de son statut particulier qui lui octroie une autonomie relative, notamment en matière d'éducation, le gouvernement local a mis en place des dispositifs de continuité pédagogique sensiblement différents par rapport au reste de la France. Des modalités singulières ont été définies par les institutions et, comme dans d'autres pays, ce sont les enseignants et les familles qui ont endossé une large partie des responsabilités dans la mise en œuvre de l'école à la maison (Garbe *et al.*, 2020 ; Weiss *et al.*, 2020). Pour de nombreuses familles, c'était une nouveauté absolue qui a imposé une nouvelle fonction parentale : le soutien à l'instruction scolaire. Une fonction qui, comme l'ont souligné les sociologues français Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964), n'est certes pas nouvelle pour certaines familles, mais qui est généralement associée à la disponibilité d'un capital culturel. *A priori*, les parents qui ne disposent pas d'un capital culturel suffisant évitent de telles fonctions (pour lesquelles ils peuvent se sentir peu compétents), mais le régime de confinement les a obligés – plus ou moins explicitement – à participer aux activités scolaires de leurs enfants.

Compte tenu du caractère exceptionnel de la situation, certaines questions semblent surgir spontanément : comment a été vécue cette expérience de soutien scolaire « forcé » par les parents ? Connaissaient-ils les objectifs à atteindre et le programme à suivre ? L'ont-ils suivi à la lettre ou ont-ils préféré improviser ? Avec quels résultats ? Cet accompagnement des parents a-t-il garanti le respect du principe de « réussite pour tous » ou a-t-il plutôt creusé le fossé qui sépare les familles les plus favorisées des moins favorisées ?

Notre recherche veut donc contribuer à cette réflexion, à partir d'un terrain périphérique (la Polynésie française), en proposant la systématisation d'une série d'entretiens réalisés pendant la période de confinement imposé par la crise sanitaire auprès de 19 familles qui habitent l'île de Tahiti². Notre objectif était d'identifier les tendances discursives du parent polynésien (et les sujets de discussion privilégiés) face aux nouvelles responsabilités liées à la continuité pédagogique

2. Les premiers résultats de cette étude ont été publiés sur la *Rivista Italiana di Educazione Familiare* de l'Université de Florence (Cadousteau *et al.*, 2021).

pendant la pandémie de COVID-19. Ces préférences supposent l'existence de préoccupations (que les parents expriment dans le cadre des conversations) et notre stratégie de recherche, éminemment exploratoire, nous a permis d'identifier les principales sources d'inquiétude et le ressenti le plus fréquemment associé à ces sujets de discussion.

1. Contexte de l'étude : la COVID-19 dans les mers du Sud

La Polynésie française est une collectivité territoriale aussi vaste que l'Europe composée de 118 îles, avec une population relativement jeune qui compte 68 756 élèves scolarisés dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire (DGEE, 2021). Depuis 1958, elle est régie par un statut particulier et la loi organique 2004-192 du 27 février 2004 lui confère une autonomie sur les compétences associées à l'éducation et la formation. Ainsi, il revient au ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du gouvernement de la Polynésie française et à ses différents services, dont celui de la Direction générale de l'Éducation et des Enseignements (DGEE), d'organiser le système éducatif local.

Au-delà des images de cartes postales qui lui sont souvent associées, ce territoire d'outre-mer est caractérisé par un contexte social et économique fragilisé où la plupart de la population vit en dessous du seuil de pauvreté (ISPF, 2015). De nombreux foyers rencontrent des difficultés financières, peinent à garantir les dépenses essentielles du ménage et habitent des logements insalubres et surpeuplés. Ainsi, pour de nombreuses familles l'accès aux moyens de communication modernes (téléphonie et Internet) et aux réseaux d'information globale, comme le *world wide web*, est rendu difficile à cause d'un système de connexions individuelles précaires (via des cartes prépayées avec un débit limité) et des accès collectifs peu performants dans les centres commerciaux ou administratifs (ISPF, 2019). Le contexte polynésien est également marqué par un fort taux d'illettrisme (21 %, en 2019) par rapport à celui de la métropole (7 %, la même année) et de décrochage scolaire : chaque année 1 000 élèves sous statut d'obligation scolaire ne fréquentent plus leurs établissements d'origine³.

3. Données issues du test national passé lors de la Journée défense et citoyenneté (Maire, 2019). La même source confirme que le 60 % des jeunes qui intègrent le Régiment du Service militaire adapté de la Polynésie française sont illettrés.

Durant la période de crise sanitaire due à l'épidémie de COVID-19, la DGEE et le ministère ont défini les adaptations de la scolarité des élèves dans le premier degré ; en revanche, la mise en place de la continuité pédagogique pour le second degré (collège et lycée) a été prise en charge par le vice-rectorat de Polynésie française en collaboration avec la DGEE. Dans le premier degré, le 17 mars 2020, l'ensemble des écoles primaires de Polynésie française a reçu une note de service de la DGEE (2020a) relative à la mise en place de la continuité pédagogique : avec la fermeture des établissements le 18 mars 2020, « la DGEE met à disposition de chaque école de Polynésie française une série d'activités » sous la forme « d'un cahier d'activités [...] axées sur les fondamentaux » dont l'objectif était de « donner la possibilité aux élèves de s'exercer ou de s'entraîner, pendant le temps de fermeture de leur école » (DGEE, 2020a : 1). Le cahier d'activités a été transmis sous forme d'un fichier numérique que les enseignants ont diffusé aux parents soit par le biais de la messagerie professionnelle soit au moyen d'une impression papier, pour les parents ne disposant pas d'une adresse électronique. Aussi, le ministère de l'Éducation de la Polynésie française, en suivant le modèle proposé sur le territoire hexagonal par la chaîne France Télévision, a mis en place, dès le début du confinement, des programmes télévisés de caractère éducatif, adaptés à chaque niveau scolaire et diffusés par les chaînes locales.

Dans le second degré, la mise en place de la continuité pédagogique a été davantage déléguée aux chefs d'établissement qui ont organisé « le dispositif de continuité pédagogique à partir du cahier des charges élaboré conjointement entre les inspecteurs du second degré et la DGEE » (DGEE, 2020b : 1). Les environnements numériques de travail (ENT) ont représenté le support privilégié de diffusion des travaux aux élèves, mais certains enseignants ont privilégié les espaces de téléchargement partagés et ouverts (services externes aux ENT, gérés par des sociétés privées comme Google, Microsoft ou Padlet), confirmant une tendance observée aussi dans d'autres contextes ultramarins marginalisés où la fracture numérique devient plus visible par effet de l'éloignement géographique et du manque d'infrastructures technologiques (Weiss *et al.*, 2020 et 2021).

2. Cadre théorique

Les relations que l'institution scolaire entretient avec les familles ont fait l'objet de nombreuses recherches. La plupart ont été consacrées aux rôles joués par les acteurs (notamment les parents et les enseignants) et aux interactions entre ces deux systèmes de socialisation primaire que sont l'école et les familles des élèves. Un nombre important d'études s'inscrit dans l'approche théorique écosystémique initiée par Bronfenbrenner en 1979 (et reprise ultérieurement, 1986). Son modèle écologique postule que l'enfant en développement (qu'il définit « ontosystème ») se situe au centre d'un écosystème qui intègre cinq systèmes concentriques :

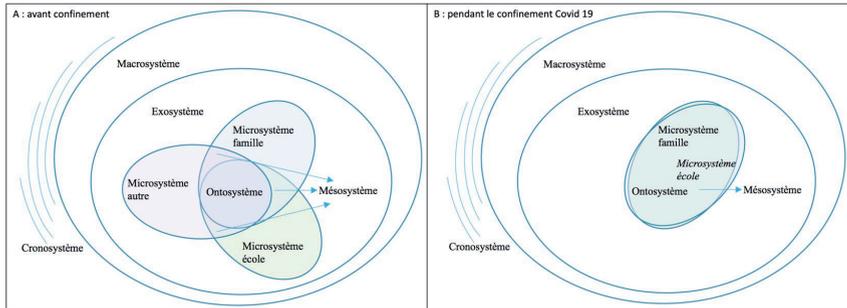
- le niveau microsystemiques (qui intègre à son tour les systèmes de socialisation primaire avec qui l'enfant a une relation directe, comme la famille et l'école) ;
- le mésosystème (constitué par les systèmes créées par l'interaction des microsystemes : par exemple, le système des relations école-familles) ;
- L'exosystème (déterminé par les systèmes sociaux plus éloignés, avec qui l'enfant n'a pas de contact direct, mais qui peuvent l'influencer : les institutions, le contexte professionnel des parents, le lieu de vie, le voisinage) ;
- le macrosystème (l'aire socioculturelle : les valeurs, les règles, les croyances) ;
- le chronosystème, qui correspond aux dynamiques historiques.

Cette théorie situe l'influence de l'implication parentale au sein d'un écosystème complexe où interagissent des acteurs locaux et des facteurs globaux. Nous savons que des interactions coordonnées et positives entre les différents systèmes permettent le développement de l'enfant dans des conditions harmonieuses (Epstein, 1987).

En contexte ordinaire, l'école et la famille agissent comme deux microsystemes bien distincts qui interagissent dans le cadre d'un mésosystème qui peut se manifester (entre autres) par l'implication des parents au sein de l'école, la communication avec les enseignants ou encore le soutien parental pour la réalisation des devoirs à la maison (cf. figure 1 A). Dans le cadre de cette étude, nous avons émis l'hypothèse

que, par effet du confinement imposé par le Gouvernement local entre mars et avril 2020 pour faire face à l'épidémie de COVID-19, les micro-systèmes école-famille ont fait plus qu'interagir : ils se sont superposés, l'implication des parents ne se limitant plus au simple suivi du travail scolaire des enfants, mais intégrant – plus ou moins volontairement – la prise en charge des activités scolaires à la maison (cf. figure 1 B).

Figure 1. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner en contexte : avant et pendant le confinement



Source : Modèle initial inspiré de Demarteau et al., 2007

3. Genèse d'une problématique

Les recherches consacrées au rapport entre l'éducation au sein de la famille et la scolarisation ont mis en évidence l'effet favorable de certains styles parentaux sur la réussite scolaire, notamment, ceux qui engagent un fonctionnement démocratique des instances familiales, la communication horizontale, les relations de partage, la synergie autour d'activités communes, les *feedbacks* positifs (Baumrind, 1996, 2013 ; Darling et Steinberg, 1993 ; Lautrey, 1980 ; Kellerhals et Montandon, 1991). Les travaux consacrés aux interactions épistémiques (liées à la transmission d'un savoir) et quotidiennes (relatives à une tâche ménagère ou à une activité domestique) ont démontré l'efficacité des styles dits « suggestif » et « autonomisant » dans la découverte et l'acquisition de nouvelles connaissances (Ailincăi et al., 2019 ; Ailincăi, Weil-Barais, 2005). Ils confirment l'intuition de Deslandes (1996) qui avait fait l'hypothèse que les résultats scolaires des élèves sont directement influencés par le niveau de soutien affectif offert par les parents et par le niveau d'autonomie octroyée aux enfants. En Polynésie française, quelques études récentes se sont intéressées aux interactions épistémiques : Marchal et Ailincăi (2019) ont démontré que le style directif (caractérisé par des actes imposés avec autorité) ne facilite pas

les apprentissages en contexte scolaire. Ailincal et Sramski (2020) ont également démontré l'inefficacité du style directif dans des situations d'apprentissage en famille, étayées par les parents.

D'autres études se sont intéressées au ressenti des parents vis-à-vis de l'école, notant que l'implication parentale dans les activités scolaires peut contribuer à atténuer les différences socioculturelles initiales (Lahire, 1995 et 2019). En Polynésie, une première étude sur l'implication parentale dans les activités scolaires (Guy et Ailincal, 2019) a mis en évidence des différences en fonction de la situation socioéconomique, en évoquant également l'existence de variations au sein d'un même milieu social. D'autres travaux ont exploré les idéologies éducatives et la parentalité polynésienne, tout comme la notion de réussite scolaire en contexte océanien (Ali, 2016 et 2021).

Dans le cadre de cette étude, qui se consacrait à une situation exceptionnelle – imposée par le confinement – de superposition des deux principaux microsystemes de socialisation primaire (la famille et l'école), notre objectif était de contribuer à ce débat en systématisant les discours et les témoignages des parents d'élèves dans un contexte « aux marges » : la Polynésie française. Les résultats obtenus nous ont permis de décrire leur ressenti et leurs points de vue par rapport à la continuité didactique et à cette nouvelle configuration écosystémique qui a modifié la formule habituelle de fonctionnement familial.

4. La méthodologie de recherche

Nous avons décidé de réaliser une étude exploratoire en interrogeant un échantillon significatif des parents tahitiens ayant au moins un enfant scolarisé dans l'enseignement primaire (école maternelle et élémentaire), l'objectif étant de dégager des typologies de discours parental plutôt que de réaliser une analyse représentative de la population polynésienne. Les données ont été collectées par le biais d'une série d'entretiens réalisés pendant la période de confinement (du 23 avril au 15 mai 2020). D'une durée comprise entre 34 et 64 minutes, ils ont tous été retranscrits et analysés dans leur intégralité⁴.

4. Le corpus de la recherche (Ailincal *et al.*, 2020) est librement accessible via le DOI : 10.17632/7rx6dk2gcr.1.

4.1. Population d'étude et échantillon

Au vu des contraintes imposées par le confinement – notamment les limitations à la mobilité (aussi celle des chercheurs) – notre échantillon n'a pas pu atteindre un niveau suffisant de représentativité statistique par rapport à la population générale des parents en Polynésie française. Nos répondants étaient en majorité des femmes (89 %), dont la plupart avec au moins un enfant scolarisé en cycle 3 (les parents d'élèves de cycle 2 constituaient le 10,5 % de l'échantillon ; la même fraction de l'échantillon était constituée des parents d'élèves scolarisés en cycle 1)⁵.

Tous les participants à notre étude ont déclaré être nés à Tahiti et être les parents biologiques de leurs enfants ; plus d'un quart des répondants vivait au sein d'une famille élargie. Par ailleurs, plus de la moitié des parents (11 sur 19) a déclaré avoir le français comme langue maternelle. Un quart se déclarait bilingue (en tahitien et français) et seulement trois parents déclaraient avoir une langue maternelle régionale : pour deux d'entre eux, il s'agissait du *puamotu* (langue parlée dans l'archipel des Tuamotu) et pour le dernier parent, il s'agissait du marquisien. Le français est la langue privilégiée dans le domaine domestique pour la majorité des participants à l'étude (15 parents sur 19).

Pour chaque répondant, on a mesuré l'indice de défavorisation matérielle et sociale (ID) en utilisant la formule proposée par Terrisse et Larose (1999)⁶. Les trois éléments pris en compte dans le calcul de l'ID concernaient :

- les parents (âge, genre, type de parenté, lieu d'habitation, lieu de naissance, langue maternelle, emploi, niveau d'étude),
- le foyer (type de famille, langue parlée à la maison, nature du logement et nombre de pièces, structure familiale, nombre d'enfants, revenu annuel),
- les enfants (âge, classe fréquentée).

5. En France, la scolarité de l'école primaire et du collège est organisée en 4 cycles pédagogiques : le cycle 1 (cycle d'apprentissages premiers, pour la petite, moyenne et grande section de maternelle), le cycle 2 (cycle des apprentissages fondamentaux, pour les trois premières classes de l'école élémentaire : CP, CE1 et CE2), le cycle 3 (cycle de consolidation, qui intègre les deux dernières classes de l'école élémentaire et la première année de collège) et le cycle 4 (cycle des approfondissements, pour les trois dernières années de collège).

6. L'indice de défavorisation est obtenu à partir de cinq indicateurs retenus en fonction de leurs relations avec la santé, leurs affinités avec les dimensions matérielle et sociale de la défavorisation : scolarité, emploi, revenu moyen, situation familiale et conditions d'exercice de la parentalité (voir aussi Cadousteau *et al.*, 2021).

Le calcul de l'ID donne des valeurs comprises entre 0 et 8 points. Ainsi, les familles avec un ID de 7 ou 8 points peuvent être considérées comme favorisées, alors que les familles avec un ID de 0 à 6 points sont considérées comme défavorisées (5 à 6 points) ou très défavorisées (0 à 4 points). Dans notre échantillon, neuf familles (47,3 %) avaient un ID de 7 ou 8 points et dix familles (52,7 %) présentaient un score distribué sur une échelle de 0 à 6 points. Nous n'avons pas pu observer de corrélation statistique significative entre âge et lieu d'habitation. En revanche, le lieu de vie (urbain ou rural), le type de famille (élargie ou nucléaire) et la langue maternelle des membres du foyer semblent exercer une influence sensible sur l'ID (cf. tableau 1).

Tableau 1. Les facteurs qui déterminent l'ID

	Lieu de vie		Type de famille		Langue maternelle	
	Zone rurale	Zone urbaine	Élargie	Nucléaire	Langue polynésienne	Français
ID ≤6	57 %	43 %	50 %	50 %	70 %	30 %
ID ≥7	25 %	75 %	0 %	100 %	10 %	90 %

Les parents socialement et économiquement défavorisés habitent très souvent à la campagne, vivent dans une famille élargie et ont une langue maternelle autre que le français, contrairement aux foyers plus favorisés, qui sont le plus souvent urbains, nucléaires et francophones, ce qui confirme une tendance observée dans d'autres contextes « aux marges » selon lesquels les facteurs qui semblent avoir la plus grande influence sur l'ID sont le secteur de résidence, la structure familiale et l'identité culturelle, caractérisées dans notre cas par une langue maternelle différente de la langue nationale (Main et Bradshaw, 2012).

4.2 Recueil et analyse des données

Notre étude se base sur une enquête exploratoire de type qualitatif réalisée par le biais d'entretiens semi-structurés. La trame d'entretien – définie à l'avance afin de permettre aux chercheurs d'explorer les éléments les plus significatifs du discours parental autour de la continuité pédagogique – comportait des questions ouvertes qui avaient pour fonction de permettre aux parents de s'exprimer librement sur le thème lancé par le chercheur (par exemple : « comment ça se passe pour vous cette période de confinement ? »). En fonction du discours parental, des questions et des relances ont orienté les entretiens vers les quatre macro-catégories d'analyse :

- la continuité pédagogique ;
- le rôle des parents dans le suivi scolaire en contexte de confinement ;
- le rôle des enseignants ;
- le vécu des enfants.

Chaque entretien a été transcrit et les transcriptions ont été systématisées en associant chaque segment du discours (les « fragments » narratifs) à des catégories d'analyse (de niveau macro, méso et micro). L'analyse des données a été faite manuellement, en utilisant une approche qualitative-compréhensive, basée sur les six étapes de la théorie ancrée de Glaser et Strauss (1967) : la codification, la catégorisation, la liaison ou mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation. Il s'agit d'un processus d'analyse comparative constante, le traitement de données inductif-itératif utilisant un codage axial (*benchmarking*) pour arriver à des niveaux d'abstraction. Ainsi, les sous-catégories, catégories, et macro-catégories se forment, se transforment et s'enrichissent au fur et à mesure de la progression de la recherche : elles se stabilisent en fonction de la saturation du corpus⁷, qui est atteinte dès lors qu'il n'y a plus de nouvelle catégorie qui se forme. Cette méthode implique de déterminer la taille de l'échantillon *a posteriori*. Le corpus de cette étude est arrivé à la saturation empirique (plus de nouvelles catégories), après le 14^e entretien. Nous avons choisi de réaliser cinq entretiens supplémentaires afin d'identifier avec plus de précision les catégories les plus mobilisées et d'équilibrer l'échantillon selon l'indice de défavorisation des familles.

5. Résultats

Les résultats que nous présentons ici ont un caractère exploratoire et n'ont pas l'ambition de proposer une théorie générale. L'approche anthropologique que nous avons choisie et la taille limitée de l'échantillon nous conduisent à être prudents dans la présentation des résultats obtenus. Ils nous permettent néanmoins de dresser un constat et définir les thèmes significatifs qui ont alimenté le discours

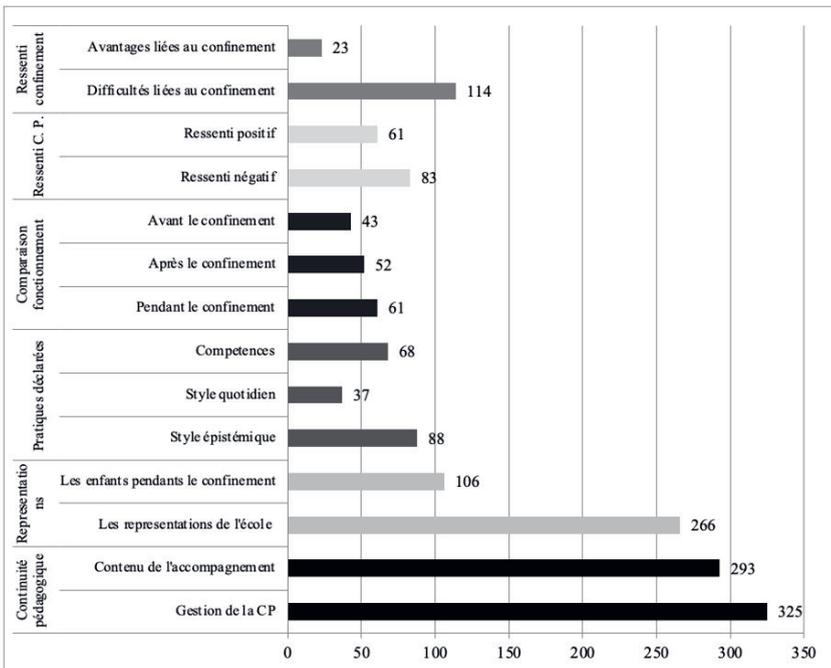
7. Dans le jargon statistique, la saturation (*factor loading*) indique généralement l'intensité de la relation entre un facteur donné et une variable donnée. Dans l'approche proposée par Glaser et Strauss, un échantillon est « saturé » (et donc statistiquement représentatif) lorsqu'aucune nouvelle information n'émerge des données.

et justifié les pratiques éducatives des parents polynésiens en contexte de confinement. Loin de vouloir généraliser les phénomènes observés, nous considérons cependant que certaines considérations peuvent être étendues, *mutatis mutandis*, à d'autres territoires et contextes présentant des caractéristiques similaires au terrain polynésien (par exemple, le passé colonial, l'isolement géographique, la présence de communautés avec une forte identité culturelle).

5.1. Catégories de discours parental

L'encodage des transcriptions a permis de classer le corpus obtenu en « segments » de discours (au total, 1620), dont chacun a été systématiquement classé selon le message contenu. Chaque message (*item*) a été associé à une catégorie d'analyse et à la macro-catégorie correspondante à l'aide d'un processus de *clustering*, c'est-à-dire une analyse multivariée des données visant à sélectionner et regrouper les éléments homogènes inclus dans le corpus de recherche, nous permettant de définir les enjeux qui alimentent les conversations des parents interrogés (cf. figure 2).

Figure 2. Les sujets de discussion des parents et les catégories d'analyse



Les données obtenues montrent que, pendant le confinement, le sujet de discussion privilégié – et donc la principale préoccupation des parents interrogés – semblait concerner précisément la gestion du fonctionnement domestique et le contenu des activités scolaires à réaliser à la maison. Pour confirmer cette impression, nous avons ensuite calculé la répartition des segments par catégorie et par nombre de répondants, afin de nous assurer que ce résultat n’était pas dû à une concentration excessive de certains items (comme le montre le tableau 2).

Tableau 2. Contrôle de concentration : répartition des segments de discours par catégorie et par nombre de répondants

Macro-catégories d'analyse	Catégories	Nombre de segments	Rang	Nombre de parents qui ont cité le sujet (au moins une fois)	Rang
Continuité pédagogique	Gestion de la CP	325	1	19	1
	Contenu de l'accompagnement	293	1	19	1
Représentations	Les représentations de l'école	266	1	17	1
	Les enfants pendant le confinement	106	5	16	2
Pratiques déclarées	Style épistémique	88	5	18	1
	Style quotidien	37	6	12	3
	Compétences	68	5	13	4
Fonctionnement domestique	Pendant le confinement	61	5	10	4
	Après le confinement	52	6	9	4
	Avant le confinement	43	6	12	3
Ressenti par rapport à la continuité pédagogique	Ressenti négatif	83	5	17	1
	Ressenti positif	61	5	16	2
Ressenti par rapport au confinement	Difficultés liées au confinement	114	4	16	2
	Avantages liés au confinement	23	6	12	3
<i>Total</i>		<i>1620</i>		<i>19</i>	

	Nombre codes	Nombre parents
Rang 1	+220	17-19
Rang 2	180 à 220	14-16
Rang 3	140 à 180	11-13
Rang 4	100 à 140	8-10
Rang 5	60 à 100	5-7
Rang 6	20 à 60	2-4
Rang 7	1 à 20	1

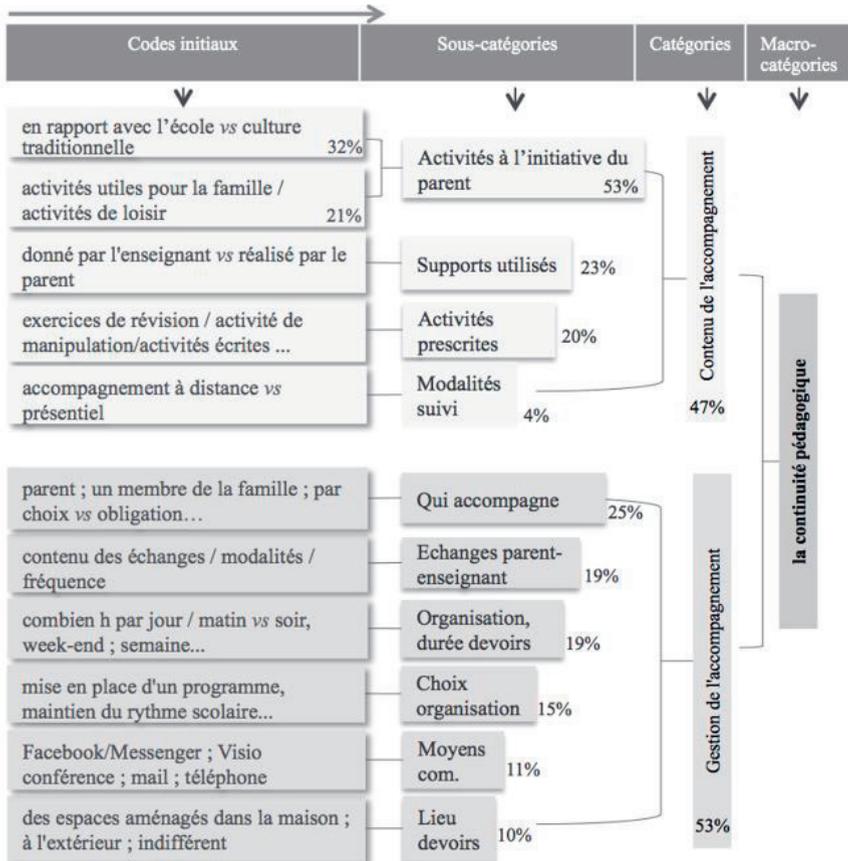
Le rang permet de définir le niveau de diffusion d'un thème. Les items de rang 1 sont ceux qui ont été abordés le plus souvent et par le plus grand nombre de répondants. Les éléments de rang inférieur ont été traités moins fréquemment et par moins de parents.

Le contrôle statistique de la concentration des items traités par les participants à l'étude permet donc de confirmer que les macro-catégories qui ont le plus d'impact sur le discours des parents polynésiens sont celles liées au travail scolaire à domicile et aux considérations générales sur l'éducation en période de pandémie. À noter que les items les moins discutés sont ceux qui comparent le fonctionnement de la famille avant, pendant et après le confinement (ce qui pourrait s'expliquer par la relative difficulté de certains parents à objectiver leur propre expérience d'éducateur et à la mettre en perspective selon un critère chronologique : passé, présent et futur).

5.1.1. La continuité pédagogique

L'analyse des transcriptions du corpus collecté permet de définir plus précisément les micro-catégories narratives et les items qui contribuent à construire le discours des parents lorsqu'ils traitent de la relative « invasion » de l'écosystème domestique par l'école. Les parents nous ont surtout parlé des activités éducatives qu'ils menaient avec leurs enfants (dans 53 % des cas), de leur rôle d'accompagnement pour aider les enfants à suivre avec succès les activités d'enseignement à distance (25 %), des supports utilisés pour faciliter les apprentissages (23 %), des activités imposées par les dispositifs de continuité pédagogique, comme les devoirs ou les cours en ligne (20 %), les interactions avec les enseignants (19 %) et la réorganisation de l'espace et du temps domestique pour intégrer des activités didactiques (10 %), comme illustré dans la figure 3.

Figure 3. Éléments narratifs récurrents dans la macro-catégorie « continuité pédagogique »



Les parents ont souvent souligné l'utilité – notamment dans le cadre de la gestion quotidienne – des activités éducatives menées avec leurs enfants pendant le confinement. En général, les activités typiquement « domestiques » (caractérisées par une certaine symétrie des tâches impliquant simultanément les parents et les enfants) étaient préférées aux activités organisées selon une forme perçue comme « scolaire » (caractérisée par la transmission « d'en haut » des connaissances, les exercices de répétition et de mémorisation). Résumant la tendance observée également dans d'autres familles, l'un des parents interrogés a confié que, pendant le confinement : « On propose aussi d'autres activités [...] des activités très très simples du quotidien à la maison [...] : mettre le couvert, nous aider à faire la vaisselle, nous aider à ranger la vaisselle [...]. Il ramasse les feuilles du jardin. C'est imposé, il [mon fils]

a pas le choix. » (P5, p. 103⁸). Il est intéressant de noter que généralement les parents ont traité les activités perçues comme traditionnelles (et liées à la culture polynésienne, comme le tissage, la danse, le chant ou la cuisine régionale, mais aussi celles liées à la médecine populaire – les soi-disant « remèdes de grand-mère » – à l’artisanat local, et à la production agricole traditionnelle comme l’extraction du *coprah*⁹) valorisant l’aspect pédagogique. Ils ont souligné également que le confinement leur avait permis d’interagir avec leurs enfants en utilisant les langues locales (et ils ont considéré ces échanges comme une activité éminemment éducative). La moitié de l’échantillon interrogé a déclaré avoir proposé régulièrement à ses enfants des activités à finalité pédagogique complémentaires à celles proposées par les enseignants. La raison de cette implication est probablement à chercher dans les doutes qui ont généré la migration au sein de l’espace domestique de certaines dynamiques propres à l’école et dans l’incompréhension exprimée par la plupart des participants à notre étude à l’égard des stratégies pédagogiques déployées par les enseignants. Le malentendu est illustré par les propos de ce parent soucieux, qui se plaignait parce que : « Pour mon fils de CM2, la première semaine [de continuité pédagogique], c’était juste des révisions [...]. On dirait qu’ils s’amuse plus qu’apprendre. Seulement la deuxième semaine, elle [l’enseignante] a mis en place de nouvelles notions » (P8).

En effet, le mode de transmission des devoirs a requis la participation des parents, qui les recevaient par messagerie électronique et qui, en le transmettant à leurs enfants, avaient ainsi l’opportunité de prendre connaissance (et souvent contrôler et juger) le travail réalisé par les enseignants. Un autre parent nous a expliqué ce fonctionnement : « Donc elle [l’enseignante] nous envoie le programme de la journée, les leçons, les exercices et elle nous envoie aussi les corrigés » (P10). Impliquer les parents dans ce rôle d’intermédiaires actifs – appelés à soutenir l’action des enseignants – leur a permis d’aborder les processus éducatifs de manière critique au point que certains n’ont pas hésité à reconnaître leur inquiétude : « [malgré nous sommes la fin du

8. Chaque participant à l’étude a été associé à un identifiant unique (P1, P2, P3...). La page indiquée entre parenthèses fait référence au corpus de l’étude (voir Ailincal *et al.*, 2020).

9. Le *coprah* est obtenu en séchant la pulpe de la noix de coco afin d’en extraire une huile utilisée à des fins cosmétiques.

mois de mars, les élèves] font des choses qu'ils ont déjà faites depuis le début de l'année jusqu'au confinement, y a pas la suite, voilà, du coup moi je sais pas [...] » (P14).

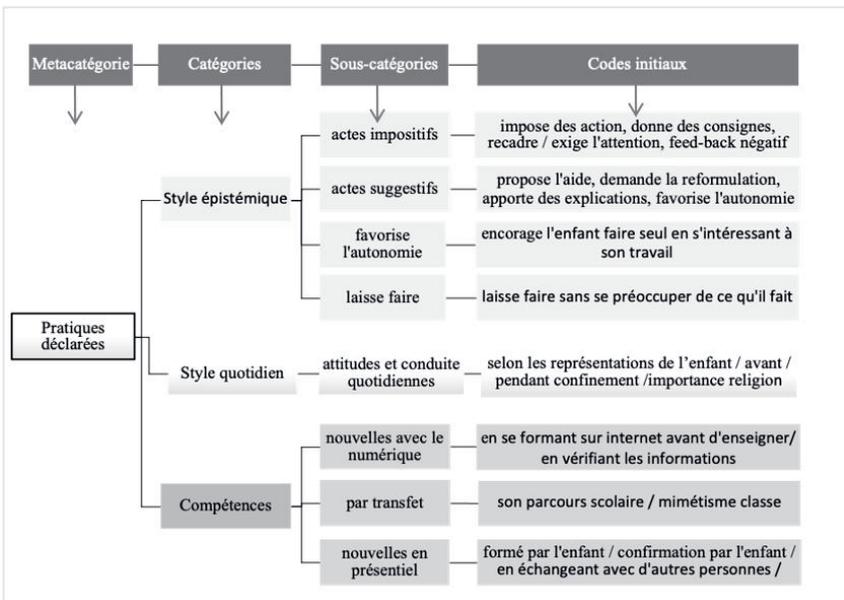
Dans les discours des parents, les références au matériel pédagogique proposé par les enseignants se répétaient régulièrement. Les personnes interrogées semblaient reconnaître les différents types de matériel utilisé à l'école, le décrivant avec la terminologie appropriée, signe d'une plus grande implication et d'un plus grand intérêt pour les outils à l'usage des élèves. Mais lorsqu'il s'agissait de définir la notion de « matériel pédagogique », les parents ont évoqué non seulement les outils typiquement scolaires (manuels, guides, cahiers, par exemple), mais aussi les objets présents dans l'environnement domestique (télévision, radio, bibliothèque familiale, ustensiles de cuisine) et les ressources numériques (Internet, chats, forums, tutoriels, applications de visioconférence et plateformes pédagogiques). Étant donné que « l'invasion » du milieu domestique par les activités scolaires a transformé l'ensemble des structures familiales habituelles, tous les parents ont expliqué avoir mis à la disposition de leurs enfants un espace *ad hoc*, expressément dédié aux études et aux activités scolaires. Ces activités étaient réalisées de préférence le matin tout en conservant une certaine flexibilité horaire, probablement du fait que certaines ressources informatiques (smartphone, tablette ou PC) étaient partagées avec les parents et qu'un compromis était donc nécessaire pour permettre à toutes les personnes intéressées de les utiliser. Selon les parents, le temps consacré aux devoirs était compris entre 60 et 120 minutes par jour.

5.1.2. Les pratiques déclarées

Les parents interrogés ont longuement évoqué leurs pratiques éducatives, en tant que pères et mères de famille, mais aussi en tant que « aidants » et « remplaçants » des enseignants (ou, comme certains le prétendent ironiquement : en tant qu'« assistants techniques de la continuité pédagogique »). Ce sont bien sûr des pratiques déclarées : une narration autobiographique et idéalisée que les observateurs du comportement humain (psychologues, sociologues ou ethnologues) ont l'habitude de décrypter et dans laquelle convergent expressions héroïques et exagérations, stéréotypes et préjugés. C'est un type de

discours qui pourrait suggérer une sorte d'autohagiographie – qui rappelle par certains côtés le roman familial si cher à la tradition psychanalytique¹⁰ – mais qui permet de déduire les idéologies éducatives qui sous-tendent le discours parental : à travers l'idéalisation de certaines pratiques, les parents dévoilent leurs objectifs pédagogiques, leur conception de la « réussite » (et de l'échec) tout comme les ambitions qu'ils déversent sur leurs enfants. Loin de vouloir proposer une interprétation psychosociologique du corpus collecté, nous limiterons dans cette section à présenter les éléments qui se répètent plus fréquemment dans le discours parental.

Figure 4. Items narratifs récurrents au sein de la macro-catégorie « pratiques déclarées »



Les parents qui ont participé à notre recherche nous ont surtout parlé d'activités et de savoirs (comme illustré dans la figure 4). Dans le discours des parents, ce sont surtout des activités à finalité explicitement éducative qui apparaissent et se répètent plus fréquemment : dans notre échantillon, 18 personnes sur 19 les mentionnent. Ces activités sont généralement associées à un mode de transmission « épistémique » (une définition proposée par Ailincăi, Alì et Alby,

10. Un état de la recherche autour de la question a été réalisé par Simona Argentieri (2003) et publié dans les pages de la revue *Minori e Giustizia*.

2019), différente du style adopté quotidiennement pour la réalisation des activités domestiques. Un tel mode d'interaction peut se décliner en quatre styles éducatifs¹¹ :

- Suggestif (dans ce cas, les interactions éducatives des parents ont pour but de suggérer à l'enfant la démarche à suivre pour résoudre un problème, le laissant libre de choisir la solution qui lui convient le mieux) ;
- Autonomisant (face à un problème qui nécessite l'activation d'un savoir scolaire, l'enfant est laissé libre de choisir la démarche à suivre. Les parents l'encouragent par des retours positifs, dans le but de faciliter le développement de son l'autonomie) ;
- Directif (associé aux ordres, réprimandes, rappels et commentaires négatifs) ;
- Disjoint (ou indifférent, désintéressé, distrait : dans ce cas, l'implication des parents dans l'activité éducative est limitée et l'enfant est laissé libre de procéder à la résolution du problème sans qu'aucun retour – ni positif ni négatif – ne lui soit proposé).

L'analyse des transcriptions des entretiens réalisés dans le cadre de cette étude nous montre que la majorité relative des échanges enregistrés (les « segments » du discours) se référaient à des comportements associés au style directif (dans 47 % des cas). En effet, une des mères interrogées nous a rappelé que, dans un contexte de confinement forcé, dans lequel les espaces et les rythmes domestiques doivent être partagés, il est important que le processus éducatif suive un parcours linéaire, défini « d'en haut » par les parents. Selon elle : « la malchance de mon fils c'est qu'il a une maman qui est pas du tout patiente donc il a pas le choix que d'avoir de bonnes réponses sinon je pète les plombs, je m'énerve et voilà » (P9). Une part importante des segments de discours (36 %) faisait référence à des pratiques associées au style autonomisant. En revanche, on a observé peu de références à des pratiques attribuables aux styles suggestif (13 %) et disjoint (5 %). Il est intéressant de noter que ces résultats montrent une évolution par rapport aux données obtenues dans le cadre d'une précédente mission

11. Un bilan de la recherche sur ce sujet d'étude – à ne pas confondre avec les soi-disant « styles d'apprentissage » – a été récemment publié dans la revue *L'année sociologique* (Martin, 2018).

ethnographique sur le terrain polynésien, réalisée en 2014-2015 (Ali, 2016), qui avait constaté la prédominance des styles éducatifs suggestifs et autonomisants : le style directif, à l'époque, était d'usage sporadique et les pratiques disjointes étaient particulièrement rares. Il semblerait donc qu'en Polynésie le confinement, avec toutes les restrictions qu'il a imposées, ait augmenté le niveau de stress de la plupart des parents, qui ont mis de côté leurs attitudes encourageantes – et les rituels de *feedback* positif – en préférant une stratégie directive qui s'appuie sur l'autorité (afin, probablement, de maintenir l'ordre domestique).

Finalement, il faut noter que les parents ont souvent évoqué le fait qu'avec le confinement, certaines activités ménagères se sont réorganisées et redistribuées – plus ou moins efficacement – entre tous les membres de la famille (y compris les enfants) : dans leur discours, de telles tâches étaient naturellement intégrées à la catégorie « activités éducatives », comme pour confirmer le rôle pédagogique de certaines responsabilités quotidiennes.

5.1.3. Les représentations des parents sur l'école

La longue période de confinement a poussé de nombreuses familles à reconsidérer certaines logiques, routines, activités et stratégies liées à l'éducation de leurs enfants. Ces réflexions ont contribué à modifier et transformer les représentations préexistantes des parents, notamment celles qui réfèrent à l'école (en tant que vecteur de l'éducation) et à leurs enfants (en tant qu'élèves et futurs travailleurs). La pandémie de COVID-19 et l'imposition de la continuité pédagogique ont remis en cause le rôle incontesté de l'école : les parents ont été responsabilisés et invités – à contrecœur, dans certains cas – à contribuer aux activités éducatives. Le corpus ethnographique que nous avons collecté nous confirme que l'efficacité des enseignants était un sujet très discuté, avec un large éventail de nuances.

Certains parents ont affiché une attitude extrêmement positive envers les enseignants et un parent nous a avoué que, malgré les obstacles posés par l'enseignement à distance : « les enseignants font un travail formidable, admirable. Sa maîtresse [de mon fils] fait du très très bon travail au quotidien. D'ailleurs on la félicite à chaque fois qu'on la voit » (P5). Un autre parent, pendant l'entretien, a précisé à maintes reprises que : « le professeur, pour moi, est indispensable pour garantir

l'apprentissage » (P7). D'autres, encore, ont exprimé des sentiments négatifs, des incertitudes. Un d'entre eux s'inquiétait ainsi : « je trouve que [...] des fois on nous met des personnes [des enseignants] qui sont pas qualifiées [...] parce que je vois que sa maîtresse à elle [...] est remplaçante et ça, ça me déplaît » (P1). D'autres considéraient que l'école ne remplissait plus son rôle, comme qui nous a confié que : « auparavant, j'aurais dit [l'école] c'était essentiel [...], l'école apportait beaucoup [...] aujourd'hui [...], c'est plutôt les parents et l'école apporte juste un peu » (P2). Nombreux sont ceux qui se réfèrent à des solutions venues d'ailleurs, comme ce parent qui a voulu nous convaincre que : « aujourd'hui tu as tellement de, tu as différentes façons d'éduquer [...] sur le plan scolaire, [...] je préfère le système des Suédois [...] » (P3). Le même parent regrettait aussi les entraves à la collaboration entre école et familles imposées, à son avis, par les enseignants : « on nous dit de rester à notre place, parce qu'on a notre manière d'éduquer [...], chaque chose à sa place, l'école c'est l'école, et à la maison c'est à la maison » (P3). Il est intéressant de noter que, parlant d'école, tous les parents interrogés se sont livrés à des souvenirs de leur jeunesse, évoquant – et probablement idéalisant – leur expérience d'élèves, comme ce parent qui s'est souvenu : « moi, mes plus belles années de toute ma vie jusqu'à aujourd'hui, c'était mes années d'école, tu vois. Ce sont les plus riches, les plus belles, les plus inoubliables et du coup, j'ai pas envie que mes enfants n'en profitent pas [...] » (P7).

Quand il s'agit d'enfants, le discours des parents semble se raidir et laisser moins de place aux nuances de sens. Bien que diversifiées, les représentations mentales des parents par rapport au vécu de leurs enfants ont tendance à se grouper – quel que soit l'item - autour de deux pôles radicalement opposés : statistiquement, les segments de discours positionnés entre les deux pôles sont sans importance. On découvre ainsi que les parents ont tendance à introduire dans le discours de nombreux thèmes qui renvoient au rapport des enfants à l'école : si, d'une part, certains parents sont inquiets et considèrent que le confinement a généré un certain niveau d'anxiété au sein de la famille, d'autres sont plus confiants et considèrent que leurs enfants n'ont pas été affectés par la crise ; certains considèrent que leurs enfants, en raison du confinement, ne voudront plus aller à l'école tandis que d'autres nous ont dit l'inverse : que leurs enfants attendaient avec

impatience la réouverture des établissements scolaires. Les relations avec les enseignants répondent également à cette polarisation en nous suggérant que, pendant le confinement, les enseignants, on les a aimés ou on les a détestés. Enfin, il est intéressant de noter que la plupart des parents interrogés ont exprimé une réelle inquiétude quant à l'impact possible que la crise et la fermeture des écoles pourraient avoir sur le développement psychomoteur et psychosocial de leurs enfants.

5.1.4. Le ressenti parental

Tous les parents ont exprimé leur point de vue sur la continuité pédagogique et le confinement (ces considérations occupent respectivement 144 et 137 segments de notre corpus d'analyse) : une situation et une condition, respectivement, qui ont été vécues comme deux préoccupations majeures. Comme dans le cas précédent, les jugements étaient plutôt polarisés, tendant univoquement vers le pour ou le contre, les avantages ou les inconvénients générés par cette situation exceptionnelle.

Les parents nous ont parlé de leurs difficultés, que nous avons regroupées en trois catégories :

- les difficultés d'ordre général (générées par les transformations imposées par le confinement : s'occuper des enfants et maintenir, à la fois, une vie professionnelle et sociale) ;
- celles d'ordre familial (liées à la situation particulière de l'environnement domestique et à l'apparition de conflits et de disputes entre ses membres) ;
- celles générées par la continuité pédagogique (et le suivi des activités scolaires à distance).

Cette dernière catégorie est celle qui a généré le plus grand nombre de segments narratifs, confirmant non seulement que la continuité pédagogique était une préoccupation importante pour ces parents, mais que, en général, elle était perçue comme particulièrement problématique par la plupart d'entre eux. Les parents se sont plaints de la qualité des cours (notamment, du déficit d'interactivité propre aux cours magistraux à distance), des absences des enseignants, des besoins imposés par l'utilisation du matériel informatique domestique – l'ordinateur, l'imprimante, la connexion Internet – pour suivre les cours en ligne et faire les devoirs, mais, surtout, la surcharge de travail imposée

par l'école qui, selon eux, les a « inscrits » au dispositif de continuité pédagogique sans demander leur avis : une situation que, aux yeux des parents, a contribué à multiplier le nombre de tâches à gérer dans le cadre d'un contexte de confinement obligatoire. De plus, confirmant ce que nous avons vu dans les sections précédentes, beaucoup d'entre eux nous ont confié qu'ils craignaient une baisse des performances et des résultats scolaires de leurs enfants.

Certains parents ont exprimé très clairement leur inquiétude que « les enfants ont quand même stagné au niveau apprentissages » (P13), comme ce père de famille qui a affirmé : « Je pense qu'à la rentrée mon fils aura besoin de cours particuliers, je pense le remettre à *Soskool* [entreprise privée offrant des cours particuliers en ligne], pas dans toutes les matières hein, mais en maths » (P7). Pour la plupart d'entre eux, l'école reste le lieu privilégié pour les apprentissages. Une mère nous confiait : « je pense qu'elle [ma fille] travaille plus à l'école et je pense qu'elle apprend mieux, parce qu'il y a des choses que nous [les parents], on peut pas lui apprendre, parce que ça fait des années qu'on a quitté l'école » (P18). Une autre maman, exprimait une préoccupation similaire : « tu vois, elle [ma fille], elle passe qu'une heure [pour réaliser ses devoirs], voire deux grands maximums, par jour, alors qu'elle passe beaucoup plus d'heures à l'école » (P6).

L'analyse du discours des parents nous montre également que les items liés à la méthode éducative appliquée à la maison étaient souvent problématisés et associés à de l'agitation et des réticences. Certains parents ont illustré de telles préoccupations, comme cette maman qui se plaignait que : « Tout ce que maîtresse dit, c'est parole d'Évangile, donc maintenant que c'est maman qui fait l'école, "mais t'es sûre, maman, tu es sûre de toi ?" Donc c'est très long » (P15). Une autre mère de famille nous a fait part d'un sentiment similaire : « [...] quand on fait les devoirs, les exercices avec ma petite, et lorsque je lui apprends à ma façon, comme moi on m'a appris, elle me dit souvent : "c'est pas comme ça que monsieur m'apprend". Il y a un décalage [entre l'enseignant et moi] » (P2). Une autre, encore, renchérisait en avouant que : « On n'a pas la même méthode que l'institutrice, et ça, euh... ben ma fille me le rappelle. Rien que pour la dictée, c'est "maman, tu sais, maîtresse, elle lit quatre fois d'abord". Je lui dis "d'accord", [et ma fille me répond] "et puis elle lit lentement maîtresse", [je lui dis] "ok". Enfin voilà, il faut, il faut essayer de faire pareil que maîtresse, c'est pas facile » (P10).

Ces difficultés ont un impact sur l'estime de soi et certains parents ont été témoins d'un certain sentiment de honte (vécu par certains d'entre eux comme une réelle menace pour l'autorité parentale) généré par le fait de devoir avouer à leurs enfants leur manque de connaissances, d'habiletés ou de compétences scolaires. Un père nous a admis que : « moi, d'un côté, j'ai eu honte. Parce que c'est mes enfants qui m'apprennent » (P17). Un autre, se justifiant presque, nous a précisé que : « les parents ne peuvent pas forcément leur apprendre [aux enfants]. On peut leur apprendre la vie en général, mais question culture, et tout, on est dépassé » (P18). Un autre, ensuite, nous a rappelé les difficultés vécues par ces parents qui doivent gérer le partage des ressources disponibles :

[Les enfants] sont [inscrits à] quatre niveaux [différents] : j'ai un [enfant] en maternelle, j'ai deux en élémentaire et un qui est au collège. Voilà, alors du coup, ils sont complètement déboussolés. J'ai un seul ordi [...]. C'est assez difficile : maintenant, si on faisait chacun son tour, ça y est, je crois on va terminer le soir (P14).

D'autres encore, finalement, ont mis en évidence la difficulté à coordonner les injonctions professionnelles, d'un côté, et la continuité pédagogique pour leurs enfants, de l'autre, comme cette mère de famille qui nous a avoué : « [...] des fois j'ai mal à la tête, je peux plus respirer des fois [rires] ouais, c'est parce que je reviens [...] quand je reviens du travail "maman, maman, maman" et c'est jamais "papa", hein, et après ben voilà, moi je retourne au travail et du coup ben je suis complètement fatiguée » (P9). Une autre maman rajoutait que : « C'est pas évident la gestion du temps hors scolaire, mais aussi du temps scolaire [...] : il faut faire en fonction de l'enfant, mais aussi de nos occupations quotidiennes. Et moi, en plus de ça je continue le travail, il faut associer tout ça » (P4). Bien que moins représentée que les autres items, l'inquiétude suscitée par la nécessité de comprendre et de mettre en œuvre les activités liées à la continuité pédagogique a suscité une certaine perplexité, confirmée par certains parents qui ont rappelé que :

Euh oui, parce qu'en tant que parent, déjà c'est pas notre métier de... d'enseigner et quand t'as des journées longues de travail, que tu rentres, que tu dois encore t'organiser euh... pour l'école (P10) ; c'est pas évident, hein, d'allier les deux, le travail et la continuité pédagogique des enfants à la maison (P11) ; c'est pas une continuité

pédagogique, parce que y a pas d'explications, y a pas de... enfin y a pas de conseils, y a pas de... comment on dit ? Y a pas de protocole, comme les instit' ils le font hein, et... du coup après, ben je vois que mes petits, ils sont un peu perdus hein, voilà (P14).

Néanmoins, divers parents nous ont rapporté également les bénéfices générés par cette situation, notamment ceux liés à une plus grande disponibilité de temps pour s'occuper de la maison, de la famille et des enfants. Beaucoup soulignent à quel point le confinement a augmenté la fréquence et l'intensité des interactions avec leur progéniture :

On s'est beaucoup plus rapproché de nos enfants, ils ne sont plus sur le téléphone : parce qu'il fallait absolument s'occuper de nos enfants, trouver des activités pour eux ; parce que moi, je faisais en sorte qu'ils ne s'ennuient pas trop sur leurs devoirs et tout (P18) ; moi ça m'a apporté quelque chose, mais ça m'a aussi apporté énormément du fait de savoir comment il [mon fils] fonctionne, comment il travaille, comment il s'organise dans sa tête (P9).

Nombreux sont ceux qui en ont profité pour se mettre à jour et améliorer leur niveau de culture générale :

Ça [le soutien aux activités scolaires des enfants] me permet de revoir mes formules [...] la masse, le kilogramme et [...] ça m'a apporté quelque chose (P9) ; j'ai révisé [les notions étudiées il y a longtemps] : il y a des choses que j'avais totalement oubliées parce que c'est très loin l'école pour nous [...], mais ça m'a permis quand même aussi de faire certaines révisions (P7).

Ce nouveau rôle de soutien scolaire a aussi permis aux plus désireux de découvrir de nouveaux champs d'interaction avec leurs enfants : « c'était des choses qui ne m'intéressaient pas du tout [les activités scolaires], mais j'essaie maintenant, avec ce confinement, de me mobiliser un peu plus, parce que [...] je ne veux pas qu'elle [ma fille] soit en retard dans le programme » (P4).

Bien que dans le cadre de cette recherche les enseignants aient été plus souvent l'objet de critiques que d'éloges, force est de constater que la réponse de certains à la situation extrême imposée par la pandémie a généré chez les parents un sentiment de gratitude et de solidarité :

Ben moi, je dis [...] moi, je dis chapeau aux instituts [...] aux enseignants, parce que franchement, moi j'en ai deux [enfants] et j'ai cru que voilà, c'était la fin de ma vie, entre guillemets ! [...] Alors eux [les enseignants], avec une vingtaine, une trentaine [d'enfants] par jour, je, je sais pas [...] respect, respect à leur métier, respect à ceux qui le font ! (P9) ; l'institutrice fait vraiment bien les choses, elle

le fait journalièrement, elle nous donne des instructions, on a un programme de la journée, on a les exercices (P10) ; les enseignants ont de réelles compétences et formations et effectivement, on a besoin d'eux. Après, je tiens à les féliciter parce qu'ils ont mis en place une continuité pédagogique énorme en peu de temps [...] (P15) ; je me vois pas du tout prendre le rôle de l'institut pendant cet accompagnement, c'est vraiment un accompagnement de soutien euh [...] de voilà, c'est vraiment ça, ça n'a rien à voir avec ce que l'institut peut faire à l'école, quoi (P12).

Finalement, les données obtenues nous confirment que le ressenti des parents par rapport à cette situation inédite a été plutôt négatif : les séquences discursives liées aux difficultés exprimées sont deux fois plus nombreuses que celles liées aux aspects positifs du confinement et de la continuité pédagogique (197 segments de discours dans le premier cas et 84 dans le second).

5.1.5. Fonctionnement familial avant, pendant et après le confinement : bilans et perspectives

Lorsque nous avons demandé aux parents qui ont participé à cette recherche de nous parler du fonctionnement interne des familles pendant le confinement, presque tous ont évoqué la situation d'avant le confinement (qu'ils considéraient comme la condition familiale « normale »), mais aussi des scénarios possibles pour le futur. Ils ont aussi fait mention des nouvelles configurations domestiques que la crise a permis de développer, notamment en ce qui concerne la gestion de l'espace habité et la répartition des fonctions et des responsabilités entre les membres de la cellule familiale. La contrainte principale semblait être posée précisément par l'école, au point que certains parents n'ont pas hésité à affirmer que le fonctionnement de leur famille en contexte de confinement dépendait plus des rythmes imposés par l'école que de ceux imposés par les activités professionnelles des parents eux-mêmes. Il n'est donc pas surprenant que les trois quarts des segments de discours classés dans cette catégorie fassent référence à des scénarios futurs et à des perspectives post-confinement de retour à la normale.

Le climat de grande incertitude qui régnait au niveau planétaire au moment de notre étude – il ne faut pas oublier qu'à cette époque, la communauté scientifique avait exprimé de sérieux doutes et peu d'optimisme quant à la possibilité de trouver une solution rapide à

la pandémie (Baden et Rubin, 2020) – a modifié le macrosystème « global », générant des répercussions sur tous les niveaux inférieurs de l'écosystème éducatif : mésosystèmes (en particulier les relations école-familles), microsystèmes (enseignants, parents, camarades de classe, voisins) et, enfin, ontosystèmes. Les résultats de notre étude semblent le confirmer : les parents que nous avons interrogés étaient partagés entre la peur de la maladie et l'envie de remettre leurs enfants à l'école. En fait, la plupart des réponses exprimaient ce malaise :

[...] Y aurait pas eu la maladie, oui bien sûr que je les renverrais à l'école [...] je préfère bien [...] sacrifier le business ! (P9) ; on va pas la remettre [à l'école] [...] parce qu'elle [ma fille] va pas respecter les mesures barrière [et après] elle va rester confinée encore plus longtemps (P11) ; j'ai peur, bien sûr, la peur que mes enfants soient contaminés. [...] Je préfère franchement qu'ils ratent encore un ou deux mois d'école [plutôt] qu'ils soient malades et que ça soit pire (P12) ; j'ai hâte de la rentrée, mais avec ce qui se passe, la crise sanitaire, c'est risqué hein, voilà (P14).

Au-delà des craintes exprimées, cependant, tous les parents espéraient que les écoles rouvriraient au plus vite : « alors oui, j'aimerais qu'ils retournent à l'école, pour toute cette richesse, et pour les cours, et cette facilité avec un prof qui est payé pour t'apprendre et tout, et t'aider » (P7). Beaucoup admettent qu'ils ne se sentent plus à la hauteur de la double responsabilité de parent et de soutien aux activités scolaires : « [à l'école] ils voient leurs camarades, il y a une autre méthodologie pour apprendre [...] qui est beaucoup plus agréable je pense, mais voilà, j'espère juste qu'il va pas être en échec scolaire à cause de moi » (P9). D'autres, finalement, se déclarent épuisés par le cumul des tâches :

Non. Non, non, ça c'est catégorique : je peux pas allier le travail et les enfants ! J'en peux plus (...), là j'en peux plus... voilà. Non, c'est pas évident, surtout qu'on en a deux [enfants], et c'est pas le même âge, voilà. Et après quand tu hausses la voix [on me dit] « ah t'es méchante » (P11) ; non, c'est pas des vacances du tout (P10) ; plus je donne, plus on me demande d'attention, hein, pour mes deux [enfants] Vivement, j'ai même dit à la maîtresse, « vivement que tu les reprennes, les deux » [rires]. J'ai dit que je serai la première [maman] devant la grille [du portail de l'école] (P9).

Les parents dont les revenus ou les ressources économiques avaient été affectés négativement en raison de l'interruption ou de la fermeture

de certaines activités – ordonnée par le gouvernement français pour l'ensemble du territoire national et confirmée au niveau local par celui de la Polynésie – considéraient que le fonctionnement familial était doublement affecté par la crise : d'une part, les difficultés économiques et d'autre part, la contrainte de maintenir l'équilibre, dans un espace clos, entre les besoins et les modes de vie de tous les membres du foyer. Dans leur cas, le désir de retour à la normale a pris des tons encore plus exaspérés : « tout le monde a besoin d'avoir des revenus pour honorer nos crédits, payer à manger [...], il faudra bien qu'on arrive à reprendre une vie d'avant, la routine d'avant le confinement, c'est-à-dire les enfants à l'école, les parents au travail, les garderies ouvertes » (P15). Nombreux étaient les parents qui, lors des entretiens, se justifiaient en considérant que le retour au présentiel garantirait l'épanouissement des enfants, comme ce papa qui observait que : « c'est vrai que la santé de mes enfants avant tout : [mais] moi je vois les miens [...], ils saturent quand même [à cause du confinement] » (P8). Un autre participant rajoutait que : « [...] nos gamins ont pour habitude d'apprendre dans un contexte spécial [l'école] : il y a les copains et les copines de l'école, on s'amuse, on est sérieux, on s'amuse et on est sérieux. Et [à cause du confinement] il y a plus ce contexte » (P13).

Si, finalement, tous les parents aspiraient à une réouverture rapide des écoles, les différentes raisons de ce choix semblaient dépendre plutôt de leur niveau socioprofessionnel. En croisant les réponses obtenues avec l'ID du foyer du répondant, il nous est apparu que, surtout pour les familles les plus aisées ($ID > 7$), les raisons de cette aspiration étaient liées à la difficulté de concilier responsabilités professionnelles et soutien scolaire ; les parents de familles monoparentales semblaient être les moins inquiets de la réouverture des écoles : la législation d'urgence édictée par le Gouvernement pour gérer le confinement leur a permis d'être placés d'office en conditions de télétravail et de bénéficier de certains avantages et aides financières. Les quelques parents qui se sont retrouvés dans cette dernière condition avaient tendance à décrire de manière idyllique le fonctionnement quotidien pendant le confinement, comme s'il s'agissait de vacances, fussent-elles forcées. Les parents en recherche d'emploi, en revanche, justifiaient leur souhait d'une réouverture rapide des écoles non pas tant pour des raisons économiques, mais plutôt par crainte de devoir faire face aux exigences

croissantes de la continuité pédagogique (l'apparition de notions de plus en plus compliquées tout au long de l'année scolaire, de logiciels et d'applications pédagogiques de plus en plus sophistiqués et complexes à installer et à configurer, des problèmes de plus en plus abstraits et difficiles à expliquer « en termes simples » aux enfants).

5.2. Corrélations statistiques par rapport à l'indice de défavorisation

Les résultats obtenus en classant les segments de discours en catégories narratives nous montrent que, de manière générale, les avis des parents interrogés ont tendance à être assez négatifs, qu'il s'agisse de la continuité pédagogique ou des difficultés liées au fonctionnement domestique pendant le confinement. Néanmoins, l'analyse des corrélations statistiques existant entre les réponses de chaque individu de l'échantillon et l'indice de vulnérabilité sociale (ID) attribué à son foyer nous montre que ces jugements sont aussi et surtout influencés par la condition sociale des familles. Cela peut sembler paradoxal, mais les familles les moins aisées ($ID \leq 6$) ont exprimé moins de segments de discours à caractère négatif et un plus grand nombre de segments à caractère positif que les familles avec un ID plus élevé (≥ 7), comme le montre le tableau 3.

Tableau 3. L'influence de l'ID sur l'attitude des familles. Pourcentage de segments de discours par catégorie

	Envers la continuité pédagogique		Envers le confinement	
	ID ≥ 7	ID ≤ 6	ID ≥ 7	ID ≤ 6
<i>Ressenti négatif</i>	33 %	25 %	47 %	36 %
<i>Ressenti positif</i>	13 %	29 %	10 %	7 %

L'analyse des corrélations nous suggère que l'ID semble également avoir influencé les pratiques éducatives pendant le confinement. Bien qu'en général les pratiques éducatives les plus fréquemment citées renvoient à un style directif et autonomisant, les parents dont l'ID était égal ou inférieur à 6 citaient, plus souvent que les autres, des pratiques suggestives et des pratiques disjointes (tableau 4).

Tableau 4. Pratiques déclarées des parents en fonction de l'ID

Dans l'accompagnement aux devoirs			Dans les activités domestiques		
	ID ≥ 7	ID ≤ 6		ID ≥ 7	ID ≤ 6
Style directif	48 %	44 %	Style familial	21 %	17 %
Style autonomisant	40 %	31 %	Compétences	26 %	45 %
Style suggestif	10 %	17 %	Total		100 %
Style disjoint	2 %	8 %			
Total	100 %	100 %			

Le tableau 4 montre également que les familles les moins aisées s'exprimaient moins que les autres lorsqu'il s'agissait des activités quotidiennes, privilégiant, dans le discours, la question des savoirs et des compétences nécessaires à la réussite scolaire et professionnelle de leurs enfants. Une inquiétude qui s'est également manifestée au regard des données classées au sein de la macro-catégorie dédiée à la continuité pédagogique : en effet, les parents avec un ID élevé ont exprimé une plus grande inquiétude face à la gestion logistique de la continuité pédagogique (se souciant moins du programme scolaire à suivre), tandis que la population à faible ID semblait plus soucieuse du contenu scolaire et plus disposée à se débrouiller pour assurer un accompagnement scolaire régulier, mais moins « expert ».

Lorsqu'ils parlaient du fonctionnement du ménage, les parents des foyers avec un faible ID faisaient plus fréquemment référence à la situation avant le confinement (souvent problématisée), tandis que les parents avec un ID plus élevée faisaient souvent allusion au moment présent (et aux contraintes imposées par le régime de *lockdown*). Enfin, comme nous l'avons déjà vu dans la section précédente, l'ID contribue également à modifier les perspectives de « retour à la normale ». Si pour les familles avec un ID plus élevée, le confinement a été vécu comme une parenthèse et une « perte de temps », pour celles avec un ID particulièrement faible, il a été souvent vécu comme une expérience « cathartique », qui les a obligés à faire face à leurs fragilités (notamment, le manque de compétences nécessaires pour assurer un soutien scolaire adéquat à leurs enfants).

6. Discussion des résultats

Les catégories discursives qui ont émergé à la suite de l'analyse des transcriptions des entretiens réalisés au cours de cette étude nous ont

permis d'identifier les grandes tendances et les sujets de discussion privilégiés dans les conversations des parents tahitiens lorsqu'il s'agit de l'éducation de leurs enfants. Les items les plus discutés faisaient référence aux préoccupations parentales : le fonctionnement domestique et l'accompagnement scolaire des enfants. Si dans le premier cas la plupart des participants à notre étude ont déclaré avoir procédé par tâtonnements, adaptant – quand cela était nécessaire – les temps et les espaces partagés jusqu'à parvenir à une solution acceptable pour tous les membres de la famille, dans le second cas, les parents ont plutôt souligné les difficultés rencontrées pour s'adapter à la logique scolaire et à ses procédures. Les programmes des différentes matières ont constitué une préoccupation majeure pour la plupart des parents qui ont dû littéralement les réétudier, étant donné les différences avec ceux en vigueur il y a une génération. Il en est de même pour certains domaines du savoir, auxquels les parents nés au xx^e siècle ne semblaient pas préparés (il suffit de penser à l'introduction des langues vivantes étrangères, des algorithmes et des principes de programmation depuis la maternelle) : ce qui explique probablement la raison pour laquelle les activités pédagogiques liées à certaines matières dont les contenus ont subi moins de transformations (mathématiques et français, notamment) ont été considérées comme prioritaires par rapport à d'autres (les activités de manipulation, l'éducation physique, les langues étrangères). Après tout, les parents que nous avons interrogés ont évoqué en des termes moins problématiques les activités éducatives proposées de leur propre initiative, dont ils ont établi les règles, la durée et les objectifs : tant celles à finalité d'accompagnement scolaire (mémorisation, révision ou réinvestissement des connaissances fondamentales) que celles purement domestiques, mais toujours considérées comme formatrices, en accord avec l'idée que la contribution de l'enfant aux tâches ménagères – balayer les sols, nettoyer et faire la vaisselle – l'aidera à grandir.

Quand il s'agit de l'école, le discours des parents apparaît parfois contradictoire¹². D'une part, elle est critiquée à cause de son caractère « institutionnel » (et des contraintes qu'elle impose « d'en haut »), mais aussi de son mode de fonctionnement : les contenus didactiques

12. Confirmant une tendance observée par d'autres chercheurs qui ont étudié le rapport des parents avec l'école en contexte de confinement (voir, par exemple Marchetti *et al.*, 2020 ; Bhamani *et al.*, 2020 ; Vuorikari *et al.* 2020).

(jugés trop abstraits ou trop triviaux selon les cas), la mauvaise discipline (avec d'inévitables références à un passé idéalisé) et les nouvelles méthodes d'enseignement (considérées « trop ludiques » et incapables de développer l'autonomie et la discipline des élèves). En revanche, l'école est souvent louée pour son côté humain : de nombreux parents ont reconsidéré les difficultés inhérentes aux métiers du professorat et ils ont apprécié la réactivité de ces enseignants qui ont su se réinventer pour faire face à la crise. Tous s'accordent sur le fait que les activités scolaires en présence sont nécessaires à la socialisation des enfants et que l'enseignement à distance ne pourra jamais remplacer la « vraie » école (ce qui laisse penser que le dispositif de continuité pédagogique a été perçu comme un substitut – temporaire et de moindre qualité – à l'éducation scolaire). Probablement, comme certains auteurs en ont fait l'hypothèse (Perrenoud, 1987), les parents ont tendance à pondérer certaines critiques à l'institution éducative en les comparant aux avantages pratiques qu'elle offre, auxquels s'ajoutent les ajustements possibles pour déroger au règlement lorsque le caractère plus ou moins condescendant du personnel scolaire le permet (par exemple, pour déposer les enfants à l'école en dehors des horaires prévus à cet effet). Ces avantages deviennent plus évidents précisément lorsqu'ils ne sont plus accessibles, comme cela arrive dans le cas de situations critiques (lorsque les enfants tombent malades, lorsque les enseignants se joignent à une grève, lorsqu'une école ferme pour des problèmes d'hygiène ou, comme dans le cas de notre étude, pour cause de confinement). Par ailleurs, le confinement forcé au sein du domicile a imposé une relative privation d'intimité qui a révolutionné certaines habitudes parentales au point que moins de 30 % des items analysés font référence aux avantages pratiques – pour les enfants et les parents – de la continuité pédagogique lorsque le 70 % restant renvoie plutôt aux difficultés qu'a engendrées cette « invasion » de l'espace et des rythmes domestiques : le besoin de se réinventer dans le rôle de parent-enseignant-assistant-éducateur et de se remettre en question pour dépasser les préjugés et apprendre de nouvelles choses, notamment dans le domaine de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (comme indiqué dans le tableau 5).

Tableau 5. Le ressenti des parents par rapport au confinement

	Ressenti positif (perception d'avantages)	Ressenti négatif (perception de difficultés)
Lié au parent	Sentiment de :	Sentiment de :
	Utilité (acquisition de nouveaux savoirs)	Défaillance (manque de méthode)
	Efficacité (sentiment d'efficacité et de satisfaction)	Difficulté (notions complexes ou consignes peu compréhensibles)
	Compétence (développement d'un savoir-faire pédagogique et amélioration des stratégies éducatives)	Incertitude (manque de confiance en soi ; doute sur l'accompagnement proposé)
	Implication (intégration au processus d'apprentissage scolaire)	Insuffisance (manque de compétences, notamment dans le domaine des TICE)
		Culpabilité (liée au possible échec scolaire des enfants)
		Charge mentale (pour garantir l'accomplissement des tâches professionnelles et domestiques)
	Insatisfaction (sentiment de solitude, d'inutilité)	
	Sentiment :	Sentiment de :
Lié à l'enfant	Agréable (amélioration des interactions avec l'enfant)	Scepticisme (manque de confiance de l'enfant dans les compétences des parents, concentration)
	Profitable (développement d'une attitude bienveillante chez l'enfant)	Appréhension (crainte d'une baisse du niveau scolaire de l'enfant)
		Dissipation (crainte que les enfants soient moins concentrés)
		Isolation (absence de socialisation)
		Démotivation (diminution du bien-être psychologique des enfants)
		Nuisibilité (à cause de l'excès d'exposition aux écrans)
		Insatisfaction (la situation ne permet pas de consacrer le temps nécessaire aux apprentissages)
	Sursollicitation (les enfants sont plus exigeants envers les parents)	

	Sentiment :	Sentiment :
Lié à la continuité pédagogique	Enrichissant (apprendre un nouveau fonctionnement et réorganiser la gestion du temps, renforcer des liens familiaux, profiter de cette période de « vacances » forcés pour prendre du temps pour la famille et la maison)	Pénibilité (à cause des contraintes imposés au fonctionnement domestique) Fragilisation (des liens et augmentation des disputes) Désappointement (par rapport aux enseignants, leur rôle, implication et présence)
	Fonctionnelle (permettre aux enfants de revenir à leur statut d'élèves et de ne pas oublier le rythme et les routines scolaires)	Complexité (à cause des difficultés de programmation et coordination des activités liées au domaine domestique, professionnel et scolaire)

Si les items discursifs proposés par les parents renvoient le plus souvent à une vision négative de l'école (et de la continuité pédagogique), il est à noter qu'aucune des personnes interrogées n'a remis en cause le principe même de la continuité des enseignements et la nécessité de continuer à éduquer leurs enfants. Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus à partir de travaux antérieurs sur l'implication des parents dans l'éducation des enfants (Epstein, 2002 ; Larivée, 2011 ; Ali et Ailincal, 2015 et 2017 ; Guy et Ailincal, 2019) dans lesquels il est mis en évidence comment, dans le monde occidental et occidentalisé (et donc, même dans les territoires postcoloniaux, comme la Polynésie française) le rapport à l'école est devenu universel, nécessaire et indépendant des catégories sociales, identitaires, ethniques ou religieuses. Cependant, le niveau socioéconomique des familles a exercé une influence certaine sur la perception qu'ont les parents des problèmes domestiques et de leur efficacité en tant qu'éducateurs : comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, lorsque les parents appartenant à des foyers avec un ID plus élevé nous ont parlé des problèmes générés par le confinement et la continuité pédagogique, ils le faisaient en se référant à la surcharge de travail engendrée par leur double rôle de parents et d'éducateurs. En revanche, les parents avec un ID inférieur ont évoqué, pour leur part, le sentiment d'incompétence et le manque de connaissances générales nécessaires pour pouvoir aider efficacement leurs enfants. Ce constat rejoint les conclusions proposées par Deslandes et Royer (1994) et par Pourtois et Desmet (1989) qui avaient déjà constaté que les parents en situation de fragilité économique ne se

sentent pas capables ou à l'aise lorsqu'ils doivent aider leurs enfants à faire leurs devoirs (une tâche dont la charge revient surtout aux mères). Souvent, ils évitent de telles responsabilités, ce qui contribue à aggraver un cercle vicieux qui a pour seul résultat d'exacerber les différences déjà profondes dans les performances scolaires qui séparent les élèves selon la classe sociale à laquelle ils appartiennent¹³. Nous aussi, comme les auteurs précédemment cités, avons constaté que ce sont principalement les mères qui s'occupent du soutien scolaire : la pandémie ne semble pas avoir changé certaines habitudes ni la disproportion traditionnelle – défavorable aux femmes – dans la répartition des responsabilités parentales.

Notre étude semble également mettre en évidence une dynamique transformatrice dans le champ des pratiques parentales en Polynésie française. Nos résultats montrent des différences significatives par rapport à ceux que nous avons obtenus au cours de nos précédentes recherches menées sur le terrain polynésien (Ali, 2016 ; Marchal et Ailincăi, 2019 ; Ailincăi et Sramski, 2020). On constate une augmentation des pratiques directives – probablement due à la situation de stress engendré par la crise sanitaire – mais aussi l'émergence de pratiques d'autonomisation (qui contribuent à responsabiliser l'enfant et d'alléger la charge de travail des parents au foyer) et disjointes (inefficaces, par effet du manque d'implication, de temps, de connaissances et de compétences adéquates des parents, ou de ressources pédagogiques appropriées).

Conclusion

L'objectif principal de cette recherche était d'explorer les principaux sujets de discussion des parents polynésiens en matière d'éducation, définir les catégories narratives privilégiées et décrire les approches manifestées par nos interlocuteurs afin d'esquisser un panorama des leurs perceptions et des préoccupations qui ont surgi avec la crise et les contraintes imposées par l'épidémie de COVID-19. Les résultats obtenus ont été interprétés en tenant compte du statut socioéconomique des participants à notre enquête, nous confirmant que la

13. En effet, les résultats du dernier tour de l'enquête multinationale menée par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), géré par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2019), ont mis en évidence la forte tendance au déterminisme social du système éducatif français.

situation de crise a été vécue avec plus de difficulté chez les ménages les plus défavorisés. Ils nous montrent que les parents (indépendamment du statut) ont beaucoup perdu confiance en l'école.

Une étude de ce type permet d'établir des catégories d'analyse utilisables ultérieurement par d'autres chercheurs pour l'étude détaillée de la phénoménologie de situations de crise similaires et comparables. Loin de vouloir établir une théorie générale ou de vouloir proposer un tableau statistique de la situation, notre contribution se limite à définir précisément les catégories discursives qui caractérisent le discours des parents polynésiens confinés à la maison : continuité pédagogique, pratiques éducatives, rôle parental et fonctionnement domestique.

Ces catégories doivent être interprétées, en termes psychologiques, comme des préoccupations majeures des parents et une expression de leur idéologie éducative, alimentée par une méfiance généralisée à l'égard de l'école. Paradoxalement, notre étude a cependant constaté que cette perplexité semble disparaître lorsqu'il s'agit de leur implication pour garantir la continuité des enseignements sur le long terme et que les parents interrogés, une fois les formalités écartées, ont avoué à l'unisson qu'ils attendaient avec impatience la réouverture des écoles.

Références bibliographiques

- Ailincal, Rodica, Ali, Maurizio et Alby, Sophie (2018). Epistemic Activities, Schooling and Parenting Styles: A Case Study in French Guiana Rural Contexts. *Contextes et Didactiques*, n° 12, p. 60-84.
- Ailincal, Rodica, Gabillon, Zehra, Vernaudeau, Jacques, Paia, Mirose et Ali, Maurizio (2016). School and Family Involvement in Educational Practices in French Polynesia. Dans *Proceedings of the IAFOR International Conference on Education – Hawaii 2016*. Honolulu-Nagoya: International Academic Forum, p. 199-215.
- Ailincal, Rodica, Guy, Emilie, Cadousteau, Matairea et Ali, Maurizio. (2020). Codage de Corpus. Le ressenti parental pendant la période de la continuité pédagogique Covid 19. *Mendeley Data*, VI. DOI : 10.17632/7rx6dk2gcr.1.
- Ailincal, Rodica, Weil-Barais, Annick et Caillot Michel (2005). *De l'étude des interactions parents/enfants dans un contexte muséal scientifique à une proposition d'intervention innovante auprès des parents*. Actes de Les quatrièmes rencontres de l'ARDIST. Lyon : ENS éditions, p. 5-12.
- Ali, Maurizio (2016). *De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française*. Thèse de doctorat en anthropologie biologique, ethnologie, préhistoire.

- Université de la Polynésie française – École Doctorale du Pacifique.
- Ali, Maurizio (2021). L'idéologie éducative Enata : processus postcolonial et réinvention d'une identité culturelle autochtone aux îles Marquises, en Polynésie française. Communication présentée à la Journée d'études *Choc de contextes et complexification des savoirs en éducation plurilingue et interculturelle*. Université des Antilles – Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation – Équipe d'Accueil Didactique des langues, des textes et des cultures.
- Ali, Maurizio et Ailincăi, Rodica (2015). Child development in post-colonial contexts: educational change and ethnic transfiguration in a French Guiana Wayana-Apalai indigenous community. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, n° 174, p. 3625-3632.
- Ali, Maurizio et Ailincăi, Rodica (2017). La ideología educativa de los Wayana-Apalai de la Guyana francesa: una identidad cultural autóctona en vía de transfiguración. *Revista Kavilando*, n° 9(1), p. 145-169.
- Argentieri, Simona (2003). Il romanzo familiare psicoanalitico oggi, tra realtà e fantasia. *Minori e Giustizia*, n° 3, p. 11-21.
- Baumrind, Diana (1996). The Discipline Controversy Revisited. *Family Relations*, n° 45, p. 405-414.
- Baumrind, Diana (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In : Larzelere, Robert E., Morris, Amanda Sheffield et Harrist, Amanda W. (Éds.), *Authoritative parenting : Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development*. Washington (D.C.): American Psychological Association, p. 11-34.
- Bhamani, Shelina, Makhdoom, Areeba Zainab, Bharuchi, Vardah, Ali, Nasreen, Kaleem, Sidra et Ahmed, Dawood (2020). Home learning in times of COVID: Experiences of parents. *Journal of Education and Educational Development*, n° 7(1), p. 9-26.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean- Claude (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bronfenbrenner, Urie (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology*, n° 22(6), p. 723-742.
- Cadousteau, Matairea, Guy, Emilie, Ailincăi, Rodica et Ali, Maurizio (2021). Confinati nell'Eden. L'esperienza dei genitori tahitiani durante la pandemia. *Rivista italiana di educazione familiare*, n° 18(1), p. 113-152.
- Darling, Nancy et Steinberg, Laurence (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, n° 113, p. 487-496.
- Demarteau, Michel, Bauwens, Hélène, De Jonghe, Karine, Gérin, Sophie, Huyghebaert, Vincent, Renard, Claude, Vaillant, Gwladys, Bizel, Pierre, Tellier, Véronique et Berghmans Luc. (2007). *La santé au cœur des jeunes en Hainaut : intentions, actions et évaluations de 2001 à 2006 dans le contexte d'une coopération francophone*. Observatoire de

- la Santé en Hainaut – Institut Provincial de Promotion de la Santé.
Direction générale de l'éducation et des enseignements (2020a). *Note de service n° 12413 – Garantir la continuité pédagogique pour tous les élèves de Polynésie française*. Papeete : DGEE.
- Direction générale de l'éducation et des enseignements (2020b). *Point de situation n° 4 aux personnels du 3 avril 2020*. Papeete : DGEE.
- Direction générale de l'éducation et des enseignements (2021). *Les chiffres clés du système éducatif de la Polynésie Française. Rentrée 2021*. Papeete : Présidence de la Polynésie française – Vice-rectorat de la Polynésie française.
- Deslandes, Rollande (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat. Université Laval, Sainte-Foy.
- Epstein, Joyce L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In : Hurrelman, Klaus, Kaufman, Franz-Xaver et Lösel, Friedrich (Éds.), *Social intervention : potential and constraints*. New York : Walter de Gruyter, p. 121-136.
- Garbe, Amber, Ogurlu, Uzeyir, Logan Nikki et Cook Perry (2020). Parents' Experiences with Remote Education during COVID-19 School Closures. *American Journal of Qualitative Research*, n° 4(3), p. 45-65.
- Guy, Émilie et Ailincal, Rodica (2019). L'implication parentale en Polynésie française : le cas de deux écoles contrastées sur le plan socioéconomique. *Contextes et Didactiques*, n° 14, p. 41-55.
- Institut de la statistique de la Polynésie française (2015). *Enquête sur les dépenses des ménages des îles sous le vent*. Papeete : ISPF.
- Institut de la statistique de la Polynésie française (2019). *La consommation des ménages en TIC*. Papeete : ISPF.
- Kellerhals, Jean et Montandon, Cléopâtre (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de famille*. Paris : Gallimard, Le Seuil.
- Lahire, Bernard (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Le Seuil.
- Lautrey, Jacques (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Main, Gill et Bradshaw, Jonathan (2012). A child material deprivation index. *Child Indicators Research*, n° 5(3), p. 503-521.
- Maire, Christine. (2019). Bilan de la Journée défense et citoyenneté. Communication présentée à la journée d'études « L'illettrisme : frein de l'insertion et de l'évolution professionnelle ». Papeete, Direction générale de l'éducation et des enseignements – Commandement supérieur des forces armées en Polynésie française, 13 septembre 2019.
- Marchal, Ernest et Ailincal, Rodica (2019). Les styles interactifs des parents polynésiens dans le cadre de l'aide aux devoirs : l'exemple de la langue tahitienne. *Contextes et didactiques*, n° 14, p. 56-71.

- Marchetti, Daniela, Fontanesi, Lilybeth, Mazza, Cristina, Di Giandomenico, Serena, Roma, Paolo et Verrocchio, Maria Cristina (2020). Parenting-related exhaustion during the Italian COVID-19 lockdown. *Journal of pediatric psychology*, n° 45(10), p. 1114-1123.
- Martin, Claude. (2018). Des styles éducatifs des parents aux Parenting Cultures : un champ de recherche en développement. *L'Année sociologique*, n° 68(2), p. 455-472.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2019). *Résultats du PISA 2018. Note par pays : France*. Paris : PISA – OECD.
- Perrenoud, Philippe (1987). Ce que l'école fait aux familles : inventaire. In: C. Montandon e P. Perrenoud (Dir.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*. Berna : Lang, p. 89-169.
- Terrisse, Bernard et Larose, François (2001). La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement, École/Famille : Quelle médiation ?*, n° 14, p. 129-172.
- Terrisse, Bernard et Larose, François (1999). *Le questionnaire sur l'environnement familial, QEF*. Édition révisée. Saint-Sauveur : Ponant.
- Vuorikari, Riina, Velicu, Anca, Chaudron, Stephane, Cachia, Romina et DI Gioia, Rosanna (2020). *How Families Handled Emergency Remote Schooling during the COVID-19 Lockdown in Spring 2020: Summary of Key Findings from Families with Children in 11 European Countries*. JRC Science for Policy Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union – European Commission.
- Weiss, Pierre-Olivier, Ramassamy, Cédric, Ferrière, Severine, Ali, Maurizio et Ailincăi, Rodica (2020). La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : une enquête comparative dans la France d'outre-mer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 17(3), p. 178-194.
- Weiss, Pierre-Olivier, Ali, Maurizio, Ramassamy, Cédric et Ali, Gabriella. (2021). Quelle continuité pédagogique en Martinique en période de confinement ? Des injonctions ministérielles aux conditions d'étude et de travail dans l'Outre-mer. *Esprit Critique : Revue Internationale de Sociologie et de Sciences sociales*, n° 31(1), p. 71-100.

Favoriser l'expression de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre auprès d'adolescents de 15-16 ans

Quand une association devient essentielle à une école internationale (Laval, Québec)

David RISSE

Introduction

Avec la pandémie du coronavirus (COVID-19), l'éducation a pu et peut encore nous sembler de prime abord en mal de continuité pédagogique, au sens où elle serait poussée – par des modalités numériques inusitées, adaptatives aux circonstances actuelles – à prendre subrepticement de nouvelles formes : des formes plus assouplies pour les uns ; des formes aux courbes plus élargies et inclusives pour d'autres ; des formes répondant de façon adaptée à certains besoins particuliers d'élèves et de leurs parents. Ainsi, l'éducation et les nouveaux apprentissages individuels et sociaux ne semblent plus se faire seulement dans les marges de la pandémie, ni dans les interstices creusés par le nouveau tracé de frontières sociales s'estompant par des effets de délestage. Ne faut-il pas d'autant plus souligner les efforts de certaines écoles ayant tant maintenu une majorité de cours en présentiel, que réussi à prendre un virage numérique inespéré, parfois même avec un certain succès ? En nous intéressant ici un instant à l'invisible pour nos yeux (fatigués de ne voir plus que la seule pandémie), nous pénétrons dans un univers et un climat scolaires uniques, innovants et inspirants, celui de l'ensemble des classes (10) de secondaire 4 de l'École d'éducation internationale de Laval (Québec), qui a pu bénéficier l'hiver 2021 d'une série de formations sur l'homophobie, les sexualités et les droits des personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres, queer,

intersexués (LGBTQI+) et les personnes asexuelles, pansexuelles et non-binaires : des ateliers de formations offerts par une caravane de la tolérance d'Ensemble pour le respect de la diversité, un organisme communautaire montréalais.

En mettant en lumière le contexte social et politique actuel au Canada (que de récentes informations ont orienté, en révélant leurs contours idéologiques), nous montrerons d'abord les bénéfiques et les risques auxquels pouvait se heurter cette formation innovante et structurante, tant pour les élèves que pour les enseignants, qui ne sont pas toujours volontaires (et à l'aise¹) pour assurer une éducation inclusive au genre et aux sexualités. Mais en privilégiant autant que possible une approche, une épistémologie et une posture qui restent centrées sur la place et le rôle de l'autre dans la communauté scolaire (quelle que soit l'expression de son identité de genre ou de son orientation sexuelle), en adoptant une démarche mobilisant des compétences de l'approche par projet ou par problème (APP) pour co-construire avec les élèves un nouvel ordre sexué à l'école, nous verrons que cela fait place à un certain réenchantement d'élèves au parcours scolaire remarquable, mais assombri par de l'homophobie ou de la transphobie à l'école (qui perdure souvent à la maison avec les réseaux sociaux). Ces violences scolaires s'exercent encore trop souvent à cause de simples perceptions d'une différence d'expression de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre (EOSIG) ; qu'elle soit réelle ou supposée.

Parfois encore minimisés, quand ils sont identifiés, détectés et signalés, ces comportements et les cyberviolences spécifiques² au genre et à l'orientation sexuelle demeurent en effet méconnus et insuffisamment stoppés. Leur prévalence et leurs incidences sur la motivation et la réussite scolaires ne baissant pas avec la pandémie, il importe de garder un certain éclairage sur ces problématiques et réalités vécues par des jeunes, qui subissent parfois du harcèlement et de l'intimidation sur la base d'une différence sexuelle ou genrée (qui est parfois

1. Le problème de la malaisance, du manque de formation et de l'alourdissement des tâches des enseignantes aux prises avec l'éducation à la sexualité (un enseignement disparate) est bien mis en évidence dans un récent article : « Y a-t-il un.e sexologue dans l'école ? » <https://journalmetro.com/societe/education/2896060/y-a-t-il-un-sexologue-dans-ecole/>

2. Signalons que le récent film-documentaire « Je vous salue salope : la misogynie au temps du numérique » (coréalisé par Léa Clermont-Dion) traite de la haine en ligne envers les femmes, à travers le parcours de quatre femmes publiques sur deux continents. <https://jevoussaluesalope-film.com/>

seulement présumée et non réelle ; mais qui continue de générer de l'idéation suicidaire et des suicides dits « complétés ». En croisant ici notre réflexion à certains résultats d'autres recherches menées à ce sujet (Dorais et Risse, 2003 ; cité par le Gouvernement du Québec, 2007 : 17), on peut voir notamment que l'essentiel pour les adolescents demeure leur vécu de l'EOSIG, leur dévoilement ou le partage de leur questionnement (dont la rapidité et la qualité de l'accueil adulte les rend en général plus confiants à l'intégrer, le partager et le dépasser). Le gouvernement du Québec reconnaissant depuis presque vingt ans la valeur d'un questionnaire élaboré pour le GRIS-Chaudière Appalaches (questionnaire co-élaboré, adapté par d'autres milieux et devenu une source éclairante pour détecter la présence de comportements homophobes à l'école), il s'avère réutilisable aujourd'hui puisqu'il permettra aux élèves de signaler s'ils ont aussi déjà été victimes d'intimidation ou de harcèlement à l'école parce qu'on les croyait homosexuels. En 2002-2003, déjà 238 des 1383 élèves interrogés, soit près de 15 % de notre échantillon d'alors, déclaraient avoir été victimes de harcèlement de la part d'autres élèves en lien avec une différence d'EOSIG réelle ou supposée. Nous verrons que la présente analyse recoupe d'ailleurs certains résultats présentés par l'UNESCO (Cornu, 2021) sur la prévalence du harcèlement et des violences LGTBQI2S³ – phobes étudiés aux États-Unis, au Mexique et en Australie, notamment..

1. Un contexte politique et social canadien inédit

Les confirmations obtenues et les fouilles en cours de sépultures anonymes et de fosses communes d'enfants autochtones canadiens victimes d'un système d'éducation passé (catholique, protestant et colonial), imposé par le Canada à ses Premières Nations, contribuent d'emblée à dessiner ici un contexte politique et sociojuridique pour le moins inédit. Bien qu'il s'agisse en partie de victimes que la Commission de vérité et réconciliation du Canada avait déjà estimées, nous sommes en droit de penser que nous ne nous habituerons jamais à ce qu'un pays

3. « 2S » désigne ici les personnes bispirituelles (Two-Spirit). Pour pousser plus loin la réflexion sur les liens de la bispiritualité et le genre, l'orientation sexuelle et les populations LGBTQI+, on peut prendre connaissance de cette fiche de l'IRSC (2020, octobre) : <https://cihr-irsc.gc.ca/f/52214.html> On peut aussi en apprendre en écoutant Christa Muth dans le documentaire « Between Two Spirit. Entre il et ailes » (26 mai 2015) : <https://www.youtube.com/watch?v=gBKOqaolY4I>

traite ou ait traité ainsi, de façon si discriminatoire et différentielle, violente et génocidaire, certains de ses enfants. Comment même tolérer qu'on laisse faire une institution, fût-elle laïque ou devenue laïque, tenter indirectement ou, pire, se dédouaner si difficilement d'assimiler des enfants (en laissant, parfois en protégeant, certaines institutions, leurs acteurs-trices, les « convertir » plutôt que les « éduquer ») ? Peu importe comment on le dira ou on cherchera à le présentera publiquement, peu importe qui aura dominé et disposera du privilège d'écrire l'histoire, peu importe comment on voudra le re-signifier ou le justifier médiatiquement ; la réparation, qui est attendue et significative en premier lieu pour les victimes et leur entourage proche, est le minimum qui soit et partant qui doit être fait. Plus encore, un avant-projet de loi (C-6), visant à interdire les thérapies de conversion au Canada, plonge aussi à nouveau l'église catholique et d'autres milieux conservateurs dans une situation impliquant, pour le moins en effet, des réparations. En conséquence, nombre de victimes s'attendent à bien plus que de seules excuses envers les personnes concernées et disparues (et leur entourage) ; dont les enfants, les adolescents, les jeunes et les personnes autochtones ayant adopté une expression d'orientation sexuelle ou d'identité de genre (EOSIG) non-traditionnelle, ou non-majoritaire dirons-nous (sinon minoritaire, à tout le moins en marge d'une certaine matrice hétéronormative). Il faut dire que les personnes autochtones adoptent un autre regard sur les personnes bispirituelles (*Two-Spirit*) et que la communauté joue un rôle essentiel dans la reconnaissance⁴ de cette spécificité genrée. Malheureusement, des exactions, mesures de conversion forcée et pratiques discriminatoires commises envers les enfants autochtones ont été exercées quand bien même leur identité de genre fluide faisait toujours, ou non, l'objet d'un certain questionnement ou cheminement ; quand bien même leur orientation sexuelle était réelle ou présumée (à tort ou à raison, peu importe).

Cette pratique préjudiciable (thérapie réparatrice, de réorientation sexuelle ou de conversion) visant à modifier l'orientation sexuelle d'une personne pour la rendre hétérosexuelle, à réprimer ou à réduire

4. Petitpas, Bis (2021, 21 juin) *Bonjour la Côte : Journée nationale des autochtones - L'importance de cette journée en 2021* [Émission de radio] Radio-Canada : <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/kuei-kwe/episodes/S42295/rattrapage-du-lundi-21-juin-2021?fbclid=IwAR1jn6izzPoE-EQZ29yUsNEmfZzUP37-XpKNj9Ifyr-9GU3vEugUJbju7NQA>

l'attraction ou les comportements non-hétérosexuels, ou encore à vouloir changer l'identité de genre d'une personne pour qu'elle corresponde au sexe qui lui a été attribué à la naissance (pour reprendre ici les propos du ministère canadien de la Justice), s'avère parfois exercée dès le plus jeune âge, plus encore dans les pays n'ayant pas légiféré sur son interdiction. Outre des torts irréparables causés à des enfants à l'EOSIG non-majoritaire réelle ou présumée, elle cause aussi des préjudices à la société en se fondant sur des stéréotypes et des mythes qui sont entretenus au sujet de l'EOSIG, sur des caractéristiques qui « pourraient et devraient » être modifiées selon les protagonistes de cette « thérapie ». Désormais reconnues comme étant eugénistes et dommageables, et non plus seulement rétrogrades, ces thérapies nous semblent alors devoir être combattues pour ce qu'elles tentent de contenir, de décourager et de dénoncer, en intentant notamment à l'égale dignité humaine des Canadiens et de leurs enfants. Il ne nous appartient évidemment pas ici de dire s'il s'agit d'un génocide culturel ou spirituel, généré ou/et diversitaire, conjugué à un infanticide, l'histoire nous le dira tôt ou tard. En réponse aux effets potentiels et réels chez les jeunes générations de ces abus historiques, la formation instructive et dynamique, adaptée et interactive aux diversités sexuelle et genrée dont nous traitons ici, met très justement de l'avant l'indétermination de cette phase de questionnement en précisant d'emblée qu'il n'est pas l'apanage des seuls adolescents.

En nous appuyant ici sur notre revue de la littérature, qui nous a permis de rappeler notamment que la précocisation sexuelle touche plus particulièrement les adolescents et les préadolescents parmi les jeunes, il faut alors traiter maintenant d'un certain avancement du questionnement identitaire dans nos sociétés contemporaines. Notons que souvent la littérature consultée parle de jeunes de 12 à 18 ans, parfois elle désigne des jeunes de 14 à 18 ans, et parfois encore de 10 à 19 ans. On sait que loin d'être unanimes à ce sujet, les sciences sociales et humaines (ainsi que le travail social et les sciences infirmières) amènent des considérations complémentaires et difficilement conciliables. On a pu justement observer une variation de la fourchette d'âge des adolescents, nommés « jeunes adultes » dans certaines études. S'agissant notamment des jeunes de la diversité sexuelle ou de genre, il faut savoir que les conséquences les plus importantes et graves de

l'intimidation sont chez les moins de 17 ans, notamment entre 13 et 16 ans pour les jeunes développant diverses ressources personnelles au fil des ans et illustrant l'effet modérateur de l'âge. C'est précisément l'âge de nos répondants en formation. Sachant par ailleurs qu'un peu moins de la moitié des jeunes trans' de 14 à 18 ans n'avaient pas été la cible d'intimidation en 2014 (selon une enquête nationale sur la santé 84 David Risse des jeunes trans' ; Veale, J. et *al.*, 2015), des distinctions s'imposent entre la transphobie et l'homophobie. On peut enfin supposer qu'il y a autant de différences entre adolescents d'une même identité de genre ou d'une même orientation sexuelle qu'entre celles et ceux qui se questionnent tant sur l'une que sur l'autre. Cela puisque les réalités vécues diffèrent entre chaque personne adolescente (comme entre chaque personne adulte) et impliquent des considérations éthiques et des distinctions épistémologiques situées, pour ne pas dire « complexes » (une terminologie sensible qui ne sert pas toujours les communautés dites « diverses »).

À partir de ces éléments, et dans le cas qui nous occupe ici, des élèves québécois de 15-16 ans, tous des natifs numériques (*digital natives*) des sociétés d'information hyper-technologisées, on peut supposer (sans généraliser) que la période de questionnement identitaire (notamment sur l'identité de genre : cisgenrisme, transition ou autre questionnement) peut apparaître plus tôt dans la vie des jeunes aujourd'hui. Ainsi, avec l'avancement de certains comportements sexuels adolescents et de questionnements qui les accompagnent, des adultes se montrent plus que jamais inquiets et propagent certains doutes sur des trajectoires identitaires pourtant choisies. Malgré des avancées juridiques québécoises et canadiennes qui facilitent désormais la transition identitaire de jeunes et d'ados dits « trans' »⁵, des recherches et des questionnements scientifiques ont toujours cours au Québec sur la dé-transition.

Alors que la scientia sexualis dix-neuviémiste contribuait à créer un « nouvel ordre sexué » qui soumettait déjà l'EOSIG à la « matrice

5. Écrire « Trans' » avec une apostrophe renvoie ici au parcours trans'identitaire, qui peut tant concerner une personne agenre, qu'une personne bigenre ou encore une personne non-binaire. On sait que les modifications de l'expression de genre (qui sont parfois stéréotypiques chez les personnes travesties, lors de moments très particuliers, le temps d'un spectacle ou d'une rencontre sexuelle par exemple) consistent à adopter chez les personnes trans' (pas nécessairement trav) le port d'une coiffure (pas nécessairement perruquée) ou de vêtements plus typiquement associés à un autre genre que celui associé à leur sexe d'assignation à la naissance.

hétérosexuelle » et à la « police du genre » (pour reprendre des termes contemporains), l'état actuel du droit des mineurs au Québec, en pleine évolution et même en redéfinition, nous incite à questionner un certain argumentaire adulte capacitiste, qui remet en cause le consentement libre et éclairé de mineurs dans leur transition. En effet, la capacité de mineurs en transition (de jeunes en situation de dysphorie de genre) fait l'objet de questionnements (interrogeables à leur tour) de la part de théoriciens du droit arguant l'incapacité de ces jeunes à pouvoir évaluer l'ensemble des conséquences liées à leur prise de bloqueurs de puberté (menant à un changement de sexe éventuel). Cette irréversibilité situationnelle potentielle se retrouve ainsi parfois brandie comme une sorte d'épouvantail auprès de parents ou d'écoles. Le cas anglo-saxon de Keira Bell généralisant l'incapacité de mineurs de moins de 16 ans à consentir de façon libre et éclairée aux traitements (bloqueurs de puberté) en vue d'une transition de changement de sexe remet sérieusement en cause ladite approche « affirmative » d'adolescents en situation de dysphorie de genre. Bien que cette décision ait été portée en appel, on assiste à un requestionnement et à une remise en doute psycho-légale des capacités de mineurs à faire une transition ou une dé-transition et à une subsomption, une subordination de la défense du droit de l'identité de genre par le droit du meilleur intérêt des mineurs (à protéger « contre eux-mêmes », entend-on encore assez souvent).

Sachant tout l'influence, constante et historique du droit anglais sur les pays de l'ancien Empire britannique, au Canada (et au Québec), pays du Commonwealth, ce requestionnement psycho-légal amène certains chercheurs constitutionnalistes et des philosophes du droit à se demander (supposant uniformément que tous les mineurs de moins de 16 ans ne sont pas en mesure d'évaluer l'ensemble des conséquences liées à leur traitement pour changer de sexe) si les mineurs peuvent « valablement consentir »⁶ à une transition de changement de sexe. Cela, alors que le consentement sexuel avec un partenaire de moins de 5 ans l'aîné de la ou du jeune, est considéré légal, libre et éclairé, pour un adolescent de 14-15 ans québécois (et sachant que l'âge de consentement aux relations sexuelles au Canada est, lui, de 16 ans). Cela amène

6. Cette formulation, qui peut sembler neutre au plan éthique, mais qui nous semble assez connotée d'un point de vue juridique, voire moral, est celle d'un média d'État, à savoir Radio-Canada (Tremblay, 2020).

non seulement à faire ici l'hypothèse du consentement comme dispositif paradoxal de la domination (Risse, 2019), mais cela nous renvoie surtout au contenu partagé et à l'éthique de la discussion employés dans cette formation communautaire au genre et à la diversité sexuelle en contexte scolaire pandémique, ici présentée, avec la collaboration d'intervenants acteurs et actrices des Caravanes de la tolérance⁷ et de leur organisme.

2. Bénéfices et risques de la formation

Après avoir traité du contexte politique et social actuel canadien, qui s'avère aujourd'hui plus que jamais, ne pas avoir été favorable à la pleine EOSIG et déjà à l'expression de l'identité autochtone chez les enfants et les jeunes des Premières Nations, nous pouvons désormais éclairer les risques encourus et les bénéfices escomptés de cette formation qui viendrait informer les jeunes de l'envers de l'histoire, telle qu'elle a été présentée et écrite par les dominants. La formation ici étudiée adopte un ton, un langage et un lexique actuels, qui parlent plus facilement aux élèves.

2.1. Le ton et le langage adoptés ; le lexique requis et les thèmes parlant aux jeunes

Pour former l'hiver 2021 tous les élèves (298) de secondaire 4 (15-16 ans) inscrits à l'École d'éducation internationale de Laval (ÉÉIL), l'organisme communautaire Ensemble pour le respect de la diversité a abordé l'agir sexuel, la diversité sexuelle et genrée, la pluralité de ses expressions, ses comportements et ses représentations, d'abord dans une perspective historique et sociodémographique à l'échelle mondiale. Permettant aux jeunes des dix classes de se représenter l'invisibilité des personnes intersexes – en leur rappelant que, comme les personnes rousses (elles, visibles) et en précisant qu'elles représentent de 1,7 % à 2 % de la population mondiale –, les intervenants donnent le ton de l'atelier et campent de façon sensible l'idée de l'invisibilité

7. Ces caravanes interactives s'inspirent d'Empreintes, un programme du même organisme (*Ensemble pour le respect de la diversité*) qui soutient l'accompagnement de comité d'élèves du secondaire (12-17 ans) et qui contribue à la promotion du respect de la diversité – et du vivre-ensemble – dans des écoles plus ouvertes, sécuritaires et inclusives qui augmentent le pouvoir créatif et l'agentivité des jeunes. Le rapport annuel 2019-2020 de cet organisme dénombre 24 comités mobilisant 201 jeunes et soutenant 38 actions touchant plus de 17 000 élèves.

de la différence et le possible étonnement de personnes les entourant : des personnes qui se retrouvent parfois malmenées par des propos ou gestes que l'on peut reconduire malgré soi, comme les stéréotypes, les mauvaises blagues à propos d'une communauté entière (par exemple des blagues sur les homosexuels en général, qui seraient comme-ci ou comme ça, selon des représentations stéréotypées). Remarquons que certaines catégories, notamment la dysphorie de genre, ne sont pas spécifiquement nommées, ainsi que d'autres manières de la vivre que par la transition qui, elle, s'avère évoquée (néanmoins sans faire écho à certains débats sur la dé-transition et la soi-disant incapacité d'adolescents à un plein, libre et éclairé consentement à la transition).

Cela dit, sachant le caractère international de cette école et la forte volonté de savoir des élèves inscrits aux classes contingentées (ne permettant aucun redoublement), les formateurs, que l'on peut qualifier d'intervenants socio-éducatifs, ont dressé un portrait terminologique assez exhaustif des diversités genrée et sexuelle. En effet, le caractère poussé de la scolarité dispensée à l'ÉÉIL, par son statut d'école internationale, conjugué à l'impossibilité de redoubler une classe, contribue sans doute à exacerber ce plaisir de savoir, de l'entre soi, de connivence et de synergie entre élèves qui savent de quoi on leur parle ; cela quand bien même ils ou elles pourraient laisser transparaître quelque chose de leur intimité et de leurs attirances sexuelles à l'occasion. Il faut dire que la culture scolaire de l'ouverture et du rapprochement interculturels de l'ÉÉIL favorisent et valorisent ce plaisir idéal, ce bien-être et cette aisance de savoir chez les élèves observés (nous avons pu voir qu'ils aiment savoir et évitent des situations dans lesquelles ils se retrouveraient à ne pas savoir, à montrer malgré eux qu'ils ne sauraient pas, par exemple). Tout comme d'autres réalités et problématiques, le corps et le genre, l'amour et le sexe, soi et les autres constituent des sujets méritant tout autant leur attention que d'autres sujets et matières. Faut-il ici rappeler que leur attention est sans doute augmentée par leur ressenti individuel⁸, dont les bouleversements hormonaux qu'ils peuvent vivre

8. Comme nous l'avons montré ailleurs (congrès international de l'ACEI, Università degli studi di Milano-Bicocca, 24-25/05/2022), les impasses des imaginaires adolescents (entre fictions, images et réalités) et leurs paradoxes normatifs (entre moratoires et injonctions à la détermination) obligent à faire la distinction entre imaginer des solutions et l'imaginaire des solutions. En effet, le « solutionnisme » constitue une forme d'adulto-centrisme, une forme de pensée magique, simplificatrice à outrance, dont se passeraient aisément les adolescents.

à l'âge adolescent ? Faisons un rapide tour d'horizon de ces « grands sujets » toujours abordés de façon simple et invitante, visuelle, ludique et humoristique, dans la formation qui leur a été dispensée par les intervenants communautaires (qui ne sont pas nécessairement des psychoéducateurs diplômés, mais qui remplissent et qui assurent bien des fonctions socio-éducatives, par-delà les activités parascolaires)⁹. Quand bien même cette formation à l'ÉÉIL a été maintenue en présentiel pour les élèves, il faut dire que ceux qui l'ont suivie n'étaient pas les seuls¹⁰ à être dans la mouvance d'une reconfiguration et d'une recomposition pandémiques de l'enseignement.

Dans cette mouvance pédagogique trouble (pour les jeunes comme pour les enseignants et les personnels scolaires), afin d'éviter d'en rajouter aux troubles anxieux et de l'anxiété généralisée relatifs à cette pandémie, la sélection d'exemples de personnes racisées concernées par la diversité sexuelle ou genrée et qui soient connus des jeunes en formation (tel le chanteur Stromae), a représenté un enjeu pour chacune des dix classes rencontrées. Cela compte tenu d'un contexte idéologique antiraciste et antisexiste à nouveau très fort en Amérique du Nord ; contexte sur lequel nous reviendrons en lien avec certaines avancées sociales qu'il produit à l'occasion. Il appert que le caractère historique de grandes figures marquantes (de genre atypique) qui sont évoquées durant cette formation (Lili Elbe¹¹, Patricia Davies) semble avoir peu de résonance comparativement aux comédiens médiatisés, connus des jeunes et populaires auprès d'autres générations, comme celles auxquelles appartiennent les enseignants de l'ÉÉIL et même les intervenants de la formation (qu'on pense ici à Jamie Clayton ou à Laverne Cox¹²). Pour ces contenus qui ouvrent la formation, il importait néanmoins de rassurer davantage les jeunes dans leurs références, de les mettre en confiance en validant d'emblée avec eux certaines notions

9. Outre les agents sociocommunautaires du Service de Police de la Ville de Montréal, on trouve partout au Québec des intervenants sociocommunautaires, qui offrent du soutien communautaire, c'est-à-dire de l'aide associative, comme peuvent l'illustrer ici tous ces témoignages : <https://rohq.qc.ca/rencontres-des-intervenants/>

10. https://cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/Analyse_resilienceJuil2003.pdf

11. Nous faisons ici référence à l'artiste peintre danoise qui a bénéficié d'une chirurgie de réattribution sexuelle en 1930 ; ainsi qu'à l'ancienne combattante militaire nonagénnaire qui a récemment dévoilé son identité de genre (Patricia Davies).

12. Jamie Clayton et Laverne Cox sont deux actrices américaines dont la transition de sexe a aussi été médiatisée.

et connaissances à l'occasion. Au cours de nos observations participantes, nous avons remarqué que certaines notions qu'ils connaissent moins (pansexualité, asexualité et cisgenrisme, notamment) les ont néanmoins interpellés individuellement et les ont amenés à se poser et, collectivement, à poser des questions devant toute la classe (comme pour n'importe quel sujet abordé en classe). Par leurs regards et leurs propos très complices, nous avons pu observer qu'ils n'aiment pas se retrouver dépassés et qu'ils se sentent visiblement plus à l'aise dans le partage des connaissances (plutôt que d'être éventuellement dans une situation dans laquelle ils montreraient ne pas savoir de qui l'on parle ou de quoi l'on parle, comme nous venons de le voir). Sachant enfin la particularité des classes contingentées et notamment le poids de leur culture scolaire de valorisation du savoir, les élèves participent à la formation-discussion avec les intervenants, comme s'il s'agissait d'un sujet qui ne les implique pas personnellement (cela bien que, comme on peut le supposer, les sujets discutés pourraient renvoyer à leur intimité personnelle ou à leur orientation sexuelle ; et sachant que, de façon générale, ils ne sont pas les plus populaires ni les plus appréciés chez les adolescents, mis de l'avant ou évoqués par eux facilement, devant les pairs, les professeurs, les parents, etc.). Comme d'autres réalités et problématiques, le corps et le genre, l'amour et le sexe, soi et les autres méritent tout autant l'attention des élèves que d'autres sujets et matières. En ce sens, faisons un tour d'horizon de certains « grands sujets » toujours abordés dans cette formation de façon fluide, simple et dynamique, visuelle, ludique, et humoristique, par les intervenants communautaires.

2.1.1. Androgynie et diversité genrée

En invitant les élèves à s'éloigner de possibles biais de confirmation, et à se rapprocher des autres quelle que soit leur apparence, les intervenants utilisent les images pour les confondre. En montrant par exemple à l'écran le complet porté par Cate Blanchet, ainsi que la double face « homme/femme » de Stromae (pour personnifier le single « Tous les mêmes » de son album *Racine carrée*), les jeunes sont d'emblée formés à la fluidité et à la diversité de genre par l'androgynisation de la présentation de soi, par cette possibilité – plus forte et aisée chez les personnalités publiques des deux sexes – de subvertir les

codes vestimentaires dans lesquels on les affuble trop souvent, selon des caractéristiques physiques binaires et genrées. Comme les jeunes s'identifient souvent, plus ou moins consciemment, à des personnalités médiatisées telles que les stars internationales, les deux exemples choisis leur parlent et favorisent d'emblée une ouverture à la diversité genrée.

Aussi, pour parler de la trans'identité et de la fluidité de genre, bien que les intervenants ont pris des exemples de personnes trans' susceptibles d'être connues, ce sont davantage les personnages LGBTQI+ inspirants qui semblent avoir retenu l'attention des élèves. La popularité supposée de Laverne Cox est vite dépassée et il s'avère difficile de trouver des exemples communs, même en mobilisant la culture et le cinéma américains. Hors classe, en rencontre de brainstorming post-intervention avec l'animatrice à la vie spirituelle et communautaire de l'école, nous avons proposé que les intervenants se saisissent d'exemples québécois/canadiens (Arachnid, Hubert Lenoir, Rae Spoon, etc.), possiblement plus proches que les vedettes internationales LGBTQI+ dont on ne parle – par ailleurs – pas très souvent, sauf sous une facette genrée négativement, même en 2021. Cela dit, puisque les intervenants pointent la couleur de peau, la grandeur et la carrure du basketteur Jason Collins, son dévoilement tardif comme homosexuel reste un visuel commun qui n'est pas sans intriguer tant les filles que les garçons ; cela dans toutes les classes. En ce sens, le récent *coming out* de Luke Prokop, espoir des Predators de Nashville, premier joueur de la Ligue nationale de hockey (LNH) à sortir du placard, représente un autre modèle d'inclusion de la diversité sexuelle à un haut niveau de sport masculin (après il y a quelques années au Canada, le footballeur David Testo et le nageur Mark Tewksbury).

2.1.2. Attirances amoureuses et sexuelles

Les attirances amoureuses et sexuelles (à travers les notions de polyamour, d'a-romantisme et, moindrement, d'asexualité) semblent parler aux élèves et, malgré tout, les amènent à poser plus de questions au fur et à mesure de la présentation de ce contenu. Déstabilisés par les variations et les usages de marqueurs corporels et vestimentaires genrés inusités, notamment par les tenues pailletées et cintrées, colorées et moulantes du chanteur Prince néanmoins hétérosexuel (à la

surprise de nombre d'entre eux), n'étant soudainement plus très à l'aise quand certains ils commettent une « erreur » sur la personne (de par leur association entre l'expression artistique de son genre et son orientation sexuelle supposée), nous voyons que les classes sont encore moins familières d'exemples d'identité de genre atypique (personnes trans' et intersexes, queers et non-binaires) qu'avec ceux d'une orientation sexuelle autre qu'hétérosexuelle.

Il faut dire que leur introduction initiale au cigenrisme (aisance d'une personne dans son identité de genre et son orientation sexuelle), notion qu'environ un cinquième des classes (à main levée) indique avoir déjà « entendue », révèle qu'il ne s'agit pas d'un mot que les élèves utilisent et d'une réalité qu'ils maîtrisent. Cela notamment chez des garçons se disant hétérosexuels, mais ne se sachant pas cisgenres, avant de le découvrir au cours de la formation, grâce à un intervenant hétérosexuel qui leur fait son *coming out* de « personne cisgenre ». Alors qu'être bien avec soi et avec ses désirs est plutôt une idée simple, elle n'est pas autant maîtrisée par la majorité des jeunes en formation, qu'on peut supposer plus intéressés par leurs attirances amoureuses que par leurs attirances sexuelles (malgré l'abondance de discours tenus/répétés sur les comportements sexuels adoptés à leur âge). Par-delà leur relative aisance à parler de sexualité, les attirances amoureuses jusqu'à l'asexualité et l'a-romantisme les incitent en effet à réagir davantage, à s'y intéresser et à poser plus de questions. La précocisation sexuelle et les injonctions sociales et scolaires à « le faire », à reproduire certains rites de passage sexuels adolescents, y sont sans doute pour quelque chose, supposons-nous. Nous en avons traité ailleurs dans un chapitre de livre consacré à l'éducation des adolescents à la sexualité relationnelle, au sexe non-performant, ainsi qu'à la sexualité positive et égalitaire (Risse, 2013).

2.1.3. Être soi, tout en étant validé par les autres

Parler des attirances amoureuses et sexuelles (qui ne sont pas toujours distinguées très clairement par tous à l'âge adolescent) amène par la bande les élèves à considérer la permissivité sexuelle et la subjectivation sexuelle (qu'on peut définir sommairement comme être soi dans ses relations sexuelles et amoureuses). Malgré leur remarquable ouverture à parler de ces et de leurs « choses intimes », devant leurs

camarades, le regard et la validation des autres comptent beaucoup pour eux. Nos sociétés d'écrans y sont pour quelque chose, par-delà l'émergence de mouvements alternatifs comme « acné positive », qui s'inscrit néanmoins dans la mouvance de l'augmentation de la représentation des diversités à l'écran. Laisser vivre les autres, montrer sa peau telle qu'elle est et tâcher de moins se camoufler, constituent de sains objectifs, adultes, qui s'avèrent plus difficilement surmontables à l'adolescence : une épée de Damoclès, un danger constant, qui peut sévir tant chez les filles que les garçons, particulièrement au secondaire et plus particulièrement à l'âge des élèves formés à l'ÉÉIL. Ainsi la responsabilisation individuelle et collective par l'acceptation corporelle et par l'adoption d'une neutralité corporelle sur les réseaux sociaux constitue davantage un idéal adulte, une résolution souhaitable, plutôt qu'une réalité chez les adolescents aux prises avec la gestion de leur image auprès des autres. Comme le rappelle une synthèse de la revue de la littérature sur la socialisation adolescente et les usages du numérique (Balley, 2017), un ensemble de recherches menées en sciences humaines et sociales montre une double dynamique dans les processus de socialisation adolescente au numérique : d'une part, ces usages favorisent leur prise d'autonomie et participent à la construction de leur autonomie, en renforçant, d'autre part, une forme de surveillance des adolescents (par leurs pairs et les adultes).

Cette surveillance s'exerce également en asseyant certaines normes de genre, en perpétuant des inégalités sociales (de genre) augmentées par un traitement adophobique de médias (Lachance, 2017), qui ont tendance à décontextualiser – et qui vont parfois jusqu'à limiter – l'ensemble des pratiques adolescentes à des risques et à des dangers. Par conséquent, articuler et concilier l'expression authentique de soi et la validation de soi par le regard des autres constitue donc une inextricable tension, qui n'a pas été, ni pu être (dans le temps imparti à la formation ici étudiée) explicitement verbalisée en classe ; mais dont nous avons pu ressentir tout le poids par certains non-dits, malgré la vivacité de certains regards en présence chez certains élèves. Cela en tâchant de mettre les éclairages enseignants qui accueillaient la formation, au profit de l'identification du poids de cette tension existante entre soi et l'autre chez beaucoup d'élèves ; après la formation-discussion pour ne pas leur en rajouter, tant de façon discrétionnaire pour les jeunes

et les « profs », que de façon stratégique et éthique pour la recherche. Aussi, par des discussions en aparté avec une stagiaire sexologue en adaptation scolaire à l'ÉÉIL (qui partageait le bureau de l'animatrice à la vie spirituelle et communautaire et soutenait son travail d'un point de vue psychosexuel), lors des journées de formation et par après, nous avons pu aborder d'autres aspects sexo-corporels méritant des discussions avec les jeunes et un certain accompagnement. Il va sans dire que leur besoin d'un territoire de soi (Jeammet, 2012), leur besoin d'un espace d'autonomie et leur besoin de plus de valorisation (parentale et éducative) de la différence (sexuelle ou genrée) comme espace de permission de ressentir sa liberté intérieure, sont autant d'objectifs pédagogiques et de perspectives socio-anthropologiques complémentaires aux projets de guide et de manuel pour les étudiants et les autres chercheurs en sciences sociales et humaines qui étudient les réalités des « ados » (Goguel d'Allondans et Lachance, 2014).

2.2. L'autre et la communauté scolaire : approche, épistémologie et posture

D'une part, décrivons rapidement l'approche communicationnelle adoptée et préconisée par les intervenants qui opèrent toujours en binôme, et en tandem peut-on ajouter, pour dynamiser et optimiser le caractère complémentaire co-constructif de leurs interventions. Pour les 10 classes de secondaire 4, ils formaient une équipe de cinq personnes (toutes cisgenres), à savoir trois femmes vingtenaires et deux hommes trentenaires (chacun est issu d'une communauté culturelle). La forte représentation ethnoculturelle chez les élèves de l'ÉÉIL est une composante probante à privilégier dans l'optimisation d'interventions visant à dégenrer certaines représentations et pratiques adolescentes parfois reproduites – sans être nécessairement pesées – par les jeunes, notamment par certains garçons (bien sûr, pas seulement ici par ceux qui sont issus de communautés diverses). L'approche choisie est alors très sensible et adaptée à la clientèle et au climat scolaires, loin de l'ethnicisation de l'homophobie ou de ne lui prêter qu'un seul genre. Conséquente, elle propose d'éviter les généralisations hâtives comportant souvent des préjugés reconduits à l'égard d'une communauté entière, alors que le propos tenu sur une situation, activité ou chose donnée, vise à désigner un de ses traits par le biais d'un stéréotype ostracisant.

Dire par exemple d'un choix vestimentaire ou culturel qu'il est « fif »¹³ afin de chercher à le faire paraître sous une facette négative ou à signifier qu'on ne l'apprécie que moindrement, revient à utiliser un mot disqualifiant toute une communauté (gaie), au lieu d'employer un terme plus juste – et plus réfléchi – afin de qualifier, de désigner et d'adresser un jugement personnel porté sur cet objet « en cause ». En invitant ainsi d'emblée les élèves en formation à éviter les généralisations indues, qui sont reléguées aux oubliettes de propos passésistes, disqualifiés épistémologiquement (dans la perspective d'épistémologies féministes et du genre mobilisées implicitement dans leur formation), les intervenants sont allés chercher, ont vite et ont facilement rejoint les jeunes enclins à être – et à sonner – juste, à être pertinents, adaptés, en phase avec le développement des connaissances¹⁴ (nous avons vu qu'il s'agit d'une propension qui est quotidiennement sollicitée et valorisée, de par leur inscription à une classe scolaire contingentée à l'ÉÉIL). On peut supposer que l'éducation en marge de la pandémie de COVID-19, en restant une éducation inclusive de ces contenus genrés et pédagogiques, aura contribué à augmenter leur responsabilisation éducative, et celle de futurs jeunes de leur âge, puisqu'on peut déjà observer, selon plusieurs médias numériques québécois et français, une précocisation de la première décision importante de « grand.e.s » âgé.e.s de 12-14 ans, face à la liberté vaccinale en contexte pandémique.

Le contexte pandémique exacerbant la volonté de savoir chez les jeunes notamment, la mesure du poids du « savoir-pouvoir » (notamment dans une décision vaccinale) n'a jamais autant été éprouvée et les variations et contradictions des savoirs scientifiques, aussi nombreuses. Cela dit, sachant que la science (comprise ici comme l'esprit scientifique) s'est toujours formée en se réformant (selon Bachelard, 1934) et partant qu'il faut s'éloigner autant que possible de biais de confirmation pour mieux se rapprocher des autres, quels qu'ils soient, les intervenants-formateurs invitent les jeunes à développer de l'empathie

13. Ce terme injurieux désigne dans ce contexte l'équivalent de ce qui reviendrait à dire en France, ou en Europe francophone, que tel ou tel vêtement, ou film, ferait « pédé ».

14. Non seulement la majorité des élèves formés de l'ÉÉIL se sont montrés particulièrement sensibles aux récents développements des connaissances dégenrées, aux façons de les représenter et de les partager, mais on peut supposer, informés et connectés qu'ils sont, que les récents émojis de grossesses trans et non-binaires, l'homme enceint notamment, ainsi qu'une personne couronnée de genre neutre, ne leur ont pas échappé.

relationnelle : c'est-à-dire de l'empathie envers ce qu'ils pourraient vivre éventuellement comme oppression. Comment je peux aider les autres et leur faciliter la vie, en contexte pandémique de fragilisation de tout, de l'éducation et de tout le monde (sachant que certains sont, *de facto*, ou se sont retrouvés moins privilégiés que d'autres) ? Situation de conscientisation intense des privilèges et des classes sociales pour les jeunes, la pandémie actuelle s'avère en un sens un apprentissage, certes forcé, mais éducatif sur soi-même, les autres et les vulnérabilités ; ainsi qu'un exercice de responsabilisation citoyenne et une expérience du vivre-ensemble 2.0 en temps de crise (et du vivre-ensemble à la maison), qui donne à entrevoir – en partie – le rapport des jeunes avec la communauté et avec l'environnement ; enfin, un rapport inédit, à la fois nouveau et innovant, aux environnements numériques d'apprentissage. Aussi l'éducation qui leur est dispensée en tel contexte, permet à l'occasion de renouveler le (et leur) regard sur l'éducation, hors crise, de penser par-delà la dis/continuité (techno)pédagogique (en temps de pandémie/crise ou non), de pousser à plus de recul pédagogique critique qu'en temps ordinaire et d'apprendre à mieux repousser certaines pratiques et représentations éducatives devenues anxiogènes ; alors que le monde enseignant a pu – malgré lui – les y laisser s'installer.

2.3. Impliquer plus d'élèves par l'APP pour mieux former à la diversité des EOSIG

Puisque tant l'école de masse d'aujourd'hui que l'école élitiste d'antan (qui perdure) ont pu contribuer à la reproduction de la société dans ses dimensions hiérarchiques et inégalitaires, ainsi qu'à la reconduction d'inégalités socioscolaires et de violences « réactives » (des violences que l'école reproduit, mais peut aussi produire, selon Carra et Faggianelli, 2011), on comprendra qu'une distanciation critique et un recul réflexif s'imposent d'autant plus comme sains et saufs, nécessaires et sécuritaires. En effet, le bien-être et le bonheur des élèves repensé par leur bien-être relationnel, qui peut passer éventuellement aussi par l'animation de la vie spirituelle comme à l'ÉÉIL, contribue à leur santé scolaire et plus précisément à leur santé relationnelle à l'école (c'est-à-dire l'état des relations d'un élève avec l'ensemble des acteurs et actrices de son milieu scolaire ; c'est-à-dire avec les autres élèves et avec les personnels). Ils comptent également parmi les apprentissages

essentiels, bien qu'ils demeurent rarement reconnus, puisqu'ils sont relégués à des apprentissages informels et sont limités à des contenus parascolaires. L'EOSIG se retrouvant dans tous les apprentissages des adolescents quels qu'ils soient (Risse, 2014), aucun apprentissage n'échappant aux rapports de pouvoir et au genre, elle constitue en effet un facteur de vulnérabilité et de résilience scolaires et sociales (de l'inclusion scolaire aux inégalités et aux violences socioprofessionnelles qui en résultent) : des formes de vulnérabilité et de résilience adolescentes en contexte pandémique que de récentes analyses sociologiques et éducationnelles, pourtant inclusives de la diversité de genre et de sexe, même si elles se présentent comme de grandes enquêtes nationales (par exemple en France) n'incluent pas systématiquement pour autant.

Les pratiques adolescentes faisant néanmoins l'objet d'une analyse différenciée selon le sexe, ou d'une analyse comparée selon le sexe (ADS/ACS+), sont analysées selon la reproduction et un certain maintien d'un ordre sexué « co-construit » (Rsaissi et Couchot-Schiex, 2021), mais on a pu observer¹⁵ que les pratiques du cyber-sexisme n'intègrent pas systématiquement des échantillons de minorités de genre et d'orientation sexuelle aux EOSIG dominantes. Il en va de certains enjeux de co-construction/déconstruction des savoirs genrés à l'école, notamment de la participation permise aux élèves dans l'élaboration et la construction d'un nouvel ordre scolaire sexué et genré¹⁶.

La formation à l'ÉÉIL n'abordant pas spécifiquement l'identité numérique adolescente, elle aborde avec empathie, humour et inclusion les pratiques numériques adolescentes au regard du genre dans

15. À la suite de la parution d'un récent dossier entièrement consacré au genre et aux pratiques adolescentes, nous avons cherché à savoir si, d'une part, un article consacré à l'identité numérique adolescente (comme outil de maintien d'un ordre sexué « co-construit » ; Rsaissi et Couchot-Schiex, 2021) inclut la participation de jeunes des diversités sexuelle et genrée (jeunes avec une expression de l'orientation sexuelle ou de l'identité de genre non-majoritaire ; personnes non-binaires, bi-spirituelles, gender-fluides) ; d'autre part, si la sélection d'un échantillon plus large, analysé dans un précédent collectif (Couchot-Schiex et Moignard, 2020), avait visé les inclure spécifiquement. Il nous semble qu'il s'agit d'enjeux actualité, qui permettent d'éclairer à nouveaux frais d'éventuels manques à gagner consolidant le maillage entre apprentissages en présentiel et à distance ; et donnant à mieux comprendre les interactions de genre (par-delà les seules relations entre filles et garçons à l'ère du tout numérique).

16. Relativement à l'expression de « nouvel ordre scolaire sexué/genré », notons qu'une section totalement impartie à la co-construction « partagée » de l'ordre scolaire (un ordre genré et sexué, donc un ordre de rapports de pouvoir) est aussi disponible dans un travail antérieur d'une dizaine d'années, le *Que sais-je ?* Portant sur les violences à l'école (Carra et Faggianelli, 2011 : 115-117).

la diversité de ses expressions et représentations (stéréotypées, mais pas seulement). Cette formation intègre certaines dimensions de l'apprentissage situé (de la cognition située), cher au regretté Michel Vial¹⁷ (2012), en abordant des problèmes communs assez concrets, non détachés de l'expérience propre des personnes qui les vivent et qui participent à l'élaboration de leur (ré)solution. En les impliquant dans cet apprentissage-résolution proche de l'apprentissage par projet et par problème (APP), les élèves ont tendance à apprendre plus vite et mieux, selon l'adage apocryphe de Benjamin Franklin : « Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends » : un adage privilégiant une approche co-constructive, inclusive et d'agentivité (avec l'intégration, la consultation et la prise en compte du point de vue et des idées de l'élève comme sujet agissant dans la résolution de problématiques qui le concernent au premier chef).

L'approche interactive développée par les intervenants-formateurs à l'ÉÉIL nous semble alors à la croisée d'apprentissages communautaires et scolaires. Rappelons que les apprentissages situés s'inscrivent dans des environnements pédagogiques tenant compte des préoccupations et de la logique des questionnements d'élèves, avec lesquels les apprentissages se concrétisent en actions ; et par lesquels les connaissances sont construites et les compétences développées en mode APP. À partir d'échanges ouverts sur des problèmes communs très concrets (l'homophobie à l'école et les comportements sexistes entre autres exemples), à la différence de l'apprentissage scolaire (Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003¹⁸), l'apprentissage communautaire se fait en contexte, selon des objectifs décidés par les individus, à partir de leurs raisons d'agir et de leurs sentiments. Il faut aussi préciser que cet apprentissage communautaire – dont bénéficient les élèves de l'ÉÉIL formés par les Caravanes de la tolérance, en ce que cet apprentissage

17. En hommage au regretté professeur avec qui nous avons correspondu, dans le cadre du développement d'un programme créatif et artistique communautaire, que nous avons proposé à des femmes vulnérabilisées, afin d'évaluer l'impact du pouvoir des arts en santé relationnelle chez des femmes en situation d'itinérance et de pauvreté (tant dans leur créativité quotidienne que dans leur agentivité de femmes minoritaires dans la rue, parfois à proximité d'hommes en majorité), nous tenons à préciser ici que les travaux du chercheur-enseignant ont été particulièrement éclairants, pour ses éléments de réflexion permettant de mieux savoir si – et dans quelle mesure – les professeurs d'arts peuvent être dans l'évaluation située ; dans l'apprentissage et la cognition situés, notamment.

18. Précisons que Dillenbourg, Poirier et Carles (2003), citent ici Wagner et Sternberg (1986).

est permis et accompagné par l'animatrice de la vie spirituelle et de l'engagement communautaire de l'école – n'est pas lié à un problème qui serait détaché de l'expérience singulière des élèves, mais plutôt à un problème qui suscite beaucoup d'intérêt intrinsèque pour chacune : chaque élève peut alors participer à sa formulation, à sa définition et à sa résolution. Lié en effet aux buts à court, moyen et parfois long terme des élèves, l'apprentissage communautaire représente une force de réenchantement face à la détresse de certains, qui ont été plus touchés que d'autres par la pandémie de COVID-19 et notamment par le confinement en milieu familial (qui a pu renforcer un vécu déjà anxiogène, homophobe et transphobe). Bien qu'on voit se développer de nouvelles initiatives, préventives et inclusives, qui visent à pallier des réalités augmentées par la pandémie (tant dans la prévention du recrutement en ligne de mineurs dans l'exploitation sexuelle que dans les réponses actuelles – multiplateformes et intercommunautaire – à la recrudescence de la violence conjugale en contexte pandémique, tout en passant par l'inclusion de grossesses trans' et non-binaires aux émojis, qui sont à disposition des jeunes notamment), détrompons-nous et déprenons-nous autant que faire se peut de tout positivisme féministe (Risse, 2013, citant Voléry, 2009).

2.4. Possibles revers et contraintes dépassables

De même que certaines avancées sociales, juridiques et politiques féministes ont pu raviver la flamme du mythe de l'égalité toujours-déjà-là des femmes, ces initiatives comportent certains risques par-delà les avancées sociales qu'elles représentent et constituent dans les circonstances actuelles. En effet, l'acquisition de nouveaux droits, de services et d'outils, est souvent suivie d'un « *backlash* » (contre-coup, rebond ou « retour de bâton » inévitable), mais elle est parfois accompagnée d'un idéalisme positiviste¹⁹ dépassant la nature réelle de

19. Un certain « positivisme féministe » persistant, eu égard à la nature réelle de progrès sociaux et de l'évolution générale des rapports hommes-femmes, ainsi qu'à de récents moyens envisagés et adoptés (par exemple, un tribunal spécialisé dans le traitement judiciaire et l'accompagnement psycho-socio-légal de victimes d'agression sexuelle et de violence conjugale, qui est à l'étude par le Gouvernement du Québec), peut contribuer à l'actualité du mythe de l'égalité « déjà-là » pour les femmes. Seulement, le progrès étant un processus discontinu, plutôt qu'un mouvement continu, notons que l'irrémediabilité de cette positivité et la stagnance démocratique (c'est-à-dire le *statu quo*) des sociétés de droits pour les femmes demeurent aussi soumises au poids de l'incertain de l'avenir, particulièrement en contexte pandémique à l'en-droit des femmes.

progrès sociaux réalisés dans les rapports hommes-femmes, voire dans les rapports entre majoritaires et minorités sexuelles, pour reprendre ici une terminologie sociologique. Face à la recrudescence de théories féministes fondant davantage leur théorie générale de la sexualité sur l'égalité plutôt que sur la liberté, à leurs instillations dans les espaces social et public et aux effets populationnels de ces représentations égalitaristes (parfois loin de la fragilité d'acquis, gagnés de longues luttes, mais toujours menacés), comment former les élèves de l'ÉÉIL sans se borner à ces récents acquis, en les éveillant à rester vigilants (en leur montrant les écueils de l'hypervigilance comme du pro-positivisme) ?

Cette veille critique souhaitable pour les élèves en formation nous semble pouvoir s'enquérir de certains rapprochements entre certaines luttes féministes et les revendications écoféministes liées à la pandémie actuelle (certaines de ces revendications et certains troubles en présence chez une partie des jeunes filles – éventuellement futures mères – sont liés à l'écoanxiété). L'environnement incertain actuel venant revulnérabiliser les femmes peut en effet renforcer paradoxalement l'idéal social de positivisme féministe ; et déjà produire des effets dans l'élaboration de politiques environnementales (écoféministes). Sachant et réaffirmant que les changements climatiques fragilisent particulièrement les femmes, soulignons que le Plan pour une économie verte (2021-2030, Gouvernement du Québec) se présente comme étant basé sur un certain « réalisme climatique », qui intégrera une analyse différenciée des sexes (ADS). Cela dit, cette vigilance sociale pouvant être soutenue par une veille communautaire déjà existante face à la fragilité de droits sociaux jamais totalement acquis, il importe que l'éveil des jeunes sur l'agir sexuel et les diversités sexuelle et genrée en tienne compte, sans trop exacerber cette vigilance jusqu'à la transformer en trouble grave de l'anxiété, voire en condition de réalisation, d'exercice et de maintien de tel ou tel droit, de tel ou tel levier. Certes, l'incertain pandémique peut contribuer à exacerber la sensibilité et le système de défense de certains, jusqu'à les maintenir en état d'alerte, voire jusqu'à adopter une variété de comportements obsessionnels et à éprouver des difficultés dans leurs relations interpersonnelles et leurs interactions sociales. Mais, pour autant, il ne faudrait pas davantage prendre pour argent comptant et pour seuls dispositifs les récents – assez circonstanciels et plutôt exceptionnels – moyens financiers

augmentés des derniers mois, pour une panacée dans la réduction des violences systémiques, de genre et en ligne (intimidation et harcèlement, violence conjugale, homophobie et transphobie). L'éducation hybride en contexte pandémique et par après devra donc composer avec ces marges idéelles, avec ces écarts et ces excès qui contribuent à des radicalisations comportementales dont on affuble – paradoxalement et rapidement – « les jeunes » de façon homogénéisante (comme on le fait avec « les aînés », infantilisés comme « nos aînés »).

Fragilisée par la distanciation physique et émotionnelle, l'éducation en pareil contexte se heurte à des contraintes additionnelles, à des effets conjugués d'isolement et d'exiguïté qui sont parfois doublement vécus par certains élèves, aux influences numériques de réseaux sociaux enflammés par des vidéos documentant en temps réel ou différé les abus de pouvoir en place : en Amérique du Nord, l'imaginaire collectif pandémique reste marqué par l'abus de pouvoir policier contre la personne de George Floyd (arrêté et décédé à Minneapolis) et, plus proche de nous et de notre terrain d'analyse, ainsi que plus récemment, par un abus de pouvoir hospitalier contre la personne de Joyce Echaquan (décédée à l'hôpital Saint-Charles-Borromée) et par celui, défaillant, de la Direction de protection de la jeunesse de l'Estrie ayant négligé la gravité situationnelle de l'état de santé d'une fillette décédée - dite « martyre » - de Granby. Ces exemples de discrimination et de violence systémique d'autorités ayant fait tristement notre actualité pandémique, leur visibilité notoire n'a pas échappé aux élèves sensibilisés au mieux-vivre ensemble, ainsi qu'à d'éventuelles discussions en famille et à l'école durant la pandémie, il faut d'autant plus les prendre en compte et les considérer dans notre analyse qu'ils ne sont pas sans teinter la réception et la dynamique réflexive personnelle suivant la formation des élèves de l'ÉÉIL (qui est à l'occasion une formation aux intersectionnalités entre sexe/genre, entre classe et race pour reprendre les termes employés par plusieurs épistémologues de la domination masculine et coloniale). Malgré son côté sommaire, ce décryptage idéologique des représentations et des pratiques actuelles de l'identité (aux impacts certains chez les jeunes en général et chez les élèves de l'ÉÉIL en particulier) pourrait néanmoins contribuer à mieux cerner l'imaginaire des possibles (à l'imaginaire des possibilités et des futurs possibles par-delà ce que l'appartenance à un sexe ou à un

genre, à une classe ou à une communauté culturelle racisée peut laisser présager). L'éducation en contexte pandémique nous semble devoir aussi composer avec un certain élargissement du périmètre autorisé, c'est-à-dire un élargissement de frontières tracées (et parfois, derrière elles, des différences et des traitements différentiels entre les élèves), mais aussi un déplacement des frontières de contenus pédagogiques et scolaires « essentiels », un recul des marges éducatives supposées en contexte pandémique, faisant en sorte qu'on peut parler de frontières déplacées à l'occasion de ce « grand bricolage » (De Saint-Martin et Gheorghiu, 2010), qu'impose et qu'inflige la pandémie actuelle au monde de l'éducation.

Conclusion

Par la discontinuité techno-pédagogique et par la lutte à certaines inégalités socio-éducatives que la pandémie de COVID-19 a exacerbé et permis de ré-envisager, ce chapitre réflexif présente une démarche innovante et représente un début de cadre théorique éventuellement porteur pour d'autres initiatives inclusives à l'école et dans d'autres lieux de relations d'emprise et de relations de pouvoir (Mabillon-Bonfils, 2009 ; Foucault, 1975). Ainsi une relecture biopolitique de l'agentivité de l'élève comme sujet *de* pouvoir et pas seulement sujet *du* pouvoir (dans les relations de pouvoir et dans les interactions de genre qu'il peut avoir à l'école et sur les réseaux sociaux), constitue une avenue actuelle de problématisation socio-philosophique des frontières et des marges éducatives dont le tracé et le recul évoluent sans cesse depuis le début de la pandémie. Qu'il nous soit ici permis d'espérer que certaines souffrances scolaires ordinaires, qui ne peuvent se dire encore que difficilement, même dans des espaces dits capacitants, vont s'amoinrir avec le développement de ce type d'initiative sociocommunitaire inclusive des diversités genrée, sexuelle et culturelle à l'occasion (certaines intersectionnalités sont abordées dans cette formation adaptée aux réalités éventuelles de jeunes issus d'une minorité culturelle et s'identifiant éventuellement à une communauté sexuelle, spécifique ou générale).

Puisse cette première phase d'analyse de contraintes structurelles et de représentations stéréotypiques (sous-jacentes aux difficultés rencontrées par les personnels éducatifs, comme les

directions d'établissements) constituer un outillage en contexte de bricolage pandémique de l'éducation. Un outillage enrichi dans un contexte international de résolutions onusiennes et de recherches fraîchement publiées, qui documentent la prévalence du harcèlement, de l'intimidation et des violences LGBTQI-phobes, des violences homophobes et transphobes dénombrées à partir d'autodéclarations rapportées (souvent moindres que les cas existants), tant aux États-Unis, qu'au Mexique ou encore en Australie ; cela malgré l'absence de données globales sur ces violences, que l'EOSIG soit réelle ou supposée (selon Cornu, 2021²⁰).

Christophe Cornu (2021) et son équipe de l'UNESCO ont particulièrement documenté la prévalence du harcèlement homo et transphobe dans plusieurs pays du monde, en exposant notamment les enjeux de l'inclusion d'élèves dans l'élaboration de politiques éducatives inclusives (puisqu'elles les concernent) et d'un environnement scolaire bienveillant en ce qu'il permet de traiter en temps opportun les problématiques dont sont fréquemment la cible les élèves dont la diversité d'EOSIG s'avère réelle ou simplement présumée. L'approche éducative globale préconisée pour lutter plus efficacement contre ces violences scolaires implique alors pour eux comme pour nous, de façon préventive, des mesures permanentes qui ne peuvent plus être seulement ponctuelles ou réactives.

N'en déplaise à certains (tel Ogien, 2013), tout porte ici à croire que l'enseignement de la morale sous sa dimension zététique (comme hygiène préventive du jugement hâtif porté sur les autres, à introduire au plus tôt à l'école), peut également contribuer à changer les défis en opportunités. Cela plus encore par la transformation numérique de l'enseignement, qui est désormais digitalisé et qui se retrouve ici augmenté par l'inclusion (au curriculum scolaire des élèves) du savoir-être (avec les autres) et du savoir-faire communautaires, qui contribuent à répondre de façon globale et adaptée à certains de leurs besoins.

20. Christophe Cornu (2021) et son équipe de l'UNESCO ont documenté la prévalence du harcèlement homo et transphobe dans plusieurs pays du monde, en exposant notamment les enjeux de l'inclusion d'élèves dans l'élaboration de politiques éducatives inclusives (puisqu'elles les concernent) et d'un environnement scolaire bienveillant, en ce qu'il permet de traiter en temps opportun les problématiques dont sont fréquemment la cible les élèves dont la diversité d'EOSIG s'avère réelle ou simplement présumée. L'approche éducative globale préconisée pour lutter plus efficacement, donc préventivement, contre ces violences scolaires implique des mesures permanentes, qui ne peuvent plus être seulement ponctuelles/réactives.

L'éducation digitale aux marges de l'actuelle pandémie, qui ne cesse de se transformer (tel un avion dont la construction achèverait en plein vol) et qui chercherait à éviter d'éventuels autres écueils en matière de développement techno-pédagogique inclusif, peut représenter une occasion singulière de dépassement éducatif de ces contraintes structurelles. Ainsi, par l'emploi et déjà par l'adoption d'une perspective éducative résolument antisexiste et antiraciste (en cette période d'augmentation drastique et très significative de discours et d'actes haineux en ligne et par ailleurs, notamment islamophobes et racistes anti-noir et anti-asiatique), le dispositif communautaro-éducatif ici étudié peut contribuer humblement à enrichir la réflexion collective et coopérative proposée. Ce dispositif constitue non seulement un outil assez facilement accessible pour d'autres élèves face aux dangers réels auxquels ils et elles peuvent être exposés, mais son abordabilité et son exportabilité vers d'autres terrains scolaires et associatifs pourraient venir étendre les marges éducatives de son développement local jusqu'ici lavallois et montréalais.

Références bibliographiques

- Bachelard, Gaston (1934). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- Balleys, Claire (2017). *Socialisation adolescente et usages du numérique. Synthèse de la revue de littérature*. Institut de la jeunesse et de l'éducation populaire.
- Carra, Cécile et Faggianelli Daniel (2011). *Les violences à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cazzaniga, Constance (2022, 28 septembre), « Y a-t-il un.e sexologue dans l'école ? », *Journal Métro* : <https://journalmetro.com/societe/education/2896060/y-a-t-il-un-sexologue-dans-ecole/>
- Clermont-Dion, Léa et Maroist Guylaine (2022). *Je vous salue salope : La misogynie au temps du numérique*, <https://jevoussaluesalope-film.com/>
- Cornu, Christophe (2021). Harcèlement subi par les jeunes de la diversité sexuelle et de genre en milieu scolaire à travers le monde : état des lieux et principaux enjeux (vidéo). *Unesco*. Disponible sur : <https://www.crujef.ca/ecole-dete-sur-les-jeunes-lgbtq/espace-video>. (Consulté le 17 mai 2021)
- De Beauvoir, Simone (1960, 2 juin). Pour Djamilia Boupacha. *Le Monde*.
- Dillenbourg, Pierre, Poirier, Charline et Carles, Laure (2003). *Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ?* Montréal : Presses Universitaires du Québec, p. 11-47.

- Dorais, Michel et Risse David (2003). *Rapport d'évaluation du programme de sensibilisation sur l'homosexualité et l'homophobie dans les écoles secondaires mené par le GRIS de Chaudière-Appalaches*. Direction générale de la santé de la population et de la santé publique, Santé Canada – région de Québec.
- Foucault, Michel (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Fournier, Lorraine et Gouvernement du Québec (2007). *Sortir l'homophobie du placard et de nos écoles secondaires*. Recherche-avis du Conseil permanent de la jeunesse.
- Goguel D'allondans, Thierry et Lachance, Jocelyn (2014). *Étudier les ados. Initiation à l'approche socio-anthropologique*. Rennes : Presses de l'Université de Rennes.
- Institut de recherche en santé du Canada (2020, octobre). « Questions de méthodes : Qu'est-ce que la bispirtualité et qui est bispirtual(e) dans le domaine de la recherche en santé ? : <https://cihr-irsc.gc.ca/f/52214.html>
- Jeammet, Philippe (2012). Besoins. Confrontations. In : Jeammet, Philippe (dir.). *Adolescences. Repères pour les parents & les professionnels* (5e éd.). Paris : La Découverte, Fondation de France, p. 35-79.
- Lachance, Jocelyn (2016). *Adophobie. Le piège des images*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mabillon-Bonfils, Béatrice (2009). L'adolescent face à la relation d'emprise scolaire : entre adaptations secondaires et arrangements ordinaires. In : Gori Roland et Gutton, Philippe (dir.). *Adolescences*, vol. 27, n° 2, p. 447-459.
- Muth, Christa (2015, 26 mai). « Between Two Spirit. Entre il et ailes » (documentaire) : <https://www.youtube.com/watch?v=gBKOqaolY4I>
- Ogien, Ruwen (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset.
- Petitpas, Bis (2021, 21 juin). *Bonjour la Côte : Journée nationale des autochtones - L'importance de cette journée en 2021* [Émission de radio] Radio-Canada : <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/kuei-kwe/episodes/542295/ratrapage-du-lundi-21-juin-2021?fbclid=IwAR1jn6izzPoE-EQZ29yUsNEmfZ-zUP37-XpKNj9Ifyr9GU3vEugUJbju7NQA>
- Risse, David (2013). Interactions et violences de genre. Socialisation et éducation. Sexe-spécificités et responsabilités. In : Legrand, Monique et Voléry, Ingrid (dir.). *Genre et parcours de vie. Vers une nouvelle police des corps et des âges ?* Nancy : Presses Universitaires de Nancy, Éditions Universitaires de Lorraine, p. 245-262.
- Risse, David (2014). Introduction au dossier « Du genre pour tou.te.s ». In : Risse, David (dir.). *Cultures et sociétés*, 32.
- Risse, David (2019). *Analyse sociocritique de représentations de la liberté sexuelle de l'individu contemporain dans la littérature française et québécoise en*

- sciences humaines et sociales des années 70 à aujourd'hui (1969-2019)*.
Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Risse, David et Smedslund Katia (2014). *Responsabilités et violences envers les femmes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rsaissi, Youness et Couchot-Schiex, Sigolène (2021). L'identité numérique adolescentes face au cyber-sexisme, outil du maintien d'un ordre sexué co-construit. *Revue Genre Éducation Formation*, n° 5.
- Tremblay, Janic (2021). *Les mineurs peuvent-ils valablement consentir à une transition de sexe ?* Reportage radiophonique : <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/desautels-le-dimanche/segments/reportage/343368/les-mineurs-peuvent-ils-valablement-consentir-a-une-transition-de-sexe-janic-tremblay>
- Veale, Jaimie, Saewyc, Elizabeth M., Frohard-Dourlent, Hélène, Dobson, Sarah et Canadian Trans Youth Health Survey Research Group (2015). *Being Safe. Being Me. Results of the Canadian Trans Youth Health Survey*. Stigma and Resilience Among Vulnerable Youth Centre & University of British Columbia.

Quand l'école se déplace à la maison. Contours et enjeux du dispositif « Apprendre à la maison » au Sénégal

Jean Alain GOUDIABY

Introduction

Face à la propagation de la COVID-19, les écoles ont été fermées au Sénégal dès le 16 mars 2021, posant ainsi la question de la continuité pédagogique, de la consolidation des acquis, des apprentissages, du devenir des scolarisés, de la résilience des systèmes et des modèles d'éducation et de formation. Ainsi, pour assurer la poursuite des activités pédagogiques et rendre le système éducatif plus apte à faire face à d'éventuelles crises, le ministère de l'Éducation nationale sénégalais (MEN) a mis en place un plan de *Riposte résilience* du sous-secteur qui comprend l'initiative « Apprendre à la maison » devant permettre l'enseignement à distance. Des cours sont ainsi dispensés à la télévision et dans les radios communautaires, sous forme de vidéo et diffusés sur Internet, sous forme de photocopiés et distribués aux apprenants. L'école s'est donc déplacée à la maison, dans cet espace non prévu pour les activités d'apprentissage scolaire formelles.

Aussi, dans cette marge, les familles sénégalaises se sont organisées pour s'adapter au cadre nouveau du système de transmission du savoir pédagogique. Elles ont également développé des actions pour faire face au besoin de formation des enfants. Ces différentes actions et attitudes s'incrémentent dans des contextes et configurations familiales et socio-culturelles spécifiques. L'école s'est donc déplacée à la maison qui n'est pas le lieu habituel des activités scolaires. Comment cette marginalité a-t-elle fonctionné ? L'interrogation sur le dispositif ainsi que la mobilisation des environnements familiaux permettent de mieux comprendre la pertinence des actions posées et de mesurer le degré de résilience

tant des familles que du système éducatif sénégalais dans sa globalité. Par dispositif, nous comprenons, comme nous y invite Daniel Peraya, spécialiste belge en communication et en enseignement à distance :

Une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets (Peraya, 1999 : 153).

L'objectif de ce chapitre est donc de documenter les situations éducatives des enfants pendant cette période de fermeture des écoles. Il s'agira de manière spécifique d'apprécier les mesures d'accompagnement mises en place tout en décrivant les choix et les moyens mobilisés pour que l'école continue de se faire en dehors des murs de la classe. L'école se déplace ainsi à la maison, avec son lot de contraintes et d'opportunités.

Nous nous interrogeons sur ce déplacement géographique en mobilisant les données d'enquête d'un programme de recherche dénommé « 100 000 étudiants contre la COVID-19 » où nous avons en charge le volet éducatif. L'enquête était basée sur un questionnaire et sur une grille d'entretien et s'était déroulée entre mai et juin 2020.

Le questionnaire a été passé au moyen d'un formulaire hébergé sur la plateforme *SurveyMonkey* où étaient directement saisies les données recueillies. En moyenne, dans chaque district sanitaire¹, les enquêteurs² ont fait répondre aux ménages chacun 36 questionnaires par semaine, sur 4 semaines. Le choix des ménages s'était fait en combinant la méthode aléatoire simple et le choix accidentel. Autrement dit, lorsque l'enquêteur était dans un quartier, il identifiait aléatoirement une rue de ce quartier et interrogeait les chefs de ménage de cette rue

1. Le territoire national est découpé en 75 districts sanitaires qui constituent l'unité opérationnelle la plus périphérique de la pyramide sanitaire. Le district sanitaire est assimilé à une zone comprenant au minimum un centre de santé de référence appelé « hôpital de district », un réseau de postes de santé et d'autres types de structures sanitaires. Il couvre une zone géographique pouvant épouser un département entier ou une partie.

2. Titulaires d'un Master ou Doctorant dans une des disciplines des sciences humaines et sociales, les enquêteurs, au nombre total de 12 par district, ont été recrutés et formés par l'équipe du projet, après un appel à candidatures et une sélection sur dossier.

en choisissant une maison sur trois. Si le chef de ménage était absent ou refuse de répondre, il passait au ménage suivant sans une obligation de revenir ou de le convaincre systématiquement de répondre.

L'analyse quantitative sur les apprentissages à la maison porte sur les répondants qui avaient déclaré avoir des enfants mineurs scolarisés. Ils étaient au nombre de 2 991 (1 344 femmes et 1 647 hommes). Ils sont répartis de manière assez équitable dans les 10 districts sanitaires d'enquête. Les districts étaient choisis dans les régions de Dakar, capitale du Sénégal (district de Dakar Ouest, de Dakar Sud, de Guédiawaye et de Keur Massar), de Diourbel, région au centre du pays (district de Bambey et de Touba), de Tambacounda, dans le Sénégal oriental (district de Goudiry et de Makacoulibantang) et de Ziguinchor, située au sud du pays (district de Diouloulou et de Ziguinchor).

À ce premier outil quantitatif s'ajoute la réalisation de 180 entretiens semi-directifs, équitablement répartis dans ces mêmes districts. La mise en œuvre de cet outil de collecte de données s'était fondée sur l'identification de personnes-ressources et d'institutions susceptibles de fournir des informations pertinentes au regard de la thématique. Ainsi, ces entretiens avaient-ils principalement comme cibles les ménages. Cinq thématiques ont été abordées : les caractéristiques et la structuration de la famille ; le dispositif technique et les coûts d'investissement ; les contenus et les utilisations des dispositifs d'apprentissage à la maison ; la place des adultes « accompagnants » et la gestion des espaces domestiques ; la gestion des emplois du temps et des occupations.

La mobilisation combinée de ces différentes données nous permet d'avancer un certain nombre de constatations et appréciations structurant notre contribution autour de trois points. Nous interrogeons, dans un premier temps le dispositif « Apprendre à la maison » autant sur ses fondements que sur la manière dont il crée de la marginalité au sein des familles. Cette marginalité sera d'ailleurs renforcée par le rapport à la technique qui demeure socialement déterminé. Nous montrons donc dans un deuxième temps que le dispositif « Apprendre à la maison », dans sa mise en œuvre, questionne les disparités territoriales au-delà des rapports aux objets techniques. Enfin, dans un troisième temps, la place des adultes ainsi que la posture des parents sont abordées dans ce déplacement des activités d'enseignement-apprentissage de la salle de classe à la maison.

1. La maison comme marge : la continuité pédagogique en question

La place que la plupart des personnes assignerait à l’instruction scolaire est au sein d’un établissement *ad hoc* : l’école. Le bâtiment scolaire n’est pas, de ce point de vue, un seul espace physique. Il symbolise même parfois la présence de l’administration publique et de son pouvoir. Bien que « l’espace scolaire peut apparaître comme “dépouillé” ; il est pourtant perçu comme un espace favorisé » (Lange, 2007 : 641) dans lequel les apprentissages doivent se faire. « On va à l’école » et ce déplacement n’est pas anodin. Plus qu’un symbole, il peut matérialiser à bien des égards un espoir ou des aspirations à un avenir meilleur ou l’espérance d’une meilleure vie, d’autant plus qu’il y a, dans nombre de familles sénégalaises, une tension réelle entre cette forme d’école et l’école coranique (Huet-Gueye et De Léonardis, 2009). Par conséquent, la maison n’est pas nécessairement un espace de scolarisation, même si les enfants peuvent effectuer des devoirs à domicile. Considérer le « déplacement » de l’école à l’intérieur de l’espace domestique constitue la première marginalité.

1.1. Les logiques du dispositif « Apprendre à la maison » et leurs appréciations

Le Sénégal, à l’instar des autres pays du monde, avait réagi à cette pandémie en lançant l’initiative « Apprendre à la maison » consistant à mettre à la disposition des élèves des cours en ligne, mais également par le biais d’émissions télévisées et radiodiffusées des contenus pédagogiques. Le ministère de l’Éducation nationale avait aussi lancé une formation des enseignants, à l’échelle nationale, sur la prise en main de l’application Google Classroom³. Il fallait donc réagir vite. Obligation et rapidité de la réponse étaient les éléments qui devaient structurer l’intervention publique.

Ainsi, la première phase de la mise en œuvre du dispositif « Apprendre à la maison » consistait à mettre en place une plateforme numérique. Celle-ci était hébergée sur le site du ministère et offrait

3. Google Classroom est un service gratuit proposé aux utilisateurs de Google Éducation. Cette application est censée aider les enseignants à rationaliser leur travail. Les apprenants peuvent ainsi nouer un dialogue virtuel avec leur enseignant et leurs camarades de classe. Ils peuvent également rendre les devoirs par voie électronique.

plusieurs ressources numériques : vidéos, forum, tchat à contenu éducatif. Le dispositif numérique proposait aussi des outils comme l'application Tecktal (qui signifie « montrer la voie » en wolof, une des langues nationales du pays). Il y avait enfin, les supports médiatiques comme la télévision et par la suite la radio. La chaîne Canal éducation était par conséquent disponible sur le canal 20 de la télévision numérique terrestre et en rediffusion sur le site du ministère. Son signal était également repris par les antennes régionales de la Radiodiffusion Télévision sénégalaise (RTS). Ce projet ambitieux de l'État visait donc à atteindre les populations dans leurs diversités géographiques, sociales, économiques et culturelles. Par conséquent, sa réussite dépendrait grandement de son appropriation par les communautés.

Il faut noter que beaucoup de réserves avaient été émises par les familles, les enseignants et les autorités académiques quant à l'opérationnalisation effective de cette initiative, au regard des disparités déjà constatables (Camara, 2021). En effet, cette école à la marge de l'école a suscité plusieurs réactions autant sur la forme des interventions que sur leur contenu. Par exemple, l'appréciation sur les temps de diffusion reste variable selon les familles et les localités. Il en est de même de la portée de l'ensemble du dispositif. Quand certains parents saluent grandement cette initiative, d'autres estiment qu'il n'a pas permis aux apprenants de continuer les enseignements-apprentissages à la maison. Cette appréciation s'explique, en grande partie, par le temps de diffusion qu'ils ont trouvé très court et parfois inadapté aux « nouveaux » rythmes des enfants. Une mère de famille, coiffeuse de 45 ans, affirmait cette difficulté à s'approprier le contenu inadapté des cours à cause du temps court de diffusion :

Je suivais les cours avec mes enfants, quand ils venaient en week-end ou bien quand ils passaient me voir en semaine. Même s'ils sont chez leur père, je les appelle pour leur dire de suivre les émissions éducatives. Le contenu des cours était bien. Mais malheureusement ce n'était pas suffisant pour permettre aux enfants d'assimiler leur programme, car le temps de diffusion était très court, surtout par rapport aux autres programmes qui n'ont aucun sens pour l'éducation des enfants.

Il semble donc qu'il faille revoir le temps consacré aux émissions éducatives dans les programmes des médias sénégalais pour donner plus d'ancrage à des initiatives comme celle-ci. Aussi, la rapidité avec

laquelle certains cours pouvaient se faire était sujette à discuter la qualité et l'appréciation globale des enseignements. D'autres n'appréciaient tout simplement pas le fait que la télévision puisse être un canal pour enseigner. Pour ces derniers, seuls les élèves avec un bon niveau de compréhension pouvaient suivre de manière optimale les activités pédagogiques. L'école perdrait alors sa fonction d'égalisation des chances en créant des marginalités à travers la rupture occasionnée de la relation de face-à-face enseignant-enseigné.

Quand je suivais les émissions avec mon grand frère, il m'expliquait les parties que je ne comprenais pas. Par contre, quand je suis à l'école je comprends mieux que devant la télé. À l'école, j'ai la possibilité de demander au maître de réexpliquer ce que je n'ai pas entendu ou pas compris. Je suis plus favorable à l'apprentissage à l'école, là je comprends mieux.

Dira cet élève de 12 ans en classe de CM2, pour signifier la difficulté qu'il éprouvait à apprendre avec la télévision. Par ailleurs, il en ressort que les cours qui étaient assurés à la radio étaient préfabriqués et que les présentateurs avaient un accent étranger. Ceci ne favorisait pas nécessairement l'appréciation du dispositif. Dans plusieurs localités, des enseignants parlent de contenus de cours uniformisés qui ont circulé un peu partout en Afrique bien que les réalités et les niveaux des élèves soient différents. Un appui et un renforcement aux initiatives locales auraient peut-être permis au dispositif de toucher davantage les apprenants dans leur diversité. Un inspecteur de l'éducation, dans l'inspection d'académie de Dakar, confiera que :

La seule chose qu'on déplore dans les cours que nous avons reçus de l'État, c'est le fait que les présentateurs (le maître et l'élève) de l'émission ne soient pas sénégalais. En les entendant, on le sait. J'ai appris qu'ils étaient des Camerounais. Ces cours ont été diffusés un peu partout en Afrique avec des normes standards que tous les pays francophones peuvent se partager et il ne pouvait donc pas avoir une différence dans la démarche pédagogique. Néanmoins, la littérature pouvait varier surtout dans le choix des prénoms de même que dans les exemples pour illustrer un cours parce que la culture diffère d'un pays à un autre.

Il a été également révélé qu'il n'y avait pas de précision sur le niveau. Par exemple, si un cours de français est déroulé, l'animateur ne précisait pas nécessairement à quel niveau il s'adressait.

Contrairement aux composantes médias et numérique, le support papier a eu une portée plus étendue et a eu davantage pour cible la population scolaire se trouvant dans des zones non électrifiées, sans Internet, téléviseur ou radio. Cependant, la distribution des documents produits, qui s'est faite dans le respect des procédures bureaucratiques, a connu des allongements de délais d'acheminement dans les services déconcentrés de l'État. En raison de l'insuffisance du nombre de supports de cours produits et de leurs accessibilités aux ayants droit, des difficultés sont nées. Cette situation a conduit à une distribution différenciée selon les inspections. En effet, si pour certains, la stratégie consistait à mettre l'accent sur les élèves considérés comme étant les plus faibles de chaque classe. D'autres responsables ont choisi les élèves des classes intermédiaires, notamment les apprenants en classe de CM1 ou en 4^e, comme nous le confirme cet autre inspecteur, qui exerce cette fonction depuis 12 ans, dans une des académies situées en dehors de la capitale :

Nous téléchargeons les supports papier au niveau du site du MEN. Avec les 1 500 000 FCFA⁴ qu'on a reçus de l'État, on ne pouvait pas imprimer pour tout le monde et on a fait le choix de donner à tous les élèves de certaines classes transitoires et spécifiquement aux classes de CM1 pour le primaire et de 4^e pour le collège. Certains établissements ont reçu un exemplaire et ils peuvent définir des astuces pour le mettre à la disposition des élèves : soit, l'administration faisait des copies, soit les cellules ou bien les élèves eux-mêmes. Il faut retenir que jusqu'à maintenant, il n'y a pas quelque chose de défini pour tout le monde, chacun s'adapte. On avait quatre sites de reprographie et le matériel que le ministère nous avait donné n'a pas été opérationnel. On n'avait des soucis techniques pour les exploiter et du coup on ne les a pas utilisés.

Pour faire bénéficier du support papier aux apprenants, certains parents par l'intermédiaire du comité de gestion avaient récupéré les exemplaires originaux pour faire eux-mêmes la reprographie pour leurs enfants. Par conséquent, les enfants dont les parents n'étaient pas actifs ou n'avaient pas de moyens étaient susceptibles de ne pas recevoir ces documents.

4. Le franc CFA est la dénomination de la monnaie commune de 14 pays africains membres de la Zone franc, dont le Sénégal. Né en 1945, CFA signifiait « franc des Colonies françaises d'Afrique ». Il prendra par la suite la dénomination de « franc de la Communauté Financière Africaine » pour les États membres de l'Union monétaire ouest-africaine. 655 957 FCFA équivalent à 1 euro.

En fin de compte, les appréciations étaient variables selon les localités et les profils des parents qui restent déterminants pour expliquer les stratégies éducatives, comme le souligne le Burkinabé, Professeur en démographe à l'Institut Supérieur des Sciences de la Population de l'Université Joseph Ki-Zerbo, Jean-François Kobiané (2003). Les activités d'enseignement-apprentissage, en s'invitant à la maison, entraînent un déplacement sociocognitif (Enaux, 2009), doublé d'une modification de la pratique pédagogique.

1.2. Le dispositif « Apprendre à la maison » mis en œuvre dans l'espace domestique

L'espace domestique, par la fermeture des établissements scolaires, était devenu la marge qui devait permettre à l'école de continuer à fonctionner, grâce à un ensemble de supports pédagogiques. Ainsi, l'ingénierie pédagogique a-t-elle été contrainte de trouver des solutions pour répondre à une demande présente. En effet, précisait Emanuelle Villiot-Leclercq, professeure et chercheuse spécialisée en enseignement et en recherche sur les questions d'ingénierie pédagogique et de scénarisation pédagogique dans les dispositifs de formation, que :

Les dispositifs de formation à distance ont dû répondre, non pas à des intentions classiques et internes des établissements [...], mais à une demande sociétale et à son enjeu majeur : comment continuer à éduquer, à partager le savoir, à aider les apprenants à rester dans la dynamique de la construction du savoir ? (Villiot-Leclercq, 2020).

Or, la continuité des enseignements à la maison s'avérait difficile, voire impossible, dans certaines zones où les équipements technologiques étaient insuffisants ou quasi inexistantes. Rappelons que l'apprentissage à la maison nécessite l'acquisition d'un certain nombre d'équipements et l'existence de moyens devant permettre aux apprenants d'assurer la continuité des enseignements-apprentissages. La disponibilité diffère selon les familles et les contextes géographiques. L'appréciation du dispositif « Apprendre à la maison » s'effectue alors à l'aune des équipements disponibles et par conséquent des habitudes d'apprentissage.

En effet, plus de 15 % des enfants habitant dans les districts sanitaires de Dakar Sud, Keur Massar et Dakar Ouest ont suivi les émissions télévisées de soutien scolaire. Cette situation peut s'expliquer par le profil des familles, mais aussi par une certaine proximité

cognitive des apprenants vis-à-vis de ce modèle d'apprentissage. Par contre, la situation s'est inversée dans les districts de Bambey (milieu rural et religieux), Diouloulou (milieu rural au sud du pays), Goudiry (milieu rural, éloigné du centre urbain), Guédiawaye (dans la banlieue dakaraise) où moins de 5 % des enfants déclarent avoir suivi une émission à la télévision. Cet écart peut s'expliquer par le rapport ludique que les personnes enquêtées ont avec la télévision, mais également par la méconnaissance du dispositif et surtout par la faible disponibilité des ressources techniques. À Makacoulintang, dans le Sénégal oriental, aucun enfant n'a suivi un programme éducatif télévisé. Ces données laissent penser que le milieu rural, éloigné des centres urbains aura été moins réceptif au dispositif télévisuel.

Les données qualitatives confirment cette tendance. Au sein de certaines familles, il a été constaté que pour accéder à la télévision, souvent installée dans le salon, il fallait avoir l'autorisation des parents. De plus, une des personnes adultes avait souvent le monopole de la commande de la télévision et définissait en même temps le choix des chaînes à suivre. À l'intérieur d'autres familles, les rassemblements ne favorisaient pas le suivi des émissions éducatives, car la télévision n'était allumée qu'en fin de journée, à l'heure où tout le monde est disponible pour la regarder. Pour d'autres enfin, une organisation s'était mise en place pour permettre aux apprenants de suivre les émissions. Si l'on considère les régions de Ziguinchor, de Tambakounda ou de Diourbel, les programmes étaient faiblement suivis.

Le caractère imprévu de cette pandémie a rendu impossible le temps de préparation et d'appropriation. Au Sénégal, les usages de l'Internet et de la télévision dans les processus d'apprentissages des élèves demeurent encore à la marge du système scolaire. Leur introduction dans le déroulement habituel des enseignements est extrêmement faible. Cette absence pose inéluctablement le problème de son appropriation et de son acceptation, allant jusqu'à créer le doute auprès des parents, notamment ce père de famille, qui enseigne dans une école primaire. Il s'exprime en ces termes :

Personnellement, je ne trouve pas que ces actions soient pertinentes. En regardant de plus près, il y a eu une étude de comparaison entre celui qui donne les cours à la télé et un comédien qui fait pareil. Par conséquent, l'observation tirée est que les élèves ont tendance à suivre tout ce qui est comique. Ils ne suivent pas les

cours. Personnellement, je trouve qu'ils sont trop distraits. Avec l'expérience que j'aie avec mes sœurs, je vois que mes sœurs ne sont pas intéressées par les cours diffusés à la télé. Elles préfèrent sélectionner un sujet avec la correction via l'Internet.

Pour cette mère au foyer de 26 ans, ayant un enfant en classe de primaire, l'avis est plutôt positif, car pour elle le dispositif crée de l'occupationnel et donne les bases d'un suivi des apprentissages :

Je les voyais en train de suivre la télé. D'ailleurs, c'est par eux que j'ai entendu parler de la disponibilité de ces cours à la TFM⁵. J'ai apprécié. Je crois que c'est une bonne chose. C'est mieux que de déambuler dehors [...]. Tout le reste dépendra de la volonté, de la motivation et un peu d'appui d'une autre personne. Je pense que ça devrait marcher.

Les avis restent ainsi partagés. La stratégie télévisuelle semble poser plusieurs questions et ne paraît pas avoir convaincu la majorité des familles. L'âge des enfants et le manque de pratiques des apprenants pour ces modes d'enseignement à distance sont souvent évoqués, ainsi que la faible communication autour de ces dispositifs, pour expliquer leur faible appropriation. Cette école à la marge nécessitait alors plus d'accompagnement, en plus de devoir la penser avec des actions plus interactives. En somme, sur un temps assez court, il n'était pas facile de s'y habituer.

Apprendre via la télévision et apprendre en classe devant un enseignant, c'est deux choses différentes. À l'école, l'élève peut interrompre son professeur qui lui réexplique davantage. L'enseignement virtuel via la télévision n'offre pas cette opportunité. L'élève se contente de ce qu'on lui explique et s'il ne comprend pas, il va se débrouiller tout seul. C'est une des limites de cet enseignement virtuel.

Nous dira ce père de famille de 52 ans, ayant des enfants scolarisés au primaire et au collège. Son point de vue est repris d'une certaine manière par ce principal de collège, un peu plus jeune, qui insistait davantage sur la difficulté d'appliquer les mêmes mesures sur l'ensemble du territoire :

C'est intéressant, mais ici ce n'est pas possible. Vous savez que les élèves n'ont même pas de télévision chez eux des fois. Il n'y a pas

5. TFM correspond à Télé Futur Media, une chaîne de télévision sénégalaise qui appartient au Groupe Futurs Média lancée en septembre 2010. Diffusée sur le satellite Eutelsat, sur les bouquets Canal+ Afrique, Orange TV, Delta, cette chaîne privée est l'une des rares à pouvoir être vue un peu partout dans le monde.

d'électricité ni d'Internet, donc ce n'est pas possible pour les élèves qui sont dans les villages. À Dakar, c'est possible et dans les grandes villes aussi. Mais dans les zones rurales, ce n'est pas possible. Nos jeunes n'ont pas la même chance que ceux qui sont à Dakar.

Cette différence de chance de bénéficier de façon équitable du dispositif, selon les zones d'habitat, se superpose parfois aux pratiques familiales d'encadrement. Une mère de famille de 43 ans, commerçante dans la banlieue de Dakar, aborde la relation ambiguë qui peut exister autour du rapport à la télévision.

Mes enfants n'étaient pas réguliers dans le suivi des émissions éducatives à la télévision, ils consacraient beaucoup plus de temps aux téléfilms. Donc, durant l'arrêt des cours, la télévision était leur seule occupation parce qu'avec la COVID-19 ils ne sortaient pas. Je reconnais que sans la télévision, je ne pouvais pas être tranquille et faire mes activités domestiques, car les enfants perturbaient toute la maison. Donc, il m'arrivait de les punir en leur demandant d'aller se mettre devant la télévision. Il faut admettre que quand un enfant ne dort pas et qu'on lui interdit de sortir jouer dans la rue, il faut le laisser suivre la télévision ou jouer avec un téléphone.

La télévision est perçue alors comme un passe-temps, une activité occupationnelle. Elle est, quelquefois, un outil de « punition » pour les enfants. In fine, les usages habituels de la télévision n'ont pas grandement changé en cette période de la pandémie. Les émissions les plus suivies restent les dessins animés pour les plus jeunes, les feuilletons sur différentes chaînes sénégalaises et étrangères ou encore les matchs de football. Avec le téléphone et l'Internet, ce sont les mêmes programmes ou activités qui sont suivis. Les enfants préfèrent alors télécharger des jeux, dès qu'ils ont l'occasion d'avoir un téléphone portable à leur portée. Cela nous fait dire que les familles avaient déjà des programmes bien définis dans différentes chaînes d'où le changement paradigmatique qu'il aurait fallu opérer pour les apprenants. Aussi, à côté des usages ludiques des supports disponibles, il y avait eu des contraintes techniques qui ont entravé le dispositif. D'une manière spécifique, le numérique reste le moins connu et la composante la moins accessible du dispositif. Les limites constatées résident particulièrement dans son caractère très inéquitable. Un médium, comme la radio a été plus accessible, si on se réfère à ce témoignage de cet élève de 13 ans, en classe de CM2 :

Chaque matin, ma grand-mère et mon oncle allument leur radio en même temps et à l'heure de passage des cours, ils nous appellent pour que nous suivions les émissions éducatives, même si nous ne comprenons pas les contenus.

Cette difficulté d'accès aux ressources numériques et à la télévision est confirmée par un inspecteur de la région de Tambacounda qui explique l'adaptation dont ils ont dû faire preuve pour assurer une certaine continuité pédagogique :

La majorité de nos élèves ne pouvaient pas suivre le dispositif « Apprendre à la maison ». La télé-école n'était pas possible non plus parce que dans les villages où se trouvent nos élèves, il n'y a ni signal ni électricité. En réalité, nous nous sommes focalisés sur les seules alternatives qui touchaient véritablement nos élèves, c'est-à-dire les ressources physiques et les radios communautaires. Même pour ce dernier, quand il pleuvait les radios n'émettaient pas un signal. Avec les téléphones, on ne parvient pas à capter certains postes radio, parce que dans certaines zones, il y a l'interférence avec les radios de la sous-région. Il faut donc des radios assez puissantes pour recevoir le signal.

En définitive, comme pour la télévision, l'utilisation de la radio bien que plébiscitée n'avait pas toujours été effective et se faisait, pour certains élèves, par l'intermédiaire d'un téléphone portable. Dans les familles où le poste radio existait, son usage était plutôt réservé aux grands-parents. Cet attachement peut s'expliquer par le lien étroit que les personnes âgées, dans certaines localités, pouvaient avoir avec cet outil. La radio peut rester allumée à longueur de journée, sans pour autant que les enfants puissent en disposer. Malgré une très forte implication des radios et, en fin de compte, une très bonne couverture, certains apprenants n'ont pas eu accès aux cours qui s'y déroulaient. Une réflexion autour du rapport à la technique devient alors intéressante pour mieux apprécier les changements occasionnés par la COVID-19.

2. Des dispositifs sociotechniques comme constructeur de marge ?

Malgré la fermeture des écoles, il fallait pour l'institution scolaire maintenir le contact avec les apprenants. De ce fait, la continuité pédagogique devient « médiée » et le numérique est présenté comme la meilleure chance de succès face à la limitation des rassemblements. En effet, la formation à distance qui s'est grandement développée dans les

années 1990 avec la vague de l'Internet devait aider à démocratiser la formation en permettant de toucher différents publics. Il faut reconnaître, comme c'est le cas pour le Maroc (Naji, 2020), que le fait de produire dans l'urgence des ressources numériques ne pouvait pas assurer, à tout point de vue, les exigences de qualité requise pour une continuité pédagogique réussie.

Les objets techniques (téléviseur et radio) sont considérés ici comme un des partenaires dans la transmission des connaissances. Or, l'élève, bien qu'à la marge, devait pouvoir garder le lien avec son école. On assistait ainsi à une forme de dématérialisation des espaces de formation invitant à considérer le rapport aux techniques. Nous avons constaté, en effet, que la COVID19 avait hâté cette médiatisation des savoirs scolaires dans des contextes déjà assez contraignants et très inégaux.

Si la technique est universelle, son utilisation demeure socialement située (Akrich, 1990), car ce sont les relations humaines qui donnent du sens aux dispositifs sociotechniques. L'usage de la télévision (Dufour, 2004) ou de la radio répond à un ensemble de pratiques socialement déterminées et s'inscrit dans des contextes socioéconomiques spécifiques.

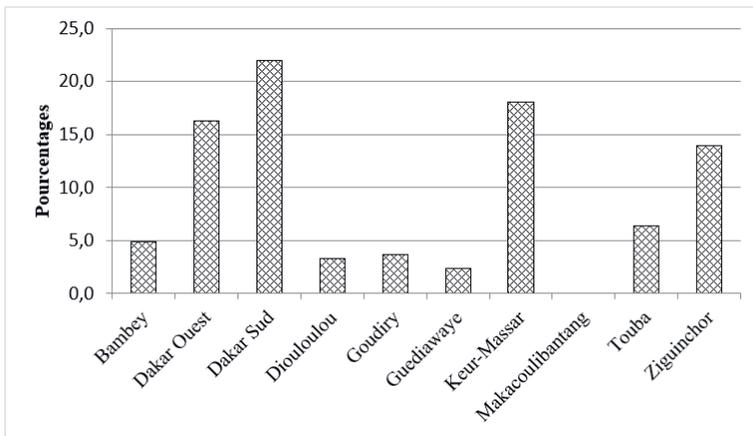
Le paysage médiatique du Sénégal s'est grandement élargi et diversifié. La télévision, dans les pratiques habituelles des familles sénégalaises, est un objet de loisir ou un médium d'information (Mourre, 2021). De plus, son utilisation dépend de l'accès aux sources d'énergie au moment de diffusion des programmes habituels et d'une adéquation entre le moment de visionnage et l'endroit où elle se situe. Les téléviseurs sont souvent situés dans le salon, la pièce principale de la famille, et qui reste majoritairement peu accessible à tout moment aux enfants. L'école, en se déplaçant à la maison et en s'invitant dans la télévision, crée une double marginalité dont l'une est liée au rapport à la technique et la seconde est liée au principe même de devoir faire école à la maison.

De plus, un des résultats de notre recherche permet de se rendre compte des coûts additionnels induits pour les familles pour assurer cette continuité pédagogique. Il s'avère effectivement que toutes les familles n'ont pas été en mesure de prendre en charge les dépenses imprévues occasionnées par le « déplacement » de l'école. Les

ressources dont elles disposaient étaient davantage physiques (manuels scolaires et livres au programme) que numériques. Or, la grande majorité des stratégies de continuité pédagogique était fondée sur le numérique (moins de 5 % des parents interrogés estiment en disposer). Cette stratégie a alors tendance à construire des marginalités dans la continuité pédagogique.

Si on revient à ce rapport à la technique et en vérifiant qui a suivi les programmes diffusés, on se rend compte que seulement 10 % des répondants sur l'ensemble des districts sanitaires ont déclaré que leurs enfants ont pu suivre une émission de soutien scolaire. Dans les régions en dehors de la capitale, les programmes ont été globalement faiblement suivis. Il y a là une disparité territoriale qui rend encore complexe le déplacement de l'école à la maison.

Figure 1. Proportion des enquêtés avec enfants mineurs ayant suivi une émission TV, entre mai et juin 2020, selon le district de résidence

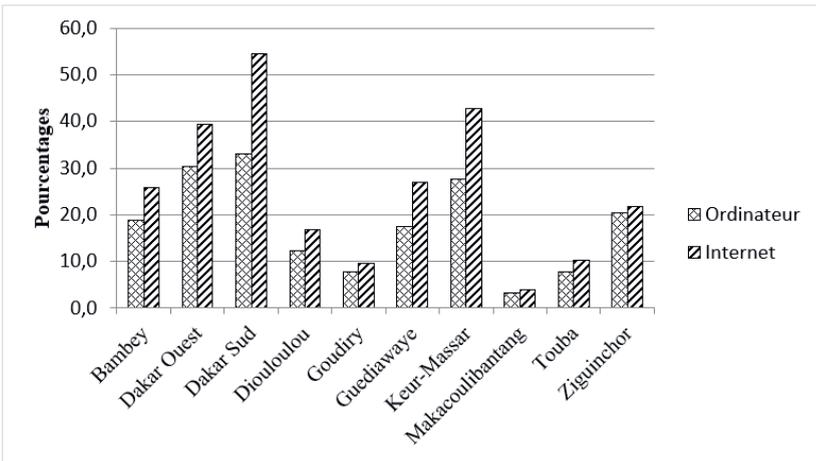


La majorité des élèves ignoraient comment activer une connexion pour suivre des cours et la plupart des établissements scolaires n'étaient pas connectés avant la pandémie et ne le sont toujours pas fin 2021. Aussi, les apprenants ont une extrême faiblesse de la pratique de l'*e-learning*. On remarquera également que la possession d'ordinateur et l'accès à Internet variaient grandement d'une localité à une autre. Pour les participants à notre enquête, l'accès à Internet demeurait, en tout état de cause, faible.

Tableau 1. Accès à Internet de la population enquêtée entre mai et juin 2020

Accès à Internet	Pourcentage
À la maison et de façon illimitée	8,9 %
À la maison, mais de façon limitée	15,3 %
À l'extérieur et de façon illimitée	0,4 %
À l'extérieur, mais de façon limitée	2,6 %
N'a pas accès	70,8 %
Sans réponse	2,1 %

Figure 2. Accès aux ressources numériques selon le district de résidence au moment de l'enquête entre mai et juin 2020



Les coûts additionnels induits par la situation s'expliquent aussi par le faible niveau d'équipement en ordinateurs et en Internet, en sachant qu'une partie du dispositif était adossée à l'existence et à la disponibilité de ces deux éléments. Quand cela était possible, des familles ont acheté des ordinateurs ou des tablettes, mais aussi amélioré leur connectivité. Selon l'enquête « 100 000 étudiants contre la COVID-19 », pour seulement 12 % des ménages, les enfants disposaient, de façon permanente, d'un ordinateur et pour 6 % des ménages, ils en disposaient de façon occasionnelle. En somme, dans 18 % des foyers, les enfants ont accès à un ordinateur. Ces coûts additionnels, les imprévus et les incertitudes, les ajustements au contexte et les conditions exigibles du dispositif « Apprendre à la maison » ont semblé difficiles à tenir, dans la durée, pour la plupart des familles. Les contraintes sont de plusieurs ordres. Le fait que ces contraintes touchaient tous les secteurs de la vie,

elles ont affecté, par une logique de combinaison, le secteur de l'éducation. C'est de ce point de vue que les inégalités sociales et spatiales déjà existantes viennent renforcer ou creuser les inégalités scolaires face à la COVID-19.

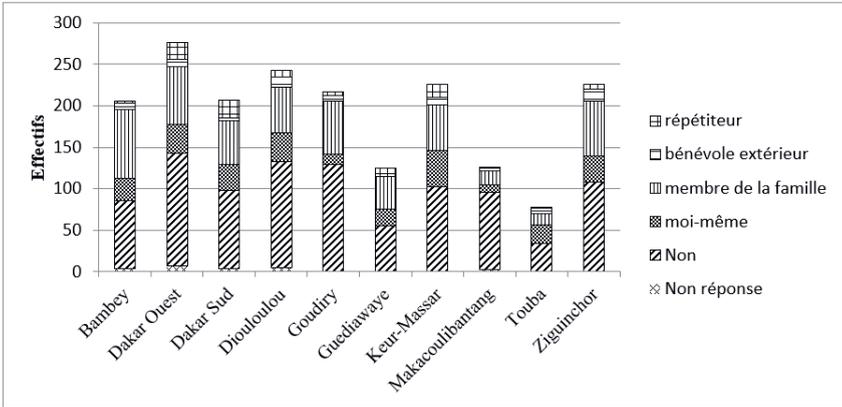
En somme, le dispositif « Apprendre à la maison » oblige à repenser les rapports entre la technique – et la symbolique qui l'accompagne – et le relationnel dans les rapports pédagogiques. Une meilleure prise en compte du contexte de l'apprenant pour un enseignement à distance de qualité devient alors une nécessité, tout comme la considération de la place qu'occupent les parents dans l'accompagnement scolaire des enfants à la maison.

3. Les parents : ces enseignants à la marge

Il semble de plus en plus admis que la scolarisation procède d'un processus collaboratif entre l'institution scolaire et les familles (Humbeeck *et al.*, 2006), une relation qui implique davantage à ce que les parents et les enseignants soient des « partenaires » (Akkari et Changkakoti, 2009) et qu'ils se reconnaissent comme tels. La COVID-19, avec l'ensemble des mesures du dispositif « Apprendre à la maison », force davantage ce partenariat. Nous le savons, être parent ou être enseignant est un « métier » différent, chacun définissant son rôle et ses missions parfois dans la complémentarité, mais souvent dans l'opposition (Rufin et Payet, 2017). Quand l'école se déplace à la maison, il semble que l'un ne puisse l'emporter sur l'autre, chacun pouvant apporter à l'autre dans le processus de scolarisation des enfants. Le temps de la COVID-19 déplace ainsi la frontière des deux « métiers ».

La plupart des élèves, issus des familles interrogées, bénéficiaient en temps normal d'un encadrement (seuls 39,12 % des enfants n'en bénéficiaient pas). Lorsque celui-ci existait, c'est un membre de la famille qui l'assurait et quelquefois, le responsable ou le chef du ménage.

Figure 3. Répartition des enquêtés selon la nature de l'accompagnement scolaire à la maison, en fonction du district de résidence



La démarche qui consiste donc à dispenser des enseignements à travers la médiation de l'ordinateur, de la télévision ou de la radio s'avère parfois difficile au regard du sous-équipement des familles. Celles qui voulaient néanmoins s'enrôler dans le dispositif étaient obligées de s'équiper en conséquence. Cette femme au foyer, de 49 ans, mère de quatre enfants, nous présente l'organisation que son ménage a dû mettre en place pour s'ajuster aux mesures d'enseignement, après la fermeture des écoles :

En cette période de pandémie, on a dû s'équiper. De plus, quand mon mari achetait le pass Expresso⁶ à 5 500 francs, ça pouvait aller jusqu'à un mois et plus. Mais maintenant, avec la pandémie-là avant la fin du mois, il faut recharger. Maintenant avec la COVID-19, il dépense beaucoup. Les enfants se connectent au niveau du portable de leur papa. La connexion, c'est pour tout le monde. On avait un WiFi, mais il y avait des problèmes. On avait aussi Canal, mais le père a constaté que, s'il y avait WiFi, avec l'année scolaire, ils ne suivaient pas. C'est pourquoi il a supprimé ça. C'est lui seul qui a Internet sur son portable, tout le monde se connecte là-bas. Vraiment, ça pose problème. Pendant la pandémie, les dépenses sont plus élevées, surtout avec les connexions, avec les factures d'électricité. Donc, le coût est très élevé.

6. Expresso est un des opérateurs de téléphonie au Sénégal. Expresso Sénégal est une filiale du groupe Expresso Telecom (Expresso Telecom Group), qui a son siège à Dubaï. L'opérateur a lancé officiellement ses activités en janvier 2009. Un pass Expresso est donc une formule d'abonnement à l'opérateur Expresso qui permet de choisir, selon le montant, le mode de connexion et de faire varier son débit.

À différents niveaux, on a assisté à un engagement accru des parents (et des adultes, d'une manière générale) pour maintenir le lien avec l'école et contribuer au dispositif « Apprendre à la maison ». Deux logiques ont été observées. Il y a des parents qui estiment que la continuité pédagogique doit être accompagnée par l'engagement des parents et l'encouragement des apprenants, comme cette cheffe de ménage de 49 ans, mère de cinq enfants :

Dans la maison, on les encourage toujours, parfois on les force. Moi, je force. L'école n'est pas fermée. On n'a pas encore fermé l'école, il y a une maladie. L'école va reprendre. Il faut donc étudier, vous êtes toujours élèves. Il faut étudier jusqu'à ce que cette maladie dégage. Mais, il ne faut pas rester là, les mains baissées, « tu n'as plus de cahier, tu ne sais même plus où se trouve ton sac ». On les oblige, on les force à étudier. Des fois, tu viens, tu restes, si ton père te voit, il va te dire eh... va amener ton cahier, fais tel exercice, fais tel exercice. Même Adja, la petite fille de cinq ans qui est au préscolaire, des fois, on le voit, on lui dit fais ton exercice « A, B, C », l'alphabet quoi. Tout ceci pour ne pas les laisser en liberté, il faut les, il faut les forcer et s'engager avec eux.

D'autres parents, par contre, considèrent que la fermeture des écoles a eu pour effet d'entraîner leur faible implication dans la continuité pédagogique. Cette faiblesse n'est pas à lire comme un désengagement dans la chose scolaire, mais davantage comme des limites objectives freinant l'implication. De plus, nos observations dans les familles nous autorisent, par ailleurs à dire que la structuration et la taille des familles ne favorisent pas toujours les enseignements et apprentissages à la maison. Le manque d'espace est évoqué par cette femme de 37 ans, sans emploi, mère de famille, habitant un des quartiers de la capitale :

Il n'y a pas d'espace aménagé pour les études, car la maison est un peu étroite. Mais, la plupart du temps, ils utilisent la terrasse pour réviser ou apprendre. Il y a un tableau noir en haut [...]. D'habitude, c'est comme ça. Il n'y a pas assez d'espace à la maison pour pouvoir fabriquer des bureaux pour les enfants.

Cette difficulté est confirmée par un élève de 8 ans, en classe de CE2, qui en plus de la fonctionnalité des lieux, évoque la difficulté de devoir suivre un enseignement à distance, sans la surveillance d'un adulte :

À la maison, nous n'avons pas de salon quand on veut apprendre on se met dans la cour et quand il fait frais on porte des pulls. Je préfère apprendre à l'école que de rester à la maison pour apprendre devant

la télé. À l'école, il y a les enseignants pour nous surveiller alors que devant la télé il n'y a pas cette possibilité (Élève, CE2, 8 ans).

Enseigner à distance et donc communiquer par l'intermédiaire d'un dispositif engage à penser de façon plus englobante les mécanismes et processus de réception de l'information, en plus de ceux de production et de diffusion. L'école à la maison implique un engagement supplémentaire des parents dans l'accompagnement des enfants, même si celui-ci est souvent soumis à un contexte spécifique (Gomis, 2003). Il faut arriver donc à réduire les « bruits », les facteurs perturbant les apprentissages, d'autant que les espaces scolaires et familiaux sont cognitivement chargés.

Dans ce contexte où l'école a été remplacée par le digital, il fallait la présence particulière d'un adulte pour que les enfants suivent les cours à la télévision. Le faible niveau d'instruction des membres de la famille pouvait constituer une difficulté supplémentaire dans le suivi des enseignements-apprentissages au sein des foyers. Donc, en dehors de l'enseignant, celui de la classe physique ou virtuelle, il n'y avait pas toujours quelqu'un pour accompagner les enfants dans les études. Une conseillère municipale, d'une grande commune de la région de Dakar, ayant soutenu des familles de sa commune en dotation de connexion à Internet et elle-même grand-mère d'enfants actuellement scolarisés, pointe du doigt le faible niveau scolaire des parents pour justifier la difficile appropriation du dispositif d'enseignement par la télévision :

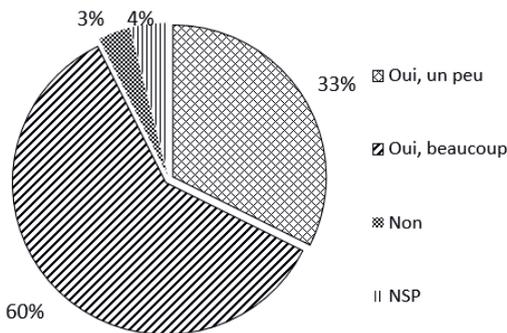
Nous savons qu'il y a des cours qui sont diffusés à la chaîne de la TFM, mais les enfants ne les suivent pas. Toutefois, si la mère de l'enfant n'a jamais étudié, elle ne pourrait pas montrer la valeur des études à celui-ci. En tout cas pour ma part, c'est un réel frein. Si les mères avaient étudié, elles sauraient mieux parler avec leurs enfants et mieux les accompagner dans l'apprentissage via la télévision. Elles pourraient sortir leurs anciens cahiers et faire le partage de connaissances avec eux, mais ce n'est pas le cas et c'est regrettable.

Il est vrai que la fermeture des écoles a occasionné le déplacement des espaces de formation-apprentissage. Ainsi, l'espace domestique devient un lieu où des activités de l'école doivent se mener. Ce changement occasionne inéluctablement une adaptation dans les emplois du temps, dans l'utilisation des espaces et une transformation, aussi minime qu'elle soit, des relations parents-enfants dans les activités d'apprentissage. Le changement du rythme des activités d'enseignement-apprentissage

entraîne autant une requalification des temps sociaux qu'une organisation des séquences temporelles. En somme, le déplacement de l'école à la maison peut avoir des effets sur la motivation des apprenants et par conséquent sur la continuité pédagogique.

Concernant justement le temps disponible pour les apprentissages à la maison, les parents estimaient que, pendant cette période de fermeture des écoles, les enfants en disposaient beaucoup (pour 60 % des parents). On notera que 33 % des parents estimaient que les enfants disposaient un peu de temps pour étudier à la maison, soit parce qu'ils étaient occupés à faire des travaux domestiques, soit parce que la fermeture des écoles était considérée tout simplement comme du temps libéré.

Figure 4. Estimations du temps disponible pour les apprentissages à la maison par les enfants selon les parents



Pour les parents, le fait que les enfants passaient plus de temps à la maison n'a pas nécessairement occasionné une réorientation vers d'autres activités au point de ne pas leur laisser suffisamment de temps pour apprendre. Toutefois, la continuité pédagogique demeure un véritable enjeu d'éducation surtout lorsqu'elle est majoritairement basée sur un dispositif numérique, ou lorsque les parents sont invités sans préalable ni préparations à jouer un rôle différent ou encore à tenir une double position inattendue (celles de parent et d'accompagnant scolaire).

La famille et la parentalité sont importantes pour la poursuite d'étude et surtout pour éviter le décrochage dans le contexte actuel et quelles que soient par ailleurs les zones géographiques (Larivée *et al.*, 2013). Même si les plateformes de formation à distance sont de plus en plus intuitives, leur utilisation nécessite un minimum d'appropriation.

Les parents, invités à accompagner les apprenants n'ont pas toujours les compétences nécessaires pour le faire d'autant plus que les usages de la télévision ou de l'Internet ne sont pas toujours orientés vers les apprentissages des adultes, encore moins des enfants. Aussi, le dispositif était parfois vu comme un outil qui avait tendance à accentuer les inégalités. Dans les différents établissements du pays, avant leur fermeture, les élèves ne s'étaient pas arrêtés au même moment du programme scolaire. Les parents devaient donc aider à combler cet écart plus ou moins grand, alors qu'ils n'étaient même pas outillés pour avoir une pédagogie adaptée. Cette faiblesse pédagogique est également soulevée par cet enseignant à la retraite pour qui, bien que les cours soient intéressants, une pédagogie différenciée aurait été très utile dans une situation pareille.

Apprendre à la maison est une excellente chose. Mais on ne peut pas faire apprendre à la télévision à des élèves qui n'ont pas le même niveau, car même dans une classe, on peine à faire une pédagogie différenciée par coefficient intellectuel. Donc finalement, il y a beaucoup d'enfants qui sont laissés en rade et rejetés par l'école et pourtant ils ne sont pas nuls, mais c'est plutôt l'école qui leur a fait défaut. Avec le dispositif « Apprendre à la maison », c'est encore plus flagrant. Pour dire vrai, la télévision et à la radio sont des techniques d'enseignement qui ne sont pas des meilleures parce qu'elles ne peuvent pas remplacer le maître dans sa classe. Certes, des leçons intéressantes étaient diffusées, mais elles n'avaient aucune suite chronologique des programmes.

La formation à distance requiert une maîtrise des outils informatiques, ce qui nécessite des compétences techniques. En effet, la formation à distance est plus adaptée pour les élèves les plus matures, les plus motivés et les plus autonomes. Car, même si la capacité à travailler seul et de façon indépendante n'est pas propre à la formation à distance, on peut tout de même considérer que celle-ci requiert effectivement une intensité de l'autorégulation plus forte qu'en formation en présentiel (Cosnefroy, 2012). Ce sont effectivement des compétences spécifiques techniques, cognitives et psychosociales qu'exige le suivi de cours en ligne. À cela s'ajoute, la question de l'adaptation de la formation aux styles d'apprentissages des élèves, en considérant qu'« en modifiant de façon significative la situation d'apprentissage, il est possible qu'un individu modifie son style préférentiel d'apprentissage » (Chartier, 2003 : 20). En effet, au-delà des aspects pédagogiques et

organisationnels, la formation à distance doit relever le défi d'articuler le cognitif, le relationnel et la technique (Péraya, 2007). Des apprenants différents peuvent avoir des manières différentes d'acquérir les connaissances. Cette exigence d'adaptation pose la problématique de la compétence de l'enseignant qui anime les leçons, tant du point de vue de l'utilisation des outils qui portent l'enseignement que pour la méthodologie à adopter.

Conclusion

Mettre en place des activités pédagogiques à distance ne suffit pas pour qu'elles soient suivies et qu'elles produisent les effets escomptés. La continuité pédagogique fait ainsi face, au-delà de l'acceptation ou non des dispositifs, à l'organisation sociale – à travers la gestion des temps et des espaces sociaux –, mais aussi au développement d'actions concurrentes et aux conditions économiques des familles (Laplace et Soumaré, 2020).

La conception des dispositifs d'enseignement à distance et les usages ne participent pas de la même façon à la construction sociale de la technique. Les concepteurs des dispositifs et les usagers, ici les familles et les apprenants, sont socialement et différemment situés. Par conséquent, la scolarisation aux marges de l'école n'est point une évidence et elle est intimement liée à la collaboration indispensable entre les parents et l'institution scolaire (Tobaty, 2021). La conception des dispositifs peut être très performante, les usages restent corsetés dans un environnement socioculturel et institutionnel fragile.

Toutefois, malgré les nombreuses difficultés décrites ici, le dispositif « Apprendre à la maison » mis en place par le gouvernement sénégalais a su contribuer à accréditer l'usage du numérique comme mode alternatif et crédible pour assurer la continuité pédagogique en période de crise, même si beaucoup d'apprenants, de parents et même d'enseignants ont le sentiment que le dispositif n'a pas permis aux élèves, dans l'ensemble, de progresser suffisamment.

En définitive, ce dispositif peut être considéré comme un processus d'apprentissage de l'enseignement à distance. Cette expérimentation d'un enseignement à distance, doublée d'un déplacement de l'espace d'enseignement vers la maison, a renforcé la prise de conscience de la complexité des processus d'apprentissage et de la nécessité de penser

l'école dans une perspective globale. Cette dernière oblige à reconsidérer la réalité de la communauté éducative qui se construit en étroite relation avec les familles. Les dispositifs, mis en place pour répondre aux situations de crise, devraient prendre en compte, par conséquent, les contraintes qu'ils imposent, tant par l'organisation matérielle que par les compétences préalables à leur adoption. La mise en œuvre du dispositif par le déplacement vers les familles du centre de gravité habituel de l'enseignement (Ria et Rayou, 2020) aura révélé toute l'importance et le rôle que celles-ci peuvent jouer dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage. Le numérique sera alors considéré comme une ressource qu'il faudra opérationnaliser en tenant compte des contraintes objectives, mais aussi subjectives liées aux rapports que les populations ont envers lui.

Références bibliographiques

- Akkari, Abdeljalil et Changkakoti, Nilima (2009). Les relations entre parents et enseignants : Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 25, p. 103-130.
- Akrich, Madeleine (1990). De la sociologie des techniques à une sociologie des usages : L'impossible intégration du magnétoscope dans les réseaux câblés de première génération. *Techniques et culture*, n° 16, p. 83-110.
- Camara, Moustapha (2020). L'école sénégalaise à l'heure du COVID-19 : quelles voies de solution pour la continuité pédagogique ? *Le Quotidien*, [en ligne, 29 avril].
- Chartier, Daniel (2003). Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique. *Savoirs*, n° 2, p. 7-28.
- Cosnefroy, Laurent (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation*, n° 69, p. 111-118.
- Dufour, Dany-Robert (2004). Télévision, socialisation, subjectivation. Le rôle du troisième parent. *Le Débat*, n° 5(132), p. 195-213.
- Enaux, Christophe (2009). Processus de décision et Espace d'activités/déplacements. Une approche articulant routine cognitive et adaptation événementielle. *Cyberge : European Journal of Geography*, document 453, [en ligne, 30 avril].
- Gomis, Souleymane (2003). *La relation famille-école au Sénégal*. Paris : L'Harmattan.
- Huet-Gueye, Marie et De Leonardis, Myriam (2009) L'école publique au Sénégal : approche psychosociale des pratiques parentales de (non) scolarisation et des expériences éducatives des enfants. *International Review of Education*, n° 55(4), p. 367-39.

- Humbecq, Bruno, Lahaye, Willy, Balsamo, Antonio et Pourtois, Jean-Pierre (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, n° 32(3), p. 649-664.
- Kobiane, Jean-François (2003). Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou. In : Cosio, Maria, Marcoux, Richard, Pilon, Marc et Quesnel, André (dir.) *Éducation, famille et dynamiques démographiques*. Paris : CICRED, p. 153-182.
- Lange, Marie-France (2007). Espaces scolaires en Afrique francophone. *Ethnologie française*, n° 37, p. 639-645.
- Larivee, Serge J., Terrisse, Bernard et Richard, Dominik (2013). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 34, p. 105-131.
- Laplace, Manon et Soumare, Marième. (2020). Sénégal : les bons et les mauvais points de l'enseignement à distance au temps du coronavirus. *Jeune Afrique*, [en ligne, 07 avril].
- Mourre, Martin (2021). Paysages médiatiques et transformations du journalisme au Sénégal depuis les années 2000 : Entretien avec Ousmane Mangane. *Revue d'histoire contemporaine de l'Afrique*, [en ligne, 07 janvier].
- Naji, Abdennasser. (2020). Les systèmes éducatifs à l'épreuve de la COVID : l'exemple du Maroc. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, n° 84, p. 23-29.
- Peraya, Daniel (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, vol. 25, p. 153-167.
- Peraya, Daniel (2007). Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts. Acte 24^e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. *Vers un changement de culture en enseignement supérieur*, Montréal, 16-18 mai, p. 1-11.
- Ria, Luc et Rayou, Patrick (2020). La forme scolaire en confinement : enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, n° 28 (4 hors-série), p. 1-11.
- Rufin, Diane et Payet, Jean-Paul (2017). C'est quoi, pour vous, être enseignant ? : Émergence et pluralité de l'incertitude dans les discours vernaculaires. *Spirale*, vol. 60, n° 2, p. 13-22.
- Tobaty, Alexandre (2021). École à la maison, continuité pédagogique et numérique éducatif. Repenser la relation d'apprentissage à l'école. *Administration & Éducation*, n° 169(1), p. 131-134.
- Villiot-Leclercq, Emanuelle (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la COVID-19. *Distances et médiations des savoirs*, n° 30 [en ligne, 25 juin].

Les réseaux d'entraide en temps de pandémie dans les écoles marseillaises comme lieux de lutte pour la survie et pour la place dans la ville des quartiers populaires

Thomas VAÏSSE

Introduction

Le 16 mars 2020, le confinement de la population française décidé par le gouvernement en vue de lutter contre la pandémie de coronavirus est devenu effectif. Il n'était plus possible de sortir de son logement, hormis pour des raisons impératives et pour quelques professions qui continuaient à se rendre sur leurs lieux de travail. Dans les quartiers dits populaires de Marseille, différentes sources de revenus assurant la survie d'une part importante de leurs populations ont été coupées. En effet, de nombreuses personnes travaillent au « noir », c'est-à-dire de manière non déclarée, et ne pouvaient plus accéder aux aides sociales mises en place pour les travailleurs « en règle ». Parallèlement, les réseaux d'économie informels (trafic de stupéfiants, prostitution, mendicité, glanage) ont été entravés, les institutions de l'aide sociale (Caisse d'allocations familiales – CAF, Maison des solidarités – MDS) ont fermé leurs portes et leurs lignes téléphoniques étaient surchargées, tandis que plusieurs organisations non gouvernementales (ONG) ont ralenti ou ont arrêté leurs activités, malgré le fait qu'elles soient pourvoyeuses de denrées alimentaires et d'aide d'urgence. Ces éléments ont aggravé les conditions de vie déjà précaires des familles qui dépendent de ces sources de revenus. Comme en témoigne Patrick¹, enseignant

1. Afin de garantir l'anonymat, tous les prénoms ont été modifiés.

dans une école du quartier des Rosiers et membre du Collectif des Rosiers² :

Pour beaucoup ils travaillaient au « noir », du coup ils ont plus de ressources. Après tu as ceux dont les situations sont compliquées à la CAF et qui attendent des aides. Puis t'as les sans-papiers aussi : eux ils avaient peur, parce que c'était OQTF [Obligation de quitter le territoire français, décision préfectorale qui sanctionne un séjour irrégulier en France] directe, et y'avait des contrôles de partout, quoi. Du coup, ils sortaient plus. Et puis tous ceux qui vivaient des trucs qui récupéraient dans les poubelles ou dans la rue, beh ils pouvaient plus y aller. Pour les Roms, ils sont nombreux à vivre de ça, presque tous même ils vivent de ça.

Maeva, enseignante et membre du même collectif, me confirme :

Y'a aussi eu un stress, peut-être parce qu'ils n'avaient pas encore subi le truc du confinement, mais de fait ils avaient arrêté de bosser. Et tu vois, ils sont payés, genre, en direct, tu vois c'est pas ton salaire mensuel. Mais tu vas faire un ménage, t'as le fric en direct. Y'avait déjà un effet.

Cette situation trouve ses racines dans l'histoire récente de la ville. Le tournant des années 1970 – caractérisé par la désindustrialisation, la tertiarisation de l'économie métropolitaine, et de nouvelles vagues d'immigrations – a provoqué une transformation en profondeur de la configuration des quartiers au nord de Marseille. Aujourd'hui, ils connaissent des taux de chômage et de pauvreté parmi les plus importants de France et d'Europe. Les travaux du sociologue Robert Castel (2003) sur l'affiliation me semblent pertinents pour comprendre les dynamiques qui se jouent dans ces espaces. Le concept de désaffiliation d'une population implique la rupture de l'affiliation à une société donnée. Il permet de :

Montrer que des identités sociales fortes avaient pu s'y construire dans le cadre d'une « société salariale », c'est-à-dire d'une structure sociale qui assurait un statut stable et des protections solides à la grande majorité des travailleurs. On conçoit alors que la déstabilisation de cette structure qui paraît s'accroître depuis une vingtaine d'années pose des problèmes identitaires, avec en particulier l'existence d'un profil d'individus qui ont perdu leurs supports et leurs protections et se retrouvent ainsi « désaffiliés » (Castel, 2003 : 1).

2. Collectif créé par des acteurs issus de plusieurs établissements scolaires situés autour de la cité des Rosiers dans le nord de la ville.

Cette désaffiliation provoque la déstructuration d'une classe ouvrière, spatialement et socialement située dans ces quartiers. Paul Pasquali et Olivier Schwartz, spécialistes d'une sociologie des classes populaires, les définissent comme « très différenciées et comportent des fractions relativement dotées de ressources sociales » (Lechien et Siblot, 2019 : 4). Cette différenciation influe sur la capacité à s'organiser et à lutter dans ces espaces, comme le suggère le sociologue Jean-Claude Chamboredon (2015). La sociologie britannique des classes sociales a depuis longtemps observé :

Le paradoxe d'une société de classes où inégalités et rapports de domination sont aisément objectivables, mais où le sentiment d'appartenance de classe décline, notamment dans les milieux populaires (Savage, 2000, 2017) (Lechien et Siblot, 2019 : 4).

En suivant ces auteurs, cela signifierait qu'au sein des quartiers désaffiliés règnerait une forte hétérogénéité sociale, économique et culturelle qui entraverait l'émergence d'une identité commune, nécessaire à l'affirmation d'une force capable de lutter et de négocier en vue de meilleures conditions d'existence. Ce point de vue est à nuancer, comme le propose le sociologue Denis Merklen, qui note plutôt que le sentiment d'appartenance qui décline est celui qui s'est construit autour de la classe ouvrière. La fin de l'hégémonie de celle-ci sur l'ensemble des classes dites populaires n'implique pas la fin du sentiment d'appartenance à des groupes dominés. Au contraire :

Les classes populaires d'aujourd'hui ne se différencient pas de la classe ouvrière d'hier seulement parce que les groupes sociaux qui les composent ont changé. Elles se constituent aussi à travers les conflits, les luttes, les représentations de soi et de l'autre, à partir de visions du monde (Bérout *et al*, 2016 : 18).

Ces nouvelles classes sont atomisées et désaffiliées, et le quartier dans lequel elles habitent devient alors le lieu d'édification d'une identité commune. Cette relocalisation du conflit est, en partie, due à l'effacement du travail comme lieu de confrontation, la désindustrialisation et le taux de chômage ayant réduit les possibilités d'organisation des ouvriers dans les usines et sur les docks. En France, dans les quartiers désaffiliés de la ville de Marseille, certaines écoles sont ainsi devenues les catalyseurs de conflits et de négociations autour des conditions de vie et du droit à la ville de leurs habitants ; des problématiques du quotidien s'articulent avec des interactions conflictuelles

entre classes sociales différentes, et font émerger ainsi une « politicalité populaire » (Merklen, 2009). Ce concept permet de définir sous un même nom un renouvellement de pratiques, de discours et de formes d'organisation mis en place par des populations désaffiliées ou en voie de désaffiliation, afin d'assurer leur survie, leur représentation et leur intégration dans l'espace public, et ainsi de ne pas devenir invisibles.

Durant le confinement de mars 2020, des acteurs du secteur scolaire et des parents d'élèves ont créé des cagnottes sur Internet afin de collecter des fonds financiers ou se sont constitués en collectifs, et ont assuré pendant plusieurs semaines l'approvisionnement de nombreux ménages. En conflit avec les institutions locales et étatiques, les participants à ces initiatives ont porté un discours en défense des groupes les plus désaffiliés de la ville, critiquant l'action publique et se voulant force de proposition pour répondre à l'urgence sociale qui touche ces territoires. L'école se serait-elle imposée dans des quartiers désaffiliés comme un lieu de réactivation de conflits sociaux, de production d'action publique et de reconfiguration de dynamiques politiques locales ?

Ce chapitre s'articule en trois parties. La première sera l'occasion de présenter brièvement la configuration socioéconomique des quartiers populaires de Marseille et d'analyser la place que l'école occupe en leur sein, comme lieu de conflits, de production de représentations et de revendications. Puis, la seconde mobilisera une enquête ethnographique effectuée auprès de différents collectifs pour penser leur création et les efforts déployés pour s'organiser et se mobiliser. Enfin la dernière partie sera l'occasion de relier ces initiatives nouvelles à des dynamiques de lutte plus anciennes et plus pérennes, qui cherchent à influencer sur l'arène publique locale et nationale depuis le lieu de l'école.

1. Présentation des configurations socioéconomique et scolaire des quartiers populaires de Marseille

La seconde moitié du xx^e siècle a laissé des cicatrices dans la chair de la ville. Les transformations socioéconomiques, conséquences de la décolonisation et de la désindustrialisation, ont impulsé un processus de désaffiliation qui touche aujourd'hui une large part du territoire. L'école n'est pas épargnée par cette dynamique. Aujourd'hui, c'est un lieu depuis lequel de nombreux collectifs se sont créés pour défendre un service public perçu comme déficient ou en vue de représenter et de mobiliser les populations des quartiers populaires de la ville.

1.1. Des quartiers désaffiliés en centre-ville et au nord de la ville

Les analyses sociologiques présentent Marseille comme une ville divisée entre un nord populaire, mais présentant des formes de mixité, un centre paupérisé en voie de gentrification et un sud plutôt bourgeois, bien que certaines « cités » y soient implantées (Morel, 1991 ; Peraldi, Samson, 2015 ; Mattina, 2015 ; Allaria, Mucchielli et Weiss, 2016). Les territoires les plus pauvres de la ville se situent au centre, particulièrement dans le 3^e arrondissement, et le nord de la ville³. Ces quartiers présentent des taux de pauvreté, de chômage, de non-diplômés et de familles monoparentales bien supérieurs à ceux de la ville dans son ensemble⁴ (INSEE, 2018). Ils ont également en commun une histoire récente qui peut être interprétée en termes de désaffiliation.

Les quartiers du nord de la ville ont été au cœur du processus d'industrialisation tout au long du XIX^e siècle, sous l'impulsion du commerce colonial et de la place centrale qu'occupe Marseille en son sein comme lieu d'échange privilégié entre la métropole et ses colonies (Fournier et Mazzella, 2004). Durant cette période, le complexe industrialo-portuaire s'est développé et a nécessité une main-d'œuvre toujours plus importante. Conséquence de cette industrialisation, Marseille est devenue une ville d'immigration, surtout italienne. Hormis la cohabitation territoriale, c'est aussi à travers l'intense activité syndicale et politique qui existait dans les usines, les docks et le port que sont rentrés en contact les travailleurs français et les nouveaux arrivants. Les nombreux conflits autour des conditions de vie et de travail qui émaillaient cette époque étaient des moments de reconfiguration des statuts de « français », « d'immigré », de « travailleur » ou de « profiteur ». (Temime, 1985 ; Dell'Umbria, 2006).

3. Les 13^e, 14^e, 15^e et 16^e arrondissements.

4. Selon les données de l'INSEE en 2018 : Le 3^e arrondissement est composé de 43,5 % de personnes de moins de 30 ans, d'un taux de chômage de 27,3 % au sens du recensement. 31.6 % des familles sont monoparentales et 38,1 % de la population est sans diplômés. Le taux de pauvreté s'élève à 53 % et seulement 22 % des ménages sont imposables. Le 14^e arrondissement, autre espace que j'ai étudié est habité par 44,2 % de personnes qui ont moins de 30 ans et de 23,5 % de chômeurs. 31.5 % des familles sont monoparentales, 37,7 % de la population est sans diplômés. Le taux de pauvreté s'élève à 42 % et 30 % des ménages sont imposables. Ces chiffres contrastent avec ceux de la ville entière, puisque celle-ci est composée de 37,6 % de moins de 30 ans, de 16,9 % de chômeurs, de 24,6 % de familles monoparentales et 24,4 % de la population est sans diplômés. Le taux de pauvreté est de 26 % et 47 % des ménages sont imposables.

À partir des années soixante, de nouvelles vagues d'immigration arrivèrent à Marseille, quand son complexe industrialo-portuaire, lui, déclinait. À l'époque, les choix politiques du gouvernement national ne faisaient plus de Marseille le centre industriel de la région. Le capitalisme familial marseillais n'intégra pas le nouveau progrès technique dans ses industries, basées avant tout sur une main-d'œuvre abondante, peu qualifiée et peu rémunérée, et vendit des pans entiers de son patrimoine industriel (Morel, 1991). Sur ces anciennes fabriques se sont construits alors de grands ensembles et des zones résidentielles. L'industrie s'effaça, emportant avec elle des milliers d'emplois et a laissé un marché du travail en friche pour les habitants de ces nouvelles constructions (Zalio, 1999 ; Dell'Umbria, 2006).

Ce bref retour historique permet de penser la pertinence du concept de désaffiliation de Robert Castel dans l'analyse et la compréhension de la configuration sociale de ces territoires. Durant plus d'un siècle, les quartiers pauvres de Marseille étaient occupés par des ouvriers. La puissance électorale et syndicale d'organisations telles que le Parti communiste français (PCF), Force ouvrière (FO) ou la Confédération générale du travail (CGT) témoignait d'une force ouvrière qui défendait, depuis le lieu de travail, une identité commune et des conditions de vie spécifiques. Ces quartiers sont aujourd'hui en proie au chômage et à la précarité. De nouvelles formes de conflictualité émergent alors. Elles apparaissent depuis une dizaine d'années autour des écoles et tout particulièrement à partir du printemps 2020, lors des événements liés à la pandémie de COVID-19, pendant les diverses phases de confinement.

1.2. La question scolaire comme arène publique : les écoles comme lieux de représentation, de contestation et de proposition

De nombreux collectifs sont créés à Marseille⁵ autour des questions scolaires : la rénovation des écoles, le manque de personnel municipal, la

5. On peut par exemple citer la création en 2012 du Collectif DZ qui veut rassembler tous les acteurs scolaires ; en 2015, le Collectif Castellane et le Collectif des écoles publiques du 3^e se créent et relient ségrégation sociale et scolaire ; en 2018 c'est le Collectif des Écoles de Marseille qui s'organise pour militer sur l'ensemble de la ville pour de nouvelles politiques scolaires ; enfin il est à noter le large rassemblement contre la rénovation des écoles par le biais d'un partenariat public-privé qui a réuni différents acteurs et organisations dans le Collectif contre les PPP.

définition de la carte scolaire qui prolongeraient les inégalités socio-territoriales. Ces collectifs sont de taille et de forme différentes. Ils peuvent être ponctuels, s'organisant autour d'une contestation précise située dans le temps et l'espace, comme lors de la lutte contre une rénovation d'école par un partenariat public-privé. Ils peuvent aussi agir sur des questions plurielles qui nécessitent un investissement sur un temps plus long, comme le Collectif des Écoles de Marseille (CEM)⁶ ou le Collectif des écoles publiques du 3^e. Ces collectifs interagissent constamment avec d'autres groupes sociaux, les institutions et d'autres organisations. Ils créent des alliances ou les défont, critiquent ou soutiennent des pratiques et des discours, dénoncent ou saluent des décisions politiques. La configuration de leur représentation, de ce qu'ils sont, des objectifs qu'ils défendent, de comment et contre qui ils les défendent, et de leurs moyens d'action, est constamment questionnée et réajustée, avec plus ou moins de succès. Dans une tribune publiée par un journal local, les membres du CEM se présentent par exemple comme des « usagers de l'école publique indignés du manque de considération de la Ville pour ses écoles » (Le Ravi, 2019). À travers cette autodéfinition, ils déclarent qui ils sont, qui sont leurs adversaires et quels sont leurs objectifs. Ils font écho aux écrits de Daniel Cefaï sur l'action collective : « Un "collectif" se circonscrit dans l'identification réciproque entre ses composantes, dans leur opposition à des ennemis désignés et dans leur inscription dans un projet partagé » (Cefaï, 2007 : 16).

En partant de questions locales et pragmatiques, les écoles sont devenues des lieux de confrontation : la lutte des parents d'élèves d'un quartier désaffilié, usagers d'une école en préfabriqué, afin d'accéder à une école nouvellement construite en dur, active la problématique des inégalités socio-territoriales et des processus de gentrification. La dénonciation des fuites d'eau dans des écoles des quartiers désaffiliés rejoint le combat contre l'habitat indigne à Marseille. Le manque de « tatas »⁷ est dénoncé comme un indicateur de l'abandon du service

6. Collectif qui s'est imposé comme central lors ces dernières années sur la thématique scolaire et dont le travail a été réutilisé comme programme électoral par la coalition de gauche qui a conquis le pouvoir aux élections municipales de 2020.

7. Surnom donné à Marseille aux Agents territorial spécialisé des écoles maternelles (Atsem) et au personnel municipal détaché aux écoles qui a pour missions d'assister les enseignants, pendant le temps périscolaire, la restauration, la garderie ou encore dans les activités de ménage.

public. Les écoles sont aussi des espaces qui permettent à des enseignants et à des parents d'élèves de se former aux pratiques et aux discours militants, et d'apprendre les normes et les règles qui régissent cet univers.

Le choix de l'école comme lieu de confrontation n'est pas anodin. C'est un lieu symbolique, concernant tous les territoires et les classes sociales, présenté comme une des bases fondamentales de la République, car véhiculant des valeurs d'égalité des chances et de méritocratie. Se confronter sur des questions touchant l'école permet donc d'investir un ordre public commun et démocratisé au sein de l'arène publique. Les normes, les termes, les valeurs mobilisés et défendus ainsi que les dysfonctionnements sont supposés être connus et reconnus par tous. Sans mobiliser des foules, ces collectifs arrivent ainsi à influencer sur le débat et sur l'opinion publique, mais aussi sur les institutions et sur les élus, en imposant leurs thèmes et/ou leurs agendas. Ils peuvent même parvenir à faire ou défaire des politiques publiques, malgré des effectifs et des budgets modestes. Le CEM a par exemple été pendant plus de cinq ans une des sources d'opposition principales aux politiques scolaires de la majorité de droite qui a dirigé la ville entre 1995 et 2020. Il a mené une enquête sur l'ensemble des écoles de la ville afin de recenser les problèmes existants dans chacune d'entre elle, qui fut reprise par de nombreux médias locaux ou nationaux, ou a proposé une base programmatique aux candidats aux élections municipales qui a été mobilisée lors de la campagne électorale de la coalition de gauche actuellement au pouvoir.

C'est notamment depuis ce même lieu que des collectifs, anciennement ou nouvellement créés, s'organisent pour dénoncer l'urgence alimentaire et matérielle existante dans les quartiers désaffiliés pendant la pandémie de COVID-19 et pour mettre en place des solutions concrètes pour y répondre. Ainsi, le confinement du printemps 2020 ouvre un champ de conflictualité entre groupes sociaux différents, qui trouve dans les écoles marseillaises un lieu de résonance particulièrement efficace pour mettre en lumière les inégalités socio-territoriales de la ville, et l'affirmation d'une politique populaire à travers des pratiques et des discours élaborés afin d'assurer la survie et la représentation de ces territoires.

2. Des cagnottes solidaires comme réponses aux besoins urgents de ménages désaffiliés

La situation de crise consécutive au confinement de 2020 a été, pour beaucoup d'acteurs de l'univers scolaire, un électro-choc face à la précarité qui touche certaines familles usagères de leurs écoles. Le processus de création de collectifs en vue d'aider celles-ci s'est articulé autour de deux dimensions : la prise de conscience et la prise en charge. Cette prise en charge implique de penser la vulnérabilité « dans la variété de son expression sociale et dans la multiplicité de ses conditions » (Naepels, 2018 : 17) et demande alors un travail de hiérarchisation et de négociation entre les situations et entre les acteurs pour organiser et rendre possible l'aide.

2.1. La construction de collectifs, entre prise de conscience et prise en charge de l'urgence sociale

Le confinement a eu deux conséquences qui, de manière dialectique, ont participé à l'émergence de cagnottes dans les écoles : d'un côté la fermeture de l'ensemble des entreprises et de nombreuses ONG ; de l'autre « l'école à distance ». Si la première a provoqué une dégradation conséquente des conditions de vie des familles les plus désaffiliées, la seconde a créé une nouvelle forme d'interaction entre parents d'élèves et enseignants. À travers les appels téléphoniques réguliers, initialement prévus pour suivre la scolarité à la maison des enfants, des parents et des enseignants ont échangé sur les conditions matérielles des uns et des autres. Les enseignants sont devenus rapidement les catalyseurs principaux des difficultés rencontrées par les parents d'élèves. C'est dans ces échanges téléphoniques que se trouve la genèse de ces nouveaux réseaux d'aide. La connaissance des difficultés existantes fut le premier acte de ces collectifs. Créer une cagnotte implique de savoir à qui elle est dédiée et pour quels types de besoins. La prise de conscience a précédé le laborieux travail de *listing*, anglicisme définissant le travail de recensement des familles nécessitant une aide matérielle ou financière⁸. La reconfiguration des liens enseignant/parent a fait émerger les premiers témoignages de dénuement et de peur de familles.

8. Les termes comme *listing* ou *phoning* sont issus des propos des acteurs avec lesquels j'ai pu m'entretenir ; il est intéressant de noter ici l'utilisation d'une terminologie émergeant du monde de l'entreprise.

La création du Collectif des Rosiers eut lieu lorsqu'une mère d'élève appelle Maeva, enseignante à l'école *Sinoncelli* pour lui dire qu'« elle n'a plus un rond, en plus tout va fermer, ça va être très compliqué ». Maeva contacta alors Dina, une mère d'un élève de sa classe, pour lui demander si d'autres familles étaient dans le besoin. À partir de cet instant-là, Dina s'est investie dans le *listing* en demandant aux autres parents d'élèves s'ils étaient dans une urgence financière ou matérielle. Son inscription socio-territoriale a influé sur son rôle au sein du collectif puisqu'à la différence de la plupart des autres membres, des « bobos » ou des « classes moyennes habitant le centre-ville »⁹, elle habite la cité et bénéficie, comme de nombreuses familles qui y vivent, du revenu de solidarité active (RSA) comme ressource principale. Elle a mobilisé sa familiarité avec cet espace pour faire circuler le message du collectif et faire émerger des contextes familiaux en difficulté. Lorsqu'elle présente son rôle, elle est très lucide : « J'ai aidé à rentrer dans le quartier ».

Des dynamiques semblables sont apparues dans d'autres écoles. À l'école *Peyssonnel 2* par exemple, une mère d'élève d'une classe allophone témoigna de son dénuement lors d'un échange téléphonique de suivi scolaire avec son enseignante. Cette dernière demanda alors à ses collègues si des familles de leurs classes étaient dans la même situation sociale. Devant l'urgence sociale qui touchait certains, ils décidèrent collectivement, lors d'un conseil d'école informel, de lancer une cagnotte en ligne pour les aider financièrement.

Rapidement, ces deux collectifs ont mis sur pied des cagnottes numériques qui leur permettaient de faire des courses de première nécessité et de les redistribuer sous forme de colis alimentaire. Ces actions nécessitaient de calculer les moyens disponibles et les besoins des familles. Des groupes de coordination échangeaient chaque semaine sur ces points. Au sein de *Peyssonnel 2*, six enseignants s'occupaient de gérer la cagnotte, mais le conseil d'école réunissant toute l'équipe pédagogique était le lieu d'échanges et de prises de décisions sur le fonctionnement global de la cagnotte. Au Collectif des Rosiers, un espace de travail en commun fut mis en ligne sur la plateforme de travail en ligne *Discord* et agrégea toutes les commissions autour d'espaces numériques de discussion. Ensuite une division des tâches fut mise en place.

9. Ce sont les termes utilisés par des membres des collectifs avec qui je me suis entretenu.

Les moments de distribution de l'aide demandaient une importante logistique. Il était nécessaire d'avoir des points de distribution : d'un côté l'école *Peyssonnel 2* est utilisée, tandis que le Collectif des Rosiers a mis à contribution l'école *Clair-Soleil* et le centre social *Saint-Gabriel*. Des équipes s'occupaient de faire des courses avec l'argent des cagnottes et de récupérer des dons en amont de la distribution, souvent le matin même. Des lieux de stockage furent trouvés pour accueillir toutes ces ressources. Selon Dina, son appartement est devenu une « réserve de nourriture, et les chambres des petites, c'étaient les réserves de vêtements ». Les équipes en charge du *phoning*, anglicisme signifiant la démarche d'appeler les familles pour s'enquérir de leur contexte de vie et de leurs besoins, devaient contacter les parents et leur transmettre les informations nécessaires pour venir chercher les paniers alimentaires. Un créneau horaire leur était donné. Ainsi, les risques de créer un attroupement à l'entrée du local ou de mettre en contact les familles étaient limités et cela préservait une ambiance assez sereine lors des distributions.

On retrouve ici des éléments que les anthropologues Susana Narotzky et Niko Besnier (2014) ont observés lors de la crise financière de 2008, constatant qu'en temps de crise, les gens, loin d'être impuissants, essaient de s'adapter et mettent en place des stratégies pour accéder à des ressources et les partager. Des relations non marchandes se développent en leur sein, basées sur des interactions de confiance, de soins, de réciprocité ou des échanges matériels et symboliques encadrés moralement (Narotzky et Besnier, 2014). La nouvelle forme d'échange entre parents et enseignants a nécessité un nouveau contrat de confiance. Il n'est pas aisé de témoigner de conditions de vie précaire. Pour les enseignants aussi, il fut difficile de développer une nouvelle forme d'échange avec les parents d'élèves. Baya, professeure à l'école *Peyssonnel 2*, m'explique que si toute l'équipe pédagogique a participé à l'élaboration de la cagnotte, « certains l'ont très mal vécu. Ce n'est pas une relation qu'on est censé avoir avec eux ; c'est difficile de poser des questions sur le quotidien, de discuter des revenus. On a peur de prendre une place qui n'est pas la nôtre ». Elle témoigne ici de la crainte ou de la retenue que certains ont éprouvée à, je la cite, « rentrer dans l'intimité des familles. ».

En participant aux cagnottes, tous les participants se sont adaptés à une nouvelle configuration sociale et ont transformé des pratiques coutumières. Le rapport entre enseignant et famille a été repensé et transformé afin de pouvoir répondre au mieux aux nouvelles problématiques. Certains ont refusé d'y participer. Une enseignante d'une autre école m'explique qu'elle était contre ce genre d'initiative, car, selon elle : « ce n'est pas aux profs de trouver à manger pour ces familles ». Si ces tensions peuvent être des entraves à la mise en place de structures d'entraide sur le lieu de l'école, elles ont été en partie maîtrisées grâce à la situation inédite du confinement et à l'émergence d'un champ d'interactions situé au cœur d'une informalité et d'une confiance nouvelle entre ces groupes sociaux distincts. Des innovations furent essayées, négociées, débattues, appliquées ou éliminées ; la plupart des participants à ces structures s'initiant au champ associatif et à l'aide sociale en temps de crise.

Après avoir pris conscience de l'ampleur de la précarité dans ces quartiers, les membres de ces collectifs ont dû définir les critères permettant la mise en place d'un soutien. Ils étaient de deux types : le degré d'urgence de la situation sociale et les frontières géographiques et statutaires de l'accès aux cagnottes. Choisir selon l'urgence estimée d'une situation sociale nécessita un travail de hiérarchisation des types de vulnérabilités, en prenant en compte les ressources disponibles et la capacité de redistribution du collectif. Ainsi s'est dessinée une classification de la vulnérabilité autour de quatre éléments principaux : les parents sont-ils sans papiers ? Dans quel état de pauvreté estimée survit la famille ? Combien sont-ils dans le ménage ? Combien le ménage compte-t-il d'enfants ? L'urgence fut questionnée à l'aune du manque ou non de nourriture de base. Certains témoignages ont marqué les enseignants et les poussent à s'impliquer d'autant plus : un élève qui raconta qu'il n'a pas mangé depuis trois jours, une mère d'élève qui a dit qu'elle n'a plus de sel, bien si peu cher que son absence implique une extrême misère. Ces critères d'accès aux aides étaient partagés et peu débattus. Cela était plus complexe quand il s'agissait de les appliquer et de choisir entre les familles. Certains enseignants ont très mal vécu cette situation, qui les mettait dans une position nouvelle. Elle les a placés en position d'arbitre devant trancher entre différents cas. Nicole, enseignante à l'école de *Peyssonnel 2*, raconte ses craintes en

ces mots : « C'était très difficile pour moi, parce que je devais faire un travail d'assistante sociale, et on n'est pas formé pour ». Soudain ils ont dû s'improviser dans un nouveau rôle, chargé de diagnostiquer et de hiérarchiser des contextes familiaux. Si la mission est difficile, un certain consensus s'est créé autour des situations les plus urgentes.

Dans mes entretiens, la délimitation de l'accès aux distributions est apparue comme plus compliquée et conflictuelle. Elle nécessitait de définir les populations concernées en traçant une sorte de frontière ; devaient-elles obligatoirement fréquenter l'école, habiter le quartier, faire partie d'un réseau d'interconnaissances pour bénéficier des aides ?

2.2. Le difficile travail de définition et de délimitation du collectif

Au lancement de ces initiatives, il y a eu une nécessité de définir l'espace concerné par la distribution d'aide. Le débat s'axa autour de plusieurs points. D'abord, les dons étaient dirigés vers les enfants scolarisés dans l'école. Mais les cagnottes ont connu un succès imprévu. Celles du Collectif des Rosiers et de l'école *Peyssonnel 2* dépasseront même les 10 000 euros. Deux éléments ont alors émergé et se sont alimentés : la quantité de biens et d'argent récoltée et la prise de conscience de l'ampleur de la demande. Combien de temps devait rester ouverte la cagnotte ? Qui devait être intégré aux distributions ?

Aux Rosiers, Patrick, enseignant, parle de « débats plus houleux » sur ces questions. Certains enseignants estimaient que la cagnotte devait être dirigée vers des familles dont les enfants étaient scolarisés dans l'école. D'autres voulaient la rendre accessible à tous celles et ceux dans le besoin du quartier. Pour les premiers, ces cagnottes servaient à répondre à l'urgence dans laquelle étaient des parents d'élèves. Ils restaient attentifs à ne pas devenir des travailleurs sociaux informels à la place de professionnels ou de bénévoles, et défendaient une aide ponctuelle qui devait rester proche de celle de la relation qu'ils ont avec les parents dans une situation « normale ». Certains n'étaient pas favorables à l'ouverture à des familles non scolarisées, et d'autres voulaient clôturer la cagnotte et le collectif à la fin du confinement. Nicole, professeure, ne voulait pas qu'il y ait de confusion dans le rapport initial enseignant-parent : « Il est important de distinguer l'école et l'aide. Il faut se rappeler que l'enseignement c'est pas ça ».

Pour elle, une des seules vraies tensions dans le groupe de coordination eut lieu à la fin du confinement entre une enseignante qui voulait faire perdurer la cagnotte alors qu'ils étaient plusieurs à vouloir la clôturer. Selon elle, « Elle trouvait que je mettais des bâtons dans les roues. Je disais juste que c'était compliqué. La plupart on voulait reprendre notre rôle d'institut' ». Ce discours est représentatif de la volonté d'une partie des enseignants à revenir vers leur rôle initial et de distinguer l'enseignement en classe et le travail effectué par les associations ou les institutions d'aide sociale.

Pour Maeva du Collectif des Rosiers, cette question n'avait pas lieu d'être : « On s'en fout, ils ont faim. À un moment on va pas faire : "Ah t'es scolarisé, beh désolé, beh non toi t'es dans une autre école, ou tes petits ils sont trop jeunes pour aller à l'école" ». Patrick m'explique qu'une solution a été trouvée afin de contourner cette tension autour de la délimitation de l'aide : « Pour éviter le conflit, on a développé un nouveau point de distribution et une nouvelle source. On a travaillé avec la banque alimentaire ». La distinction entre deux cagnottes issues de collectes différentes a permis de distinguer les publics touchés, d'un côté, les familles de l'école, et de l'autre, des habitants du quartier qui n'avaient pas forcément de lien avec l'établissement scolaire.

Ces enseignants voulaient devenir des acteurs dans la vie du quartier. Cette ambition se retrouve dans la diversité des pratiques que le Collectif a développé en parallèle des aides alimentaires :

On était plein, parce que du coup on avait cette commission accès aux droits. On avait une commission logement, parce que du coup les marchands de sommeil, les logeurs se sont réveillés et du coup il a fallu trouver des solutions pour les impayés de loyer. Commission relation avec les familles, commission distrib', commission donc qui faisait les courses (Maeva, enseignante).

Maeva explique ce choix : « Parce qu'en fait les gens, ils font pas que bouffer. Puis l'idée, c'était pas de faire un coup d'épée dans l'eau. C'était quand même de permettre, comment dire... Sur du long terme une vie un peu moins précaire ». Parmi ces enseignants, émergea une démarche militante affirmée et la volonté d'être des acteurs politiques, et d'aller au-delà d'une aide ponctuelle.

On retrouve ici les éléments que les anthropologues Susana Narotzky et Niko Besnier (2014) et Theodoros Rakopoulos (2018) ont observé lors des crises financières de la décennie 2010 en Espagne et

en Grèce. Une situation de crise reconfigure le rapport au monde et aux autres, crée des espaces d'incertitude et permet de repenser son univers social. Le rapport enseignant/parent a été ici débattu, entre ceux qui cherchaient à effacer la distance et d'autres qui voulaient l'affirmer en distinguant deux univers d'appartenance : d'un côté, les bénéficiaires de l'aide et de l'autre le corps enseignant. La place de ces quartiers dans la ville a été également au centre de ces reconfigurations, car à travers ces actions, les collectifs observés ont mis en lumière la pauvreté présente à Marseille et l'état de délabrement social et économique de quartiers entiers. La portée de l'action a été alors négociée à partir des expériences de chacun. Les raisons de s'engager étaient multiples et chacune d'elles a influé sur la direction que prenait le groupe. Le discours et le comportement d'un individu qui s'est engagé pour « s'occuper », « pour se sentir utile » ou parce que la situation lui paraissait « insupportable » n'est pas identique et n'a pas les mêmes effets sur le groupe. À l'inverse, le collectif a influé sur les trajectoires des individus, sur leurs conceptions du monde, des autres et d'eux-mêmes (Siniscalchi, 2019). Ils se sont formés à de nouvelles pratiques, ont vécu de nouvelles expériences. D'ailleurs, suite à ces initiatives, plusieurs ont prolongé leurs actions dans d'autres collectifs ou ONG.

Ces collectifs, bien que différents dans leurs formes et leurs objectifs, n'étaient pas antagonistes. Bien au contraire, il y eut tout au long du premier confinement un important travail de coopération et de coordination entre les membres des nombreuses cagnottes, les ONG, les réseaux d'entraide et les collectifs présents dans ces quartiers. À partir des caractéristiques socioéconomiques des quartiers désaffiliés au nord de Marseille et les nouvelles formes de solidarités qui sont apparues dans les écoles marseillaises, il est pertinent d'étudier comment ces structures s'organisent pour mailler le territoire et gagner en efficacité.

3. Des pratiques et des discours qui participent à la reconfiguration des dynamiques politiques de la ville

Si ces initiatives sont restées aux marges, ne touchant pas la majorité des écoles et se développant principalement dans des quartiers populaires, elles ont su se coordonner et coopérer entre elles, mais aussi avec d'autres organisations et/ou institutions, en vue de mailler le plus grand territoire possible avec la même efficacité. Parallèlement,

elles ont produit des discours et des pratiques qui ont influencé l'arène publique, jusqu'à faire chanceler une majorité municipale au pouvoir depuis 25 ans.

3.1. Coopérer pour gagner en efficacité et produire de la politique

La multiplication des structures d'entraide et des cagnottes a posé le problème de la coordination entre elles. Sur le même territoire se déployaient des ONG, des collectifs tels que le Collectif des habitants organisés du 3^e (CHO3)¹⁰, le Collectif des Rosiers, Le Collectif des écoles publiques du 3^e, le Collectif des écoles de Marseille (CEM), ainsi que les cagnottes issues des écoles. Quentin, membre du CEM, du CHO3, et enseignant dans une école du 3^e arrondissement, m'explique :

Le truc c'est partir du principe que pour être le plus équitable possible, il faut essayer de toucher le plus grand nombre. Ce que j'ai fait, on appelle les écoles où on connaît quelqu'un pour qu'on se voit un peu, pour savoir s'ils connaissent notre cagnotte. Y'a pas eu de collaboration en profondeur, on s'appelle deux trois fois, on se met d'accord sur le principe et c'est bon.

Afin d'étendre leurs dispositifs en évitant les doublons, Quentin a recensé les différentes cagnottes et a mis en commun les listes. Les liens affectifs, syndicaux, militants ou professionnels déjà tissés se sont activés et ont maillé le territoire du 3^e, d'une partie du 14^e arrondissement et au-delà. Ils ont fait le lien avec des associations plus importantes en vue d'un approvisionnement régulier que les cagnottes ne pouvaient assurer séparément. À l'école *Peyssonnel 2*, un contact à Emmaüs a permis de construire un partenariat qui a fourni des paniers chaque semaine aux familles. Le Collectif des Rosiers s'est rapidement lié à plusieurs ONG telles que Vendredi 13, le Secours Populaire, la Croix-Rouge, puis la Banque Alimentaire. Ces différentes sources leur ont permis de multiplier les points de distribution et les publics touchés. Le Secours catholique a aussi coordonné les distributions de paniers de la métropole dans les écoles. Les permanences téléphoniques du CHO3 étaient des moments durant lesquels des familles pouvaient être redirigées vers les cagnottes des écoles des enfants. En plus de permettre

10. Collectif émanant de l'association AN 02 qui vise à organiser de manière autonome les habitants de l'arrondissement le plus pauvre de France, et qui a coordonné en partie le réseau de cagnottes dans le 3^e arrondissement.

d'étendre l'espace d'action, ces connexions ont fait apparaître ou ont évité de possibles doublons : des familles accédaient à plusieurs aides tandis que d'autres à aucune. Ce cas s'est présenté sur des distributions organisées par la métropole et la mairie du 3^e, comme en témoigne Quentin :

La métropole a fait une distribution à la Maison de Bugeaud¹¹, et Narducci¹² a fait un truc la veille à la Busserade¹³. Des familles ont pu aller aux deux et des familles n'ont rien ramené. La métropole a demandé aux groupes d'entraide autour des écoles de faire des listes ; et les deux pouvoirs, la métropole et la mairie, ne se sont pas coordonnés.

Durant le confinement, une vague d'actions solidaires est apparue, configurant un réseau d'entraide déployé sur une large part du territoire, qui n'a survécu que grâce à l'action de ces bénévoles. Alors que ces derniers n'étaient, pour la plupart, ni des élus locaux ni des professionnels du monde associatif ou institutionnel, ils se sont formés à la coordination d'actions publiques à grande échelle. Ils ont échangé des listes, ont réparti les besoins sur le territoire, selon les moyens de chaque collectif et ont organisé des distributions pour plusieurs milliers de familles. Dans le même temps, ils ont publicisé ces actions et se sont présentés comme les filets de sécurité indispensables à ces quartiers, propices à la construction de ces réseaux d'entraide. Émergea ainsi une nouvelle politicité : en voulant aider à la survie des populations de territoires désaffiliés, ces collectifs ont projeté de nouveaux acteurs et de nouvelles formes d'actions dans l'espace public. Cette nouvelle présence a influé sur la configuration sociale, alimentée par un constant travail de médiatisation et d'interpellation des pouvoirs publics en vue de défendre les conditions de vie et la citoyenneté des populations concernées (Merklen, 2009).

11. « Maison du Projet » pensé dans le cadre du plan de rénovation urbaine Quartiers Libres, en vue d'être un espace d'information et d'échange sur la vie du quartier.

12. Ancienne maire des 2^e et 3^e arrondissements entre 2001 et 2020.

13. La Busserade est une école du 3^e arrondissement à proximité de la Maison du Projet Bugeaud.

3.2. L'accusation d'abandon des quartiers populaires par les pouvoirs publics comme moyen de production d'action publique

Dans la présentation en ligne de nombreuses cagnottes, nous retrouvons une référence implicite ou explicite au manque d'aides institutionnelles. Nombreuses sont celles qui ont incriminé directement les pouvoirs publics. Dans leur présentation sur une plateforme de cotisation en ligne, les membres du collectif du collège de *Belle-de-Mai* les ont accusé d'avoir « tardé à intervenir » tandis que ceux de l'école *Korsec*, dans une présentation en ligne également, ont écrit que « la prise en charge très insuffisante des pouvoirs publics (paniers alimentaires en nombre insuffisant, distribution selon les dons) nous alarme ». La cagnotte du Collectif des Rosiers est présentée comme une réaction à la « peur que ma petite tribu de 7 ans ne soit décimée par la misère et l'abandon des pouvoirs publics avant de l'être par la maladie ». Les créateurs des cagnottes des écoles *Peyssonnel 2* ou de *Fonscolombe*, ont rappelé de leur côté le manque d'accès pour de nombreuses familles aux aides sociales. Ce discours révèle deux éléments : d'abord la désaffiliation qui touche ces quartiers, puisque si les salariés déclarés ont eu accès rapidement au chômage partiel et donc à une source de revenus, ces cagnottes sont dirigées vers des populations exclues du système d'assurance chômage. Le nombre important de cagnottes indique que les besoins sont conséquents. Deuxièmement, les institutions sont, de manière directe ou sous une forme plus suggérée, incriminées pour avoir bloqué ou limité l'accès aux aides en période de crise ou pour leur manque de réactivité.

Ces arguments ont aussi été portés dans l'arène publique par des organisations, telles que le CHO3, le CEM, le Collectif des écoles publiques du 3^e, ou le Massilia Couch System¹⁴. Ils ont exprimé les mêmes accusations d'abandon des quartiers désaffiliés et ont réclamé « que les pouvoirs publics assument enfin leurs responsabilités en prenant des mesures fortes pour assurer à chaque habitant de Marseille des conditions de confinement dignes », comme il est clamé sur le blog du CEM. Il y a eu une convergence entre ces structures, à propos des inégalités socio-territoriales dans Marseille et de l'absence d'action

14. Coalition entre différentes associations à l'occasion du confinement pour approvisionner en produits pour bébés les familles dans le besoin.

publique pour les comprimer. Ils ont critiqué le fait que, non seulement ils agissaient dans des domaines qui relevaient des missions des pouvoirs publics, mais qu'en plus ces derniers en ont profité pour leur en déléguer de plus en plus. Dans leur viseur, on retrouva en particulier les organismes publics comme les maisons des solidarités (MSD), la Caisse d'allocations familiales ou les services de la Métropole et de la Mairie. Les MDS sont des institutions départementales qui se présentent comme « un lieu de proximité à l'écoute de vos difficultés » selon la formule utilisée sur le site Internet, pour aider les populations dans leurs démarches administratives. Elles ont néanmoins fermé leurs portes lors du premier confinement, obligeant leurs usagers à les contacter par téléphone ou par Internet. De nombreuses critiques estimaient que non seulement, elles étaient souvent injoignables, mais qu'en plus elles essayaient de se décharger d'une partie de leurs missions en redirigeant des familles vers les collectifs ou les cagnottes. Quentin m'explique « La MDS des Flamants nous envoyait des familles, elle était débordée » ; Maeva traite de « blague » ces institutions qui « préfèrent renvoyer les publics vers des collectifs plutôt que s'en occuper ».

Lorsque la Métropole marseillaise décida de participer à la distribution des paniers de légumes et de fruits plusieurs semaines après le début du confinement, elle délégua la gestion de la distribution de ses colis à des structures associatives. Ces dernières se sont appuyées sur le travail de *listings* et de diagnostics déjà effectué par les cagnottes et les collectifs pour connaître les besoins des territoires et leur transmettre l'aide prévue. De nombreux enseignants étaient circonspects sur la quantité proposée, le temps de réaction et la demande de l'institution de lister les noms des bénéficiaires. Certains y ont vu une forme de « flicage » d'autant plus que de nombreux parents étant sans-papiers, il y avait un réel risque pour eux que leurs noms soient transmis aux autorités. Ils ont détourné alors cette demande, notamment en mettant des noms au hasard. Aucun de mes interlocuteurs ne met en valeur cette aide de la Métropole ; Dina qui reconnaît une forte implication de la métropole pendant son entretien, me rappelle plus tard pour s'excuser, car elle s'est trompée dans les dates, et rectifie son propos :

La métropole est venue bien plus tardivement et pas tant que ça en fait... le plus gros a été réalisé par les bénévoles. Tout le mérite revient aux bénévoles et non à la métropole comment ai-je pu dire cela.

La mairie, dirigée par Jean-Claude Gaudin, expression de la droite locale, est encore plus critiquée. Si Quentin rappelle que « la solidarité n'est pas sa compétence, mais celle du département », il a participé avec le Collectif des écoles de Marseille à l'intense travail de pression sur la municipalité autour de la question de la gratuité de la cantine et de la fermeture de la cuisine centrale, la SODEXO. Dès le 20 mars, le collectif a écrit une lettre ouverte nommée *Réquisition de la SODEXO* à l'adjointe à l'éducation de la ville pour l'alerter sur la détresse alimentaire qui touchait certaines familles de la ville et demandait des précisions sur les décisions prises concernant près de quinze milles d'entre elles qui bénéficiaient jusqu'alors de tarifs sociaux à la cantine, ce qui correspond à 1/3 des « convives ». Le contexte y est décrit, le présent questionné et des solutions proposées. Le 6 avril, il signa un appel avec plusieurs autres collectifs et syndicats de la ville sous le nom de « Dignité pour TOUS les confinés ! » Il faut noter que le Collectif des écoles publiques du 3^e, la FSU, le SNUIPP, SUD- Éducation et la CGT Éduc'action sont signataires de ce texte, qui donne à voir l'implication des organisations liées à la question scolaire dans les dynamiques politiques locales lors de ce premier confinement. Cet appel ciblait la mairie et notamment les économies qu'elle aurait faites à l'occasion de la fermeture des cantines puisqu'elle n'avait plus à prendre en charge la gratuité des repas dont bénéficiaient les enfants des familles les plus précaires. Le CEM considère que ces aides coûtaient 875 000 euros par mois à la Mairie. Lorsque le maire annonça, le 8 avril, le versement de 100 euros par mois à chaque enfant bénéficiant de la gratuité, le collectif dénonça les économies effectuées à ce titre et proposa dans un communiqué publié le 22 avril 2020 que « sur la base de ces chiffres, on peut donc estimer que 675 000 euros pourraient permettre de confectionner plus de repas ou d'augmenter l'aide financière aux familles bénéficiant de tarifs sociaux ». L'annonce de cette aide et de la réouverture de la cuisine centrale afin de fournir 5 000 repas par jour furent le résultat de la lutte menée par ces collectifs¹⁵. Le 8 avril, le CEM a écrit à la présidente du conseil d'administration de la SODEXO pour lui demander de rouvrir afin de contenir l'urgence alimentaire qui touche la ville, et intégra même cette revendication à un plan de relance économique globale :

15. La cuisine centrale est le lieu de production des repas fournis aux cantines des écoles publiques marseillaises.

Par ailleurs, la réouverture de la cuisine centrale et la réactivation du réseau de producteurs locaux que la Sodexo a su mettre en place seraient un soutien considérable au tissu économique du territoire. Il est évident que cette reprise d'activité doit se faire dans des conditions de sécurité sanitaire maximales pour tous les salariés.

Dans ces interactions avec les institutions, un discours politique clair se dessine, les accusant d'abandonner les familles désaffiliées de la ville et de se détourner de ses services publics. Si on réintègre ces discours au contexte politique local, il est à noter que ce confinement se déroule au milieu des élections municipales durant lesquelles le CEM et le Collectif des écoles publiques du 3^e ont soutenu des alternatives de gauche à la majorité de droite de l'époque. Il y a donc eu une continuité de ce climat de défiance et d'opposition durant le confinement. Les membres de ces collectifs et les enseignants participants aux cagnottes se sont affirmés en tant qu'acteurs politiques de premier plan, imposant un agenda aux institutions, critiquant leurs actions et proposant de véritables politiques publiques.

Conclusion

Dans leurs travaux sur le concept de crise, Susana Narotzky et Niko Besnier (2014) expliquent comment ce phénomène perturbe la configuration de reproduction sociale connue et reconnue par la majorité de la population. Elle ouvre une période d'incertitude qui perturbe les comportements, les schémas de pensée et les échelles de valeurs. Mais face à une imprévisibilité quotidienne, des individus, seul ou en collectif, agissent et innovent en vue de recréer du sens commun et de la stabilité. Theodoros Rakopoulos (2018) montre comment la crise financière en Grèce a ouvert un champ de débats et de possibles autour des questions de travail et des formes de commerce de la production agricole. En cherchant à lutter pour leurs survies, des populations très durement touchées par la crise ont créé des collectifs qui vont remettre en cause le rôle des intermédiaires dans la vente de produits cultivés localement. C'est un phénomène similaire qui s'est déroulé dans les quartiers désaffiliés de Marseille pendant le confinement de mars 2020. Les collectifs qui se sont créés pour répondre à l'urgence sociale ont mené une double action : d'une part, sur le « terrain », ils ont créé des systèmes de redistribution et d'auto-organisation complexes, tissant des liens avec d'autres groupes et d'autres institutions en vue d'assurer

un réapprovisionnement et des distributions régulières et efficaces, et ont ainsi répondu à une urgence alimentaire et sociale qui a dépassé les limites des établissements scolaires. D'autre part, leurs communications et leurs revendications ont mis en lumière la configuration sociale des quartiers populaires et ont influé sur l'action publique. Les nombreux articles, communiqués et autres outils de relais qui ont émergé pour publiciser ces actions ont valorisé l'identité « populaire » de ces populations et ont rendu audibles les revendications de ces collectifs. En agissant pour résoudre l'incertitude dans laquelle se trouvaient de nombreuses familles, ils ont transformé la relation parent/enseignant en ouvrant la porte à des interactions plus intimes et informelles, qui survivent encore plusieurs mois après la fin de ce confinement. Ils ont été des lieux de prise de conscience par leurs membres d'une pauvreté existante dans les quartiers désaffiliés, qui est communément pensée comme ayant disparu de notre pays et qui n'existerait plus que dans les territoires du sud où œuvrent les ONG. Cette prise de conscience a été suivie d'une dénonciation médiatique de cette situation et de l'abandon par les pouvoirs publics de ces quartiers.

Dans le même temps, la mise en action de ces collectifs a obligé leurs membres à faire des choix entre des contextes familiaux, nécessitant de définir une échelle de valeurs et de normes afin de légitimer leurs choix et de répondre au mieux à l'urgence sociale. Dans leurs actions et dans leurs interactions avec des institutions ou avec d'autres ONG, ils se sont formés à l'activisme politique ou associatif et à l'action publique ; ils sont rentrés en conflit ou ont négocié selon le contexte et se sont coordonnés ou non selon les besoins. Ils ont influé sur l'arène publique et, directement ou indirectement, sur la campagne électorale des municipales qui a vu la droite marseillaise perdre la majorité qu'elle détenait depuis 1995.

Cette crise a ouvert un nouveau champ d'action pour les enseignants et une redéfinition de leur statut dans les quartiers dits populaires bien qu'avant la crise, l'école relevait déjà d'un statut spécifique, comme Baya me raconte : « L'école a déjà un statut particulier dans ces quartiers. On est les premiers fonctionnaires, les premiers représentants de l'État que les parents voient. Avec le confinement, on a atteint le paroxysme ».

Références bibliographiques

- Allaria, Camille, Mucchielli, Laurent et Weiss, Pierre-Olivier (2016). Évaluation d'une politique de sécurité. La « méthode globale » des zones de sécurité prioritaires. In : Mucchielli, Laurent et Raquet, Émilie (dir.). *Délinquances, police, justice : enquêtes à Marseille et en région PACA*. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence, p. 167-188.
- Audren, Gwenaëlle et Baby-Collin, Virginie (2017). *Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille*. Belgeo, n° 2-3.
- Ben Ayed, Choukri (2015). *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*. Paris : Armand Colin.
- Ben Ayed, Choukri et Marchand, Francis (2019). *Regards croisés sur la socialisation. Contextes, générations, ethnicisation*. Limoges : Presses Universitaires de Limoges et du Limousin.
- Castel, Robert (2003). *Désaffiliation et affiliation en Europe occidentale*. Ateliers, n° 26, p. 19-28.
- Cefaï, Daniel (2007). *Pourquoi se mobilise-t-on ? Théories de l'action collective*. Paris : La Découverte.
- Cefaï, Daniel et Trom, Danny (dir.) (2001). *Les formes de l'action collective. Mobilisations dans des arènes publiques*. Paris : L'EHESS.
- Chamboredon, Jean-Claude (2015). *Jeunesses et classes sociales*. Paris : Rue d'Ulm.
- Chamboredon, Jean-Claude (2019). *Territoires, culture et classes sociales*. Paris : Rue d'Ulm.
- Dell'umbria, Alèssi (2006). *Histoire universelle de Marseille*. Marseille : Agone.
- Fournier, Pierre et Mazzella, Sylvie (2004). *Marseille, entre ville et ports. Les destins de la rue de la République*. Paris : La Découverte.
- INSEE, Recensement de la population 2018, exploitations principales et complémentaires, Dossier complet Marseille 3^e, Marseille 14^e, Commune de Marseille.
- Lechien, Marie-Hélène et Siblot, Yasmine (2019). « Eux/nous/ils » ? Sociabilités et contacts sociaux en milieu populaire. *Sociologie*, n° 1, vol. 10.
- Mattina, Cesare (2016). *Clientélismes urbains : gouvernement et hégémonie politique à Marseille*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Merklen, Denis (2009). *Quartiers populaires, quartiers politiques*. Paris : La Dispute.
- Morel, Bernard (1991). La Recomposition marseillaise. Vingtième siècle. *Revue D'histoire*, n° 32, p. 53-64.
- Naepels, Michel (2018). *Dans la détresse. Une anthropologie de la vulnérabilité*. Paris : L'EHESS.
- Narotzky, Susana et Besnier, Niko (2014). Crisis, Value, and Hope:

- Rethinking the Economy. *Current Anthropology*, n° 55(S9), p. 4-16.
- Peraldi, Michel et Samson, Michel (2005). *Gouverner Marseille : enquête sur les mondes politiques marseillais*. Paris : La Découverte.
- Peraldi, Michel, Duport, Claire et Samson, Michel (2015). *Sociologie de Marseille*. Paris : La Découverte.
- Pujol, Philippe (2019). *La chute du monstre*. Paris : Le Seuil.
- Beroud, Sophie, Bouffartigue, Paul, Eckert, Henri et Merklen, Denis (2016). *En quête des classes populaires, un essai politique*. Paris : La Dispute.
- Rakopoulos, Theodoros (2018). Solidarity bridges: alternative food economies in urban Greece. *The Greek Review of Social Research*, n° 149 (B), p. 121-136.
- Roncayolo, Marcel (2014). *L'imaginaire de Marseille : Port, ville, pôle*. Lyon : ENS.
- Siniscalchi, Valeria (2019). Mobilization, activism and economic alternatives. In : Carrier, James G (dir.). *A Research Agenda in Economic Anthropology*. Cheltenham, Glos : Edward Elgar, p. 105-118.
- Temime, Émile (1985). Marseille, ville de migrations. Vingtième siècle. *Revue D'histoire*, n° 7, p. 37-50.

Faire l'École en dehors de l'école : l'oxymore de la continuité pédagogique

Nathalie CARMINATTI
Carole GAUTHIÉ
Marie-France CARNUS

Introduction

Dès le mois de janvier 2020, le contexte éducatif mondial a subitement changé à la suite de la pandémie de la COVID-19. En France, le confinement a été décrété le 16 mars 2020. Confinés à domicile dans des conditions parfois difficiles, les enseignants ont été contraints d'assurer à distance une « continuité pédagogique ». Le 16 mars 2020, débutait donc l'école en dehors de l'école. Le 18 mars 2020, le ministre de l'Éducation nationale, Michel Blanquer, mettait en place l'opération « Nation apprenante », fer de lance de cette continuité pédagogique à la française (Wagnon, 2020). Il s'agissait entre autres de maintenir un lien d'enseignement entre les enseignants, les élèves (ou les étudiants) et les familles. Ce dispositif, en partenariat avec les chaînes de télévision du service public¹, devait être un outil pour permettre aux enseignants de maintenir un contact régulier entre les élèves et leurs professeurs. Le programme « Lumni » complète le dispositif *Ma classe à la maison* assuré par le centre national d'éducation à distance (CNED). Grâce à ces deux outils stratégiques, le ministère anticipe l'annonce de la fermeture des établissements scolaires d'une part et d'autre part véhicule l'idée que la continuité pédagogique a un contenu. En parallèle, les académies² proposaient des ressources et des guides pratiques pour mettre en œuvre la continuité pédagogique³.

1. France Télévision a contribué grâce au dispositif Lumni, accessible sur tous les écrans à l'effort collectif pour assurer la continuité pédagogique en France.

2. L'académie est la circonscription administrative de référence de l'Éducation nationale française.

3. Exemple de ressources : <https://calais1.etab.ac-lille.fr/fichiers/documents-divers/resume-du-guide-pratique-de-la-continuitedu.pdf/view>

1. Le contexte de la COVID-19 et la continuité pédagogique

Si ces outils de terrain ont pu rassurer les enseignants, leurs mises en œuvre les conduisent souvent à dire : enseigner à distance, c'est enseigner dans le noir (Rousseau, 2021). Les enseignants se retrouvent seuls à réfléchir aux contenus d'une continuité pédagogique et à entretenir comme ils le peuvent des liens avec les parents et les élèves (Cerisier, 2020). Cette notion de « continuité pédagogique » a été, selon Meirieu (2020a), d'emblée ambiguë. Au début, elle a pu être comprise par certains enseignants et de nombreux parents comme la garantie que l'école allait continuer comme avant, mais à distance. Le nom même du dispositif « ma classe à la maison », mis en place par le Centre national d'enseignement à distance (CNED), peut laisser penser que l'on transpose tout simplement l'école dans la famille. Cela s'est vite avéré illusoire. Pour beaucoup d'enseignants, il semblait impossible de poursuivre une progression collective et d'assurer un suivi individuel au travers d'outils numériques. En effet, avec la mise en place de l'École à la maison, les enseignants ont été contraints de se former dans l'urgence à l'enseignement à distance, s'appropriier les outils numériques, maintenir le lien avec les élèves, intégrer, au cas échéant, les parents dans un système de co-éducation (Hurtig-Delattre, 2016). La co-éducation, qu'implique l'École à la maison, est possible si elle est pensée en termes d'alliance éducative (Coum, 2020). Mais cette dernière est complexe à mettre en œuvre parce que les positions parentales et les positions enseignantes sont variées. Le confinement a contribué à modifier ces positions. En effet, surtout dans le premier degré, certains parents se sont retrouvés dans une mission d'enseignement qui a pu leur poser problème. D'autres parents ont trouvé dans le confinement l'opportunité d'une transmission culturelle et éducative proche de leurs conceptions. Un espace de tensions complexes a émergé, émanant de la coprésence continue des parents et des enfants à l'intérieur du domicile, qui a pu faire bouger les positions. Les enseignants se sont retrouvés dans une situation inédite (Bonnery et Douat, 2020), voire de vulnérabilité (Châtel et Soulet, 2003), ce qui les a conduits à repenser leurs pratiques professionnelles au niveau conceptuel, intentionnel et expérientiel et à reconstruire leurs formats pédagogiques devenus

inadaptés à l'enseignement à distance. « Faire la classe » selon Meirieu (2020b), c'est « articuler le commun et le singulier ». La continuité pédagogique ne peut se résumer à une juxtaposition d'interventions individuelles. Elle est une construction matérielle et symbolique, une dialectique entre le collectif et l'individuel. Pour faire classe, il est nécessaire de « faire École », c'est-à-dire, instituer un espace-temps collectif et ritualisé où la parole a un statut particulier, où le tout n'est pas réductible à la somme des parties, où le bien commun n'est pas l'ensemble des intérêts individuels (Meirieu, 2020b).

1.1. Une révolution didactique et pédagogique

Cette nouvelle situation professionnelle est vécue parfois comme une véritable révolution tant au plan didactique que pédagogique. Il s'agit de faire l'École⁴ hors de l'école⁵. En effet, pendant toute la période de confinement, l'École est entrée dans la maison. Dans l'École, le groupe-classe représente une institution au sens de René Kaës (1988) à savoir l'ensemble des formes et des structures sociales instituées par la loi et la coutume. Le groupe-classe est présent, il supporte, absorbe et parfois met en exergue les personnalités de chacun. Il fait partie, selon la classification de Didier Anzieu et Jean-Yves Martin (2015) du groupe primaire ou restreint, caractérisé par un degré d'organisation interne important et par une différenciation des rôles (dans le cadre de la structuration) très marquée. De même, le groupe en pédagogie est constitué « de relations plurielles d'échanges [...] évacuant tout ou partie de l'autorité du maître » (Meirieu, 1996 : 25). À la maison, durant la période de confinement, le groupe n'existe plus. L'élève ou l'étudiant se retrouve seul et à distance de l'enseignant qui n'a d'autre choix, en l'absence de formation, de compétences, de ressources et de groupe-classe réuni dans le même espace, que de pratiquer un enseignement où le collectif n'est qu'une juxtaposition d'individus, chacun derrière son écran, sa caméra et son micro ouverts ou fermés. L'enseignement se déploie avec des protocoles standardisés. Les outils numériques sont devenus des instruments pédagogiques ou didactiques qui posent un certain nombre de questions notamment en termes d'équité et d'inclusion. La Loi de refondation de l'école de la République a créée en 2013,

4. École, il s'agit de l'institution scolaire rattachée au ministère de l'Éducation nationale (MEN).

5. école, il s'agit du lieu (classes, cour de récréation).

le « service public numérique éducatif », pour apprendre aux élèves les techniques numériques en vue de leur insertion citoyenne et professionnelle, améliorer la pédagogie par l'usage des services numériques en classe, mais aussi favoriser l'égalité des chances. Mais, en juillet 2019, un rapport de la Cour des comptes est sans appel sur la question du tournant numérique, estimant que le service public du numérique représente un concept sans stratégie et un déploiement inachevé.

1.2. L'École sans l'école

L'École sans l'école, c'est l'École sans la proximité de l'enseignant. La ternarité du triangle⁶ didactique (Houssaye, 2000) est questionnée : l'enseignant est relié au savoir, l'élève est relié au savoir, mais l'enseignant n'est plus face à face avec l'élève (Goffman, 1974 ; Carminatti, 2007). Cette situation distancielle exclut de fait le « holding » didactique qui caractérise le fait de sécuriser un groupe d'élèves en contenant ses émotions, pour les faire entrer en rapport avec le savoir enseigné (Blanchard-Laville, 2001 ; Hatchuel, 2005). L'enseignant et les élèves co-construisent un climat de classe qui va structurer l'espace psychique de la classe (Blanchard-Laville, 2013). À la fois didactique et pédagogique, cette co-construction permet « de relier l'enseignant à la fois aux élèves et au savoir, et de relier les élèves eux-mêmes au savoir » (Hatchuel, 2005 : 131). Cette empreinte s'analyse et constitue ce que Claudine Blanchard-Laville (2001) et Philippe Chaussecourte (2009) nomment le « transfert didactique ». En effet, l'enseignant est l'objet de projection de la part des élèves, qui place ce dernier dans une position de parent imaginaire. Philippe Chaussecourte (2009) met en avant que « Ce Sujet adresse aux élèves un certain nombre de demandes et l'asymétrie de la situation fait que c'est bien lui qui est en position d'imposer prioritairement sa fantasmagorie personnelle » (Chaussecourte, 2009 : 132). L'espace psychique de la classe est modelé en fonction du rapport au savoir de l'enseignant. Il est installé avec le concours des élèves et va induire ce que l'enseignant manifeste de son rapport au savoir dans la situation didactique et donc ce que les élèves en recevront. Lorsqu'il n'y a plus d'enseignant, que se passe-t-il ? Le parent n'est pas

6. Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner.

l'enseignant, le savoir n'est pas qu'une affaire privée. À l'école, l'enfant ou l'adolescent est un élève, à la maison, l'élève, le collégien, le lycéen est un enfant ou un adolescent. Or, cet enfant-élève va être amené à remanier les objets de savoir privés en objets de savoir communs qui ont une valeur sociale parce que la société les a institués comme tels. En classe, l'élève est amené à construire son rapport au savoir et à modifier son type de satisfaction : « [Le] plaisir de comprendre le réel en vue de le modifier » (Chaussecourte, 2009 : 51). L'objet de savoir apparaît à l'école et prend place dans l'institution-École, c'est-à-dire dans un espace social où les sujets occupent des positions précises qui impliquent des manières de faire particulières et des rapports spécifiques aux objets. Lorsqu'il apparaît à la maison, l'objet de savoir prend une nouvelle place dans l'institution-famille. Le parent a été un élève, il a construit son propre rapport au savoir et à l'École. Le parent est un « sujet-supposé-protéger » (Carminatti, 2021). Or dans ce contexte, il endosse une posture d'observation (regarder ce que propose l'enseignant au jour le jour), et une posture d'aidant aux côtés de son enfant. Si en primaire, l'élève a un seul enseignant, au collège il en a plusieurs, ce qui augmente la complexité de cette posture d'accompagnement.

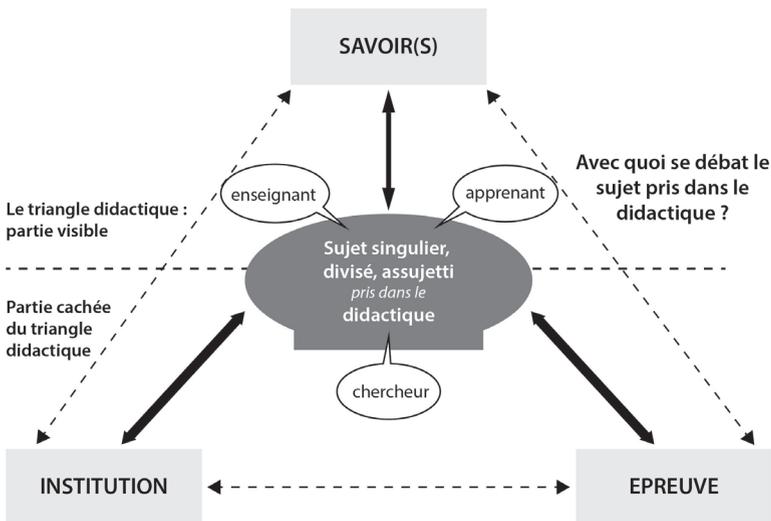
2. Cadre théorique : une recherche en didactique clinique

Cette réflexion s'ancre dans l'épistémologie scientifique de la didactique clinique (Terrisse et Carnus, 2009 ; Carnus et Terrisse, 2013). Cette orientation de recherche s'inscrit dans une double filiation didactique et clinique. Du côté de la didactique, elle se nourrit des avancées des didactiques disciplinaires (en particulier des mathématiques et de l'EPS). Du côté de la clinique, elle prend à sa charge l'hypothèse freudienne de l'inconscient qui amène à postuler que « le Sujet enseignant n'est pas le maître dans son institution » (Carnus, 2013). Ce positionnement épistémologique s'étaye sur une théorie du sujet *pris dans le didactique*⁷. Un sujet singulier, autonome et responsable, influencé par son « déjà-là » produit de son histoire personnelle et professionnelle, un sujet assujetti par essence aux différentes institutions qu'il traverse et qui le constituent en tant que sujet de l'institution

7. En didactique clinique, les observations reposent sur un « inédit », l'enseignant est structuré par son inconscient et entretient un rapport particulier avec le savoir.

(la famille, l'école, la société, etc.) et un sujet divisé dans et par son inconscient qui le pousse à agir à son insu. Entre sphère privée et sphère publique, le sujet-enseignant est divisé entre « ce qu'il dit qu'il doit faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire » (Carnus, 2009). *Pris dans le didactique*, le sujet-enseignant est aux prises d'un triple « rapport à » : premièrement, son rapport à l'institution (scolaire, universitaire, fédérale, etc.), puis son rapport à l'épreuve de l'interaction avec le sujet-élève ou le sujet-étudiant, véritable moment de vérité où le sujet – enseignant est convoqué (Terrisse, 1996) et enfin son rapport au savoir à la fois en jeu (savoir à enseigner), en jeu lors de la transmission (savoir pour enseigner) et en jeu (savoirs intimes, incorporés). Dans cette étude, nous nous focalisons sur le savoir numérique qui s'est imposé dans le contexte inédit du confinement en tant qu'incontournable et indispensable levier de mise en œuvre de la continuité pédagogique « en dehors de l'école ».

Figure 1. La ternarité revisitée en didactique clinique



La didactique clinique revisite la ternarité constitutive du didactique (cf. figure 1) et tente de répondre à la question : avec quoi se débat le sujet *pris dans le didactique* ? Le sujet se débat entre son rapport au savoir numérique, son rapport à l'institution et son rapport à l'épreuve du réel de la classe (l'intervention). Ces trois rapports sont le fruit d'une construction singulière que nous cherchons à positionner sur des axes en tension repérés dans nos travaux précédents (Carnus, 2016 ; Carnus et Mothes, 2016).

Il fluctue entre nouveauté et ancienneté. La première rencontre avec le savoir a plus ou moins marqué le sujet. L'axe du désir entre répulsion et attirance est au cœur du processus de transmission/appropriation, puisqu'« il n'y a de sens que du désir » (Beillerot, 1996 : 73).

Pour le rapport à l'institution, trois axes distincts et indépendants permettent de rendre compte de tensions structurelles qui agitent le sujet. L'axe de l'assujettissement permet de positionner le sujet entre soumission et émancipation au regard de l'institution de formation dans laquelle il évolue et qui lui confère soit un statut de « sujet supposé savoir » (Lacan, 1968) du côté de l'enseignant soit de « sujet supposé ne pas savoir » (Carnus et Alvarez, 2019) du côté de l'élève ou de l'étudiant. L'axe de la reconnaissance aide à positionner le sujet qui oscille entre un sentiment d'exclusion, de marginalisation voire de rejet de l'institution et un sentiment d'inclusion, d'appartenance ou de pleine intégration au sein de l'institution dans laquelle il évolue. L'axe du confort met l'accent sur la fonction de protection voire de mise à l'abri de l'institution (Billard et Costantino, 2011). En fonction des contextes et des sujets, cette fonction contenante n'est pas toujours garantie : en effet, la position du sujet oscille à des moments donnés entre risque et sécurité.

De manière identique, nous avons spécifié trois axes distincts et indépendants rendant compte de tensions structurelles au cœur du rapport à l'épreuve appelé ici rapport au numérique, chez le sujet. L'axe de l'expérience permet de rendre compte de la position du sujet entre étrangeté et familiarité au regard de son déjà-là expérientiel. L'axe de la contingence rend compte de la position subjective des personnes observées au regard de leur appréhension et de leur gestion de l'imprévisibilité constitutive du processus d'enseignement/apprentissage. Cette position se situe entre l'inhibition anxiogène et l'excitation euphorique. L'axe des affects aide à identifier certains aspects subjectifs, ambivalents passagers et discontinus de la vie émotionnelle (Green, 1973) oscillant entre souffrance et plaisir éprouvés au temps de l'épreuve.

Ces diverses élaborations théoriques ont donné lieu à la construction d'un outil de positionnement permettant de rendre compte et de visualiser la dynamique et la complexité de la logique énigmatique du sujet *pris dans le didactique* (cf. figure 2).

Ces options épistémologiques et théoriques mobilisent un certain nombre de concepts qui permettent d'analyser les phénomènes didactiques en mettant au centre des analyses le point de vue du Sujet. Dans cette recherche nous en retenons particulièrement deux qui nous permettront d'éclairer au plus près du Sujet la mise en œuvre de la continuité pédagogique ; le sujet-supposé-savoir (SsS) et l'impossible à supporter.

Le SsS est un outil conceptuel qui renvoie à la manière singulière dont chaque enseignant occupe la fonction de détenir et de transmettre le savoir. Cette fonction de SsS est déterminée par l'institution dans laquelle l'enseignant incarne symboliquement la position de celui qui sait. La recherche en didactique clinique s'attache à préciser la modalité singulière pour un enseignant d'habiter cette fonction (Carnus et Terrisse, 2013). Car l'École sans l'école, c'est l'École sans le SsS à proximité. Dans la relation pédagogique qui relie l'enseignant à l'élève et dans la relation didactique qui relie l'enseignant au savoir, se joue la position symbolique du SsS (Terrisse, 1994 ; Buznic-Bourgeacq, 2007, 2013). Ce syntagme a été élaboré par Lacan (1966) pour caractériser la position de l'analyste vers laquelle le transfert de l'analysant est dirigé⁹. Yves Chevallard (1991) a repris cette position symbolique du sujet pour caractériser cette asymétrie supposée de l'enseignant face au savoir (Chevallard, 1991). Le sujet est défini en fonction d'une place à laquelle il est supposé et inscrit dans un ordre qui lui est extérieur, le précède et le prédétermine (Buznic-Bourgeacq, 2013). Dans un espace didactique, le sujet enseignant se place en position de savoir (Buznic, 2013). Il est supposé savoir : savoir ce qu'il enseigne et savoir ce qu'il faut faire pour l'élève. Le confinement fait émerger une nouvelle configuration et un questionnement différents dans les champs relationnels et didactiques (Astolfi, 1992). À la fois SsS et sujet-transmetteur-médiateur du savoir, l'enseignant s'est soudainement et parfois brutalement senti démuné quant aux questionnements des familles et des élèves, tant sur le plan sanitaire, qu'institutionnel ou pédagogique. Cette situation fait émerger un « impossible à supporter » : autre concept que nous mobilisons pour repérer et les manifestations (en parole ou en acte) du sujet confronté à l'épreuve de la continuité pédagogique.

9. Le transfert désigne le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent dans le cadre de la relation analytique. Il s'agit d'un phénomène humain général, de l'ensemble de la relation entre l'analysant et l'analyste. L'analysant installe l'analyste en position de S-s-S.

3. Problématique et questions de recherche

Nous faisons l'hypothèse que le fait de subir cette injonction de continuité pédagogique hors l'école, le fait de devoir transmettre sans éduquer, réactive chez le SsS de la maternelle à l'université un impossible à supporter tout en engageant chez celles et ceux qui l'éprouvent, une nouvelle étape de constitution de leur « Je » au sens de Piéra Aulagnier (1979), c'est-à-dire un « Je » qui, sans qu'il soit en capacité de retrouver ce qui a fait origine dans son passé, poursuit sans relâche, tout au long de la vie, son travail d'auto-réflexion et de conquête toujours renouvelée de son espace identificatoire sans qu'il soit en capacité de retrouver ce qui a fait origine dans son passé.

Dans l'intention de décrire et comprendre avec et contre quoi l'enseignant se débat pour traverser cette épreuve qui remet en question son statut de SsS, nos questions de recherche sont les suivantes :

- À travers son triple rapport à l'institution scolaire ou universitaire, à l'épreuve de la classe hors la classe au savoir numérique mobilisable, quel sens le SsS se construit-il de la continuité pédagogique ?
- Quelles sont les manifestations de son impossible à supporter dans ce contexte anxiogène ?
- Quelles sont ses intentions et comment son « Je » habite-t-il de manière singulière sa position de SsS pour les satisfaire ?

4. Cadre méthodologique

Notre travail s'inscrit plus généralement dans une recherche-action (RA-EDiCOViD) lancée en mars 2020 et dont l'enjeu était d'analyser la variabilité et la singularité des pratiques d'enseignement de la maternelle à l'université durant la situation sanitaire liée à la pandémie de COVID-19. Cette recherche comprend trois volets : un questionnaire distribué dans douze pays francophones, des récits de pratiques pour comprendre ce qui se joue chez le sujet-enseignant lors de la continuité pédagogique et des ingénieries pédagogiques permettant de proposer de situations pour optimiser les pratiques. Nous présentons, ici, des récits de pratiques qui sont assez proches de ce qu'Aulagnier appelle « auto-historisation ». Son concept d'un « Je » n'est pas une instance seulement constituée par le discours, mais s'instaure sous l'influence

de « la catégorie de la temporalité et, par-là [du] concept de différence dans ce qu'il a de plus difficile à assumer : la différence de soi à soi » (Aulagnier, 1979 : 22). Cependant, dans le travail que chacun et chacune effectue pour se constituer, le « Je » ne retrouve pas dans son vécu tout ce qu'il cherche, et il doit alors « transformer ces documents fragmentaires en une construction historique qui apporte à l'auteur et à ses interlocuteurs le sentiment d'une continuité temporelle » (Aulagnier, 1984 : 196).

Au plan méthodologique, ce chapitre présente quatre récits de pratiques didactiques cliniques¹⁰ et un florilège de témoignages¹¹ extraits de récits de pratiques. Le travail d'élaboration s'inscrit dans une logique compréhensive et qualitative des logiques internes de chacun. Au cours de la recherche, nous avons été attentives aux divers positionnements du sujet dans son écrit et à la manière dont iel a plus ou moins accentué la dimension professionnelle ou personnelle. Comme Claudine Blanchard-Laville, nous considérons que la démarche clinique est « en capacité d'identifier, à partir de cas singuliers, des mécanismes psychiques ou des organisations psychiques à l'œuvre dans les situations étudiées et ainsi de les repérer comme potentiellement agissantes dans toute situation relevant de cette catégorie » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005 : 126). Les ambivalences et les variations du sujet à travers les trois « rapports à... » que sont les analyseurs de la didactique clinique sont répertoriées à partir de tendances, de la souffrance au plaisir d'enseigner pendant cette continuité pédagogique.

Le récit de pratiques est en fait un après-coup et un remaniement de la situation vécue. L'après-coup pour Lacan n'est pas simplement l'établissement d'un sens dans un second temps à l'événement, mais un phénomène qu'il assimile au temps logique. Il pose que « le *nachträglich* ou après-coup selon lequel le trauma s'implique dans le symptôme, montre une structure temporelle d'un ordre plus élevé » (Lacan, 1966 : 839). Plus élevée que le temps logique, cette implication rend le trauma et le symptôme difficilement séparables. L'après-coup devient le nom de cette implication, il est une procédure dynamique qui articule un événement traumatique, son refoulement durant une période et les

10. Quatre cas permettant de rendre compte de la singularité des sujets.

11. Ce florilège permet d'extraire des 79 récits de pratiques reçus, à la suite d'un volet questionnaire, des éléments saillants permettant de nourrir notre discussion.

retours posthumes de celui-ci (Chervet, 2021). Ce qui est crucial n'est pas l'histoire, ni même le sens, mais le temps. L'après-coup, c'est l'incidence de ce qu'il y a d'irreprésentable, d'impossible : « L'impossible c'est la condition de l'événement comme réel » (Lacan, 1996 : 81). L'après-coup est alors une restructuration des événements passés, une resubjectivation d'un passé inconscient qui se transcrit dans une formation de l'inconscient (Chervet, 2009).

5. Résultats

La construction du cas constitue en enjeu scientifique en didactique clinique. Cette particularité est justifiée par la problématique de la recherche qui tente de cerner la logique du sujet. Penser par cas (Passeron et Revel, 2005) oblige le chercheur à mettre l'accent sur la précision de la description : la singularité et le suivi temporel. De plus, la référence à la psychanalyse en didactique clinique nous conduit à envisager la question de l'interprétation des dires et des actes du sujet. C'est pourquoi le chercheur est amené à proposer à l'enseignant, dans « l'après-coup »¹², une confirmation de ce que le chercheur a produit comme construction. Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur cinq cas : Hanica en maternelle, Esmée en élémentaire, Daphné au collège, Necloba au lycée et M. Mouton, nous découvrons le vécu des enseignants. Pour chacun des cas, une formule est retenue constitutive de la position du sujet.

5.1. Le récit de pratique de Hanica, sa formule : « Armée... quel leurre... »

Hanica enseigne en classe de grande section de maternelle au Maroc dans une école française du réseau agence pour l'enseignement du français à l'étranger (AEFE). L'attente de prise de décision se faisant tarder, la situation professionnelle devenait anxieuse et Hanica¹³ s'est dite « soulagée » au moment du confinement de son école. La continuité pédagogique n'est pas discutée ; Hanica semble fortement assujettie face à cette décision vécue comme un allant de soi. Mais la bascule à distance n'est pas favorisée par son institution qui ne lui donne pas

12. L'après-coup, ce terme rend compte d'un processus de remaniement, de reconstruction des sources mnésiques.

13. Les prénoms sont des pseudonymes permettant de respecter l'anonymat des sujets.

les moyens de la réaliser correctement (pas d'encouragement, pas de matériel, pas de reconnaissance du temps nécessaire) :

Collègues attentistes soit par conviction politique soit par manque de professionnalisme. Quel leurre. À aucun moment nous n'avons été épaulés par l'institution pour poursuivre cette mission pédagogique, ni par des formations à cet enseignement à distance, ni par une aide matérielle ou financière pour nous équiper.

Elle reproche à l'institution d'avoir été frileuse, de ne pas avoir valorisé les enseignants motivés et elle ne se sent pas reconnue pour l'investissement qu'elle a fourni. Dans cette période d'incertitude, Hanica s'est sentie en danger, considérant les outils proposés comme « totalement inadaptés par rapport au niveau de classe de grande section de maternelle », alors elle s'est lancée de nouvelles pratiques, de nouvelles démarches. Elle a dû se faire confiance pour rendre service à sa classe : « La connaissance de mes élèves, pris en petit groupe quotidiennement s'est affinée, la confiance mutuelle avec les familles s'est renforcée et l'attention portée à chacun sur un plan pédagogique a été plus intense ». Concernant les affects, elle se félicite de sa bonne connaissance de ses élèves et de leur famille. Par contre, l'école à distance aura été chronophage pour Hanica :

Moins de temps à consacrer à mes recherches doctorales, moins de temps pour mes enfants surtout. Si mon fils aîné a été d'une autonomie exemplaire (CM2), j'ai délaissé ma fille de grande section. Refaire avec elle ce que j'avais mis tant de temps à préparer, à intégrer (certain jour, plus de 200 messages sur le groupe WhatsApp de la classe), c'en était trop.

Concernant sa maîtrise de l'outil informatique, Hanica pensait être armée : « Je maîtrisais plutôt bien les outils informatiques et était habituée aux formations à distance. Il était pour moi évident d'utiliser l'outil padlet que je maîtrisais et qui me semblait adapté au niveau de classe que j'avais en charge ». La confiance dans ses usages numériques, couplés à l'habitude des familles dans leur utilisation lui « permettait d'être rassurée quant au bon fonctionnement de l'école à distance ». Cette expérience a renforcé son désir et son attirance dans l'usage des outils numériques, elle se dit « enthousiaste à l'idée de mettre en œuvre mes compétences ».

La mise en œuvre de la continuité pédagogique sur le plan professionnel a pu se faire grâce à une grande confiance en soi, en

sa connaissance professionnelle et numérique. Aujourd'hui, elle recherche un alignement entre ses compétences, les besoins de ses élèves et les besoins numériques de la nouvelle situation. Son état des lieux est objectif, froid, stratégique. Elle semble entrer en guerre. Rien ne sera plus comme avant.

5.2. Le récit de pratique d'Esmée, sa formule : « Le défi était comme l'adrénaline »

Esmée enseigne en France en cours moyen deuxième année (CM2). Elle est une enseignante expérimentée. Au moment du premier confinement, elle enseigne dans une classe de 17 élèves, dont un élève avec déficit de l'attention, elle est assez angoissée par la situation. Esmée est assistée par deux auxiliaires de vie scolaire (AVS) à temps plein ainsi que deux stagiaires en Master première année MEEF¹⁴. Elle est également coach de basket d'une équipe d'enfants de neuf ans tous les jeudis à 17 h. Au moment du confinement, elle se lance dans la continuité pédagogique malgré la frustration et la colère qu'elle exprime envers son institution. Elle vit ce moment comme une véritable injonction, qu'elle ressent comme violente, subie et non discutée : elle s'attache à faire la liste des adresses mail des familles, du matériel nécessaire pour les enfants, à identifier rapidement les différents obstacles des familles pour permettre à leurs enfants de travailler sereinement. Esmée est en colère, mais elle se soumet aux injonctions :

Mes supérieurs n'avaient pas envisagé de nous prévenir plus tôt et surtout différemment. Nous étions, j'étais, en colère qu'on invite chaque employeur à favoriser le télétravail, mais qu'on dise aux enseignants de venir travailler à l'école le lundi matin pour enseigner à des murs.

Elle se sent en danger quand elle s'aperçoit que le risque semble important et que la situation est urgente. C'est ce qu'elle écrira dans son récit de pratique : « Dès lors, c'est un sentiment d'urgence qui m'a envahie » [...] « nous avons subi ordre et contrordre toute la journée ». Elle dénonce un manque criant de reconnaissance : « Mon employeur ne me faisait pas confiance ». Esmée vit une situation étrange, inédite : « On vivait un exode soudain », « Un air de fin de monde », « Un sentiment d'urgence ». Cela génère chez elle une grande excitation :

14. Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

« Je suis de nature hyperactive », « Je travaillais 50 à 60 heures par semaine ». Malgré son exaspération contre l'institution, qui lui cause une grande souffrance, Esmée reste « motivée à ne rien lâcher, en colère contre l'institution » dans l'intérêt de ses élèves : « Je crois que j'en avais le ventre serré et les larmes aux yeux ». Heureusement, Esmée se sent compétente pour travailler à distance avec ses élèves :

J'ai mis en place un forum, pour échanger sur notre quotidien, un espace numérique de travail (ENT), j'ai enregistré vocalement des dictées, de la littérature, j'ai lancé une émission de radio, des défis, j'ai contacté les familles par téléphone et organisé une rencontre virtuelle par semaine pour permettre aux enfants de se voir, non pas travailler, juste rire, jouer. Je suis de nature hyperactive, j'ai continué ainsi.

Elle avait intégré des outils numériques bien avant le confinement dans sa classe, comptant « bien sûr l'autonomie acquise grâce à ces pratiques par mes élèves durant l'année. Mes pratiques pédagogiques un peu différentes qui effrayaient tant les parents en début d'année se sont avérés un atout et les parents me l'ont dit et répété ». Esmée est en perpétuelle adaptation entre l'incohérence institutionnelle et les exigences du confinement et la continuité pédagogique. Elle est écartelée entre sa famille (son rôle auprès de ses enfants par exemple) et sa mission d'enseignante auprès de ces élèves et de leurs parents. Elle est en colère et frustrée, elle se met en position de défi et d'imposition vis-à-vis des médias et de son institution : « J'ai surinvesti mon travail pour m'opposer au discours médiatique récurrent sur ces fainéants d'enseignants toujours en vacances ». Son intention est exclusivement pédagogique et axiologique. Son objectif est de satisfaire les besoins des élèves et de leurs parents.

5.3. Le récit de pratique de Daphné, sa formule : « J'ai senti un vent de panique souffler, tout se mélangeait. Le télétravail s'est avéré un enfer »

Daphné est professeure de français, latin, grec dans un collège français. L'écriture lui sert d'exutoire pour évacuer « une crispation quant à la communication écrite ». Si elle ne remet pas en question la continuité pédagogique, elle ne l'évoque pas et s'en tient au confinement. Il s'agit sans doute d'un allant de soi institutionnel non questionné. Cette enseignante déclare avant tout souhaiter « garder le lien avec les élèves

surtout en français » considérant que les options, latin et grec, sont moins urgentes. Pour autant, Daphné montre une certaine ambivalence à l'égard de son institution et elle dénonce « la pression de l'institution qui assurait dans les médias que nous étions prêts, alors que nous ne l'étions pas du tout », mais pour défendre son métier, elle se sentait « obligée d'en faire plus pour montrer que je n'étais pas en vacances ». Aussi, elle se plie à certaines demandes, mais ne cautionne pas tout pour autant : « Je m'oppose au formatage des élèves et prône la multiplicité des outils dans le milieu éducatif. Je suis choquée par les valeurs véhiculées dans le milieu éducatif. Les valeurs de Google ne sont pas les miennes ». Daphné s'est sentie parfois peu légitime « Je me sentais moins légitime à poursuivre le travail (en latin). Comment mener une option quand l'essentiel est bousculé ? » et peu sécurisée face aux familles, recevant « des messages incendiaires de parents paniqués, mais aussi d'autres, très reconnaissants et chaleureux de la part d'élèves ». Sans soutien de sa hiérarchie, ce sentiment d'imposture augmente quand elle décrit une impréparation : « Nous ne l'étions pas du tout (prêts) ». Ainsi, elle a eu le sentiment d'être accaparée par le travail à distance : « Le télétravail s'est avéré un enfer ; il me semblait difficile de les traiter à distance ; le travail prenait toute la place, en journée, le soir et le week-end ». Daphné s'est sentie perdue par l'absence de « contact humain et physique » et a ressenti un grand « soulagement pour mes élèves et moi, nous étions ravis de nous retrouver ». Sa fatigue l'a empêchée de prendre du plaisir à transmettre : « J'ai fait cours de français d'une façon que je déteste ». En conséquence, elle a ressenti de la culpabilité à l'égard des élèves non équipés numériquement, « aux copains laissés sur le côté de la route et à certains de mes élèves ». Daphné a fourni un gros effort pour se former en autodidacte aux outils numériques, mais malgré cet effort elle estime que le meilleur moyen d'enseignement est en présentiel : « J'avais trouvé quel moyen de communication était le plus efficace avec chacun de mes élèves ».

Daphné oscille entre le principe de plaisir et le principe de réalité, entre légitimité et imposture, entre réel et virtuel, entre essentiel et optionnel. Lors de l'épreuve du confinement, tout se mélange. Daphné semble perdue. Elle est prise de panique et malgré les gains constatés pour elle et pour ses élèves, elle a vécu un enfer et s'inquiète des décisions de son institution.

5.4. Le récit de pratiques de Monsieur Mouton¹⁵, sa formule : « J'attaque le confinement comme un challenge »

M. Mouton est formateur en lycée agricole. Il intervient auprès d'adultes en BTS notamment. Il s'investit et fait ce qu'il croit juste. Il subit la situation et les freins institutionnels, mais il reste acteur malgré tout pour chercher du sens à son métier et tisser du lien malgré la mise à disposition de cours. La continuité pédagogique est une évidence anxiogène qu'il a investi avec effort et autoformation : « Me perfectionner sur les méthodes d'*e-learning* ». Ses efforts mènent à l'écoeurement. Tel un cycliste, il avait « attaqué le confinement avec une grosse motivation comme un challenge ». L'injonction institutionnelle est incorporée, mais les mésententes entre les injonctions de deux directeurs contribuent à une « belle cacophonie ». Quant au manque d'implication de ses collègues, « suivant les classes, cela va donner un joli bordel ». M. Mouton décrit un grand décalage entre sa pratique et celle de ses collègues. Il évoque même « un sentiment étrange de perte de sens du métier ». Cet enseignant est conscient des caractéristiques de son public :

Nous avons un public difficile (les apprentis) qui n'est pas spécialement très réceptif, qui n'aime pas lire. Il faut aller les chercher avec du lien individuel, car nous avons des petites classes. Mettre des ressources en ligne qui ne seront lues par personne est un aveu d'échec pour moi.

Alors que lui assurait plus de 40 heures de travail par semaine, pour ses collègues, « cela a été plutôt une période cool, tranquille au niveau professionnel ». En recherche de sens de son métier, M. Mouton affirme que le contact avec les étudiants prime : « Si on reste des fournisseurs de contenu, les ordinateurs le feront bientôt à notre place ». Concernant son sentiment de compétences dans les outils numériques, M. Mouton était « passé de novice à débutant confirmé » juste avant le confinement. Il était devenu capable d'utiliser plusieurs outils numériques (la plateforme Moodle, le logiciel Whatsapp, et le téléphone). Tous ces moyens étaient intéressants pour garder le contact et soutenir la motivation de ses étudiants. La faible réciprocité des échanges via le numérique « nécessite de faire du lien individuel malgré tous les moyens modernes à notre disposition ».

15. Ce sujet s'est choisi ce nom comme pseudonyme, il ne s'est pas donné de prénom.

Ainsi, la construction du cas permet aux chercheurs de décrire avec rigueur les données en tenant compte des effets de l'interprétation. Pour autant, cet effort d'interprétation doit permettre une articulation logique avec le verbatim et démontrer une certaine validité.

6. Que disent les récits de pratique de la continuité pédagogique ?

À la suite des cinq études de cas qui ont permis de rendre compte des signifiants pour chacun des cinq sujets, les chercheurs ont fait le choix de proposer un florilège permettant d'apprécier, dans les récits de pratique, un recueil plus large d'extraits de verbatim. Ici, il ne s'agit plus d'études de cas, mais de propositions variées permettant de faire émerger les ressentis vécus lors de la pandémie de COVID-19 et en réponse à la « continuité pédagogique ».

Parmi les 79 récits de pratiques, il est possible d'observer l'émergence d'un tressage de trois intentions : épistémologique, éthique et axiologique.

Les chercheurs ont relevé dans les récits de pratique une intention de nature épistémologique. Par exemple, Prune D'Ente écrit : « J'ai pu avancer dans ma progression de manière satisfaisante, et ce quasiment jusqu'à leur reprise de cours ». Quant à Riccardo, il précise : « Il va bien falloir apporter du contenu, pour ne pas trop prendre de retard et ne pas perdre les élèves ». Pour Ève, avec ses CP et CE1, nous lisons :

Voilà six semaines que j'envoie le travail, décortique les séances pour les parents en précisant les consignes, en décortiquant les propositions erronées que leur enfant pourrait fournir et ce qui fait qu'il les propose, pour les aider à comprendre ce qui pêche et indiquer les stratégies pour surmonter les obstacles [...].

Maintenir le cap des programmes, guider vers les savoirs, enseigner, transmettre, rester à sa place de sachant pour ne pas faire perdre de temps de scolarité aux différents apprenants. Tel est l'objectif de ces enseignants focalisés sur les apprentissages en jeu.

Il est également possible de mettre en avant une intention de nature éthique. Par exemple, Max écrit : « J'ai pris conscience que je savais et surtout, que j'aimais faire classe et non pas donner des cours ». Arghal, à l'université, a « choisi de favoriser les aspects communicationnels davantage sur le maintien de mes objectifs curriculaires ». « Mon souci principal était de maintenir mes étudiants dans la dynamique et limiter

les ruptures de participation j'ai donc le sentiment d'avoir privilégié la communication à la formation [...] ». Eve, notre enseignante de CP et CE1 en mal de relations humaines part en tournée à vélo au domicile de ses élèves :

Et je mesure qu'au bout de tout ce temps, ce n'est plus du programme de l'éducation nationale dont les parents ont besoin, c'est d'être en relation avec l'enseignant de leur enfant, c'est de dire en vis-à-vis combien c'est compliqué de mener tout ça de front, de dire aussi leur crainte que leur enfant n'ait « pas le niveau pour le CE1 ».

Valéria, à l'université, déclare avoir envoyé « des messages individualisés à mes étudiantes avec un peu d'amour et un peu d'humour ».

Remettre de l'humain au cœur des échanges en distanciel, questionner la place du corps, du mental, du temps pour soi, des affects sont des préoccupations centrales qui d'habitude vont de soi lors des échanges ordinaires et qui ici, deviennent des ingrédients importants de soutien à la motivation.

Enfin, des récits de pratique émerge une intention de nature axiologique. Max en maternelle précise l'idée suivante : « Ne pouvant me rendre à l'école, je restais néanmoins disponible pour mes élèves. Je ne voulais pas que les parents aient l'impression que je n'assumais plus mes fonctions, j'éprouvais un profond sentiment de culpabilité ». Kolalab, en collège et en lycée retient le « sentiment d'avoir participé à creuser les inégalités sans avoir d'autre alternative ». Valéria, à l'université, s'interroge :

L'enseignement supérieur est une priorité comparée à la santé physique et mentale ou aux conditions économiques, sociales et familiales ? Je me suis demandé quel était mon rôle d'enseignant dans ces conditions. Il est question des rôles de chacun dans la société. Quelle est ma place si le lieu ne me définit plus ?

La disparition de lieu unique d'enseignement interroge la question du statut du professeur. N'étant plus aux côtés des élèves pour transmettre, interroger, vérifier l'apprentissage des élèves, il doit selon l'âge de l'apprenant, jauger la quantité de travail, la pertinence des outils choisis, la qualité de l'accompagnement dont il bénéficie, soutenir sa motivation, vérifier son assiduité.

La part du privé voire de l'intime transpire en arrière-plan de ces trois intentions : par exemple, Ève, avec ses élèves de CP découvre qu'elle enseigne différemment depuis ce confinement : « J'apprends à

faire équipe avec les parents autrement. Des relations différentes se sont nouées à partir du mois de mars, faites de plus d'humanité que d'institution ». IsaQ, enseignante en CP et en CM1 se projette au début du confinement, exprimant un besoin de recentrage sur soi : « J'ai d'abord ressenti une sorte de grand soulagement à l'idée de rester bien au chaud chez moi avec une sensation d'avoir devant moi une infinité de possibilités pour occuper tout ce temps libre qui s'offrait à moi ». La collusion des lieux, le télétravail et la gestion de la vie personnelle ont rappelé aussi la nécessité d'exister autrement que pour sa seule identité professionnelle. La perspective d'une bulle de repos, au-delà de l'anxiété personnelle qu'a suscitée cette pandémie, était bien accueillie. Cependant, la nécessité d'agir au service des élèves et du maintien d'une continuité pédagogique a été bien comprise. Nombreux sont les regrets d'avoir dû sacrifier du temps à sa vie de famille, à ses enfants notamment. Un sentiment d'épuisement professionnel a souvent gagné celles et ceux qui ont surinvesti ce temps de continuité pédagogique, sans aucune reconnaissance de la part de l'institution : « Où est mon désir d'enseignant ? Qu'est-ce qui me tient, qui me fait traverser cette épreuve, malgré cet impossible à supporter ? ».

7. Des rapprochements de préoccupations

Toutes et tous ont mis en place une continuité pédagogique considérée comme un allant de soi vécu et habité de différentes façons par chacun des sujets. Pour certains, la mise en place rapide à partir de négociations interpersonnelles s'est imposée avec la construction de pratiques professionnelles, de stratégies pour faire « à peu près comme avant ». En l'absence d'interactions verbales ou non verbales, il n'était plus possible d'accéder à des indices que l'enseignant consultait régulièrement en présentiel. Certains ont travaillé dans une certaine continuité déclarée, mais nuancée. D'autres ont travaillé dans la rupture pour compenser le manque de corporéité et de proximité avec les élèves. Si la plupart des arrangements touchant à la continuité pédagogique ne sont pas discutés (c'est un allant de soi qui a un fort retentissement psychique et peut se traduire par de la souffrance chez le sujet), certains d'entre eux révèlent la présence de dilemmes privé/public de nature à diviser le Sujet qui a tendance à se dérober jusqu'à disparaître. Les modalités de réorganisation diffèrent : la continuité

pédagogique se déploie dans une grande cacophonie. En même temps que le gouvernement via les médias rassure le grand public sur le fait que l'École est prête, les enseignants « bricolent » dans la survie, inventent des façons de faire, pour s'adapter le moins mal possible avec ce qu'ils sont, ce qu'ils savent, mais aussi ce qu'ils ne savent pas, aux « caprices » de leur institution, aux spécificités du contexte et aux besoins de leurs élèves ou leurs étudiants.

Le récit de pratiques met à distance le réel, il permet de remanier non pas le « coup reçu », mais sa représentation, l'idée que le cerveau se fait du coup que l'on a reçu (Cyrulnik, 2015). Le sujet qui produit un récit de ce qui lui est arrivé livre une représentation en mots ou en images. Quand le récit est adressé à quelqu'un (ici le chercheur), il est structuré en fonction de la personne à qui on l'adresse pour en faire un témoignage. Cet après-coup en mots exprime le coup reçu dans l'épreuve de la continuité pédagogique : souffrance, agression, confinement. Ce remaniement dans l'après-coup permet d'appréhender d'une nouvelle manière la souffrance que le sujet a éprouvée dans le réel et en quelque sorte de la sublimer. Ce florilège de récits de pratiques permet de documenter le réel, en donnant à voir les traces du passé dans le présent. La continuité pédagogique révèle l'ambivalence du sujet enseignant qui met en scène la coexistence d'affects et de représentations opposés, dans l'investissement d'un même objet (Bleuler, 1911). Les formes d'ambivalence relevées dans ces récits de pratiques peuvent naître d'une résistance à certaines données psychiques (attirance/répulsion, continuité/rupture, souffrance/plaisir, privé/public, etc.), et les sujets peuvent avoir déformé les faits pour les faire entrer dans leur logique et leur « possible à supporter ». La continuité pédagogique a occasionné une surcharge de travail qui a exacerbé cette ambivalence. La souffrance engendrée par les conséquences de la mise en place de la continuité a pu rendre parfois le « métier impossible ». Les ajustements, les accommodations, par rapport aux difficultés réellement vécues, apparaissent comme la part centrale, parfois invisible et souvent non reconnue, du travail enseignant. L'ampleur des adaptations nécessaires est sans doute accrue du fait notamment d'un affaiblissement de l'institution (Dubet, 2002), de la difficulté de l'intéressement des élèves et de la porosité entre sphère professionnelle et sphère personnelle. Il s'agit d'un « travail interminable aux résultats improbables » (Hélou

et Lantheaume, 2008). Ainsi, le sens construit par le sujet oscille entre ce qu'il sait ou croit savoir et ce qu'il ne sait pas. Ce tressage est, ici en lien avec le rapport au savoir numérique qui devient l'indispensable à la mise en œuvre de la continuité pédagogique. Il dépend aussi de la proximité souhaitée en classe et de l'éloignement subi en distanciel. Entre répulsion et attirance, entre distance et proximité, entre nouveauté et ancienneté, le sujet se débat avec ce savoir numérique qu'il est obligé d'intégrer à sa pratique d'enseignement/apprentissage. Cette nouvelle épreuve du réel de la classe à distance fait émerger un impossible à supporter qui, dans ce contexte, se manifeste dans le récit de pratique laissant entrevoir le souci de l'autre (les élèves, les étudiants, les familles et faire vivre l'équité), mais aussi le souci de soi (se protéger de l'institution et du temps numérique chronophage, préserver le lien familial et trouver un sens à son métier). La division du sujet est exacerbée par le confinement. Le « Je » se fige pendant le temps du confinement, épinglé à une place dont il ne peut s'extraire. Le sujet n'a plus la possibilité de « penser-souhaiter » son propre futur (Aulagnier, 1979) et « À mes yeux, le "Je" ne peut s'auto-saisir, s'auto-penser, s'auto-investir qu'en se situant dans des paramètres relationnels. C'est pourquoi ce "Je" pensé-passé est aussi et toujours le vestige d'un moment relationnel. » (Aulagnier, 1989 : 218).

Conclusion : le récit de pratique comme outil de compréhension et de formation

Dans ce chapitre, nous avons cherché à éclairer la face cachée de la continuité pédagogique à travers la présentation d'un florilège de témoignages recueillis sous la forme de récits de pratiques dans le cadre plus vaste d'une recherche sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en contexte de confinement. À travers le tressage de ses intentions épistémologiques, éthiques et axiologiques, nous avons mis en évidence les tensions qui habitent le sujet enseignant. Un questionnement autour du sens du métier a émergé. La frustration engendrée par la classe hors de la classe a conduit les enseignants, auteurs d'un récit de pratiques, à réinterroger leurs priorités et leurs pratiques professionnelles. Le regard didactique clinique nous a conduites à considérer le sujet qui enseigne, à travers son rapport singulier au numérique et ses impossibles à supporter, avec ce qu'il est, ce qu'il sait, mais aussi

ce qu'il ne sait pas. Faire l'école en dehors de l'école, cet oxymore de la continuité pédagogique, a fait émerger au fil de notre recherche l'« inquiétante étrangeté » (Freud, 1919), ainsi qu'une forme d'incertitude intellectuelle révélatrice de la subjectivité du sujet enseignant totalement désorienté par son désir refoulé d'enseigner dans la classe.

Références bibliographiques

- Astolfi, Jean-Pierre (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Anzieu, Didier et Martin, Jean-Yves (2015). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Aulagnier, Piera (1979). *Les destins du plaisir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Aulagnier, Piera (1984). *L'apprenti-historien et le maître-sorcier*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Aulagnier, Piera (1989). Se construire un passé. Le narcissisme à l'adolescence. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, n° 334, p. 713-740.
- Beillerot, Jacky (2003). L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, n° 416.
- Beillerot, Jacky, Blanchard-Laville, Claudine et Mosconi, Nicole (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Billard, Morgane et Costantino, Charlotte (2011). Fonction contenante, groupes et institution soignante. *Cliniques*, n° 1, p. 54-76.
- Blanchard-Laville, Claudine (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, Claudine, Chaussecourte, Philippe, Hatchuel, Françoise et Pechberty, Bernard (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, n° 151, p. 111-162.
- Blanchard-Laville, Claudine (2013). Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bleuler, Eugen (1911). Über Ambivalenz. *Zentralblatt für Psychoanalyse*, n° 1, p. 266-268.
- Bonnery, Stéphane et Douat, Étienne (2020). *L'éducation au temps du coronavirus*. Paris : La Dispute.
- Buznic-Bourgeacq, Pablo (2009). *La transmission du savoir expérientiel. Études de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Toulouse 3.
- Buznic-Bourgeacq, Pablo (2013). La contingence de l'enseignement ou la mise à l'épreuve du sujet supposé savoir. In : Carnus, Marie-France et Terrisse, André (dir.). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : EP&S.
- Carminatti, Nathalie (2007). *La « zone de rencontre » en EPS : lieu d'interaction, de construction et de transmission des savoirs*. Thèse de doctorat en

- Éducation physique et sportive. Université d'Orléans.
- Carminatti, Nathalie et Morales-Gonzales, Valérie (2021). Comment « l'impossible à supporter » guide le regard porté sur l'inclusion scolaire : la place du déjà-là dans trois études de cas d'enseignant-e – parent d'enfant(s) à besoins éducatifs particuliers. *La Nouvelle Revue-Éducation et Société Inclusive*, n° 89-90, 1, p. 115-133.
- Carnus, Marie-France (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Études de cas en Éducation physique et sportive. In : Terrisse, André et Carnus, Marie-France (dir.). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck, p. 49-63.
- Carnus, Marie-France (2015). Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : un « déjà-là décisionnel ». In : Vincent, Valérie et Carnus, Marie-France (dir.) *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeu, richesse et pluralité.* Bruxelles : De Boeck, p. 61-73.
- Carnus, Marie-France (2016). Où va la didactique clinique en Sciences de l'Intervention ? Enjeux, défis et changements de posture en recherche et en formation. 9^e biennale de l'ARIS. Hammamet (Tunisie), 18 – 20 mai 2016.
- Carnus, Marie-France et Terrisse, André (dir.) (2013). *Didactique clinique de l'EPS : le sujet enseignant-e en question.* Paris : Éditions EP&S.
- Carnus, Marie-France et Mothes, Patricia (2016). *Le savoir évalué au cycle 3 révélateur des dynamiques désirantes du sujet enseignant. Colloque international Savoir(s) & Sujet(s) dans la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.* ESPE Toulouse Midi-Pyrénées les 18 et 19 novembre 2016.
- Carnus, Marie-France et Alvarez, Dominique (2019). Le rapport au(x) savoir(s) au cœur des dispositifs de formation professionnelle des enseignants : une nouvelle voie à explorer. In : Carnus, Marie-France, Baillet, Dorothée, Therriault, Geneviève et Vincent, Valérie (dir.) *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux.* Bruxelles : De Boeck, p. 79-98.
- Cerisier, Jean-François (2020). COVID-19 : heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française. *The Conversation, The Conversation France*, [en ligne, 17 mars].
- Chatel, Vivianne (2003). Agir en situation de vulnérabilité : un essai de problématisation ? In : Chatel, Vivianne et Soule, Marc-Henry (dir.) *Agir en situation de vulnérabilité.* Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Chaussecourte, Philippe (2009). Le transfert didactique, un faux ami ? In : Cohen-Azria, Cora et Sayac, Nathalie (dir.) *Questionner l'implicite-les méthodes de recherche en didactiques.* vol. 3. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, p. 137-144.
- Chaussecourte, Philippe (2010). Temporalités dans la recherche clinique. *Cliopsy*, n° 3, p. 39-53.

- Chervet, Bernard (2009). L'après-coup. La tentative d'inscrire ce qui tend à disparaître. *Revue française de psychanalyse*. n° 5, vol. 73, p. 1361-1441.
- Chervet, Bernard (2021). *L'après-coup et l'« entre-deux-temps » de la pensée humaine et du désir. Les enfants de la psychanalyse. Éclairages*. Colloque de Saint-Malo. Septembre 2021.
- Chevallard, Yves (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Coum, Daniel (2020). *Faire famille au temps du confinement et en sortir : comment renouer autour de l'enfant l'alliance éducative entre adultes ?* Webinaire. Yapaka.
- Cour des comptes (2019). *Le service public numérique pour l'éducation. Un concept sans stratégie, un déploiement inachevé*. Rapport public thématique. La Documentation française.
- Cyrulnik, Boris (2015). La représentation permet de métamorphoser en production artistique une blessure qui a été réelle. *Nectar*, n° 1, p. 13-23.
- Develay, Michel (1994). *Peut-on former les enseignant-e s ?* Paris : ESF.
- Dhien, Marie-Christine (2008). *Entre le dire et le faire, écrire sa pratique pédagogique*, Recherches & Éducatives, 281.
- Dubet, François (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Freud, Sigmund (1919 [1971]). *Das Unheimliche. Imago. Zeitschrift für die Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften*, Paris : Éditions Gallimard, p. 297-324.
- Goffman, Erving (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Green, André et Donnet, Jean-Luc (1973). *L'Enfant de ça. Psychanalyse d'un entretien : la psychose blanche*. Paris : Minuit.
- Hatchuel, Françoise (2005). *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Helou, Christophe et Lantheaume, Françoise (2008). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation*, n° 57, p. 65-78.
- Houssaye, Jean (1988). *Le triangle didactique*. Berne : Peter Lang.
- Hurtig-Delattre, Catherine (2020). 2 juillet 2020. *Comment mettre en place la co-éducation entre enseignant-e s et parents d'élève ? Autonome de solidarité laïque*. Les risques du métier.
- Kaës, René (1998). Réalité psychique et souffrance dans les institutions. In : Gimenez, Guy *L'Institution et les institutions. Études psychanalytiques*. Malakoff : Dunod, p. 1-46.
- Lacan, Jacques (1966). Fonction et champ de la parole et du langage. In : Lacan, Jacques *Écrits*. Paris : Le Seuil, p. 237-322.
- Lacan, Jacques (1968). *La méprise du Sujet Supposé Savoir. Scilicet. 1. Autres Écrits*. Paris : Le Seuil.
- Lacan, Jacques (1998). *Le séminaire. Livre V (1957-1958). Les formations de l'inconscient*. Paris : Le Seuil.
- Laffitte, Pierre-Johan (2015). Des noms et des lieux. *Cliopsy*, n° 14, p. 73-87.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.

- Leselbaum, N. (1994). Individualisation. In : Champy, Philippe et Éteve, Christiane (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, p. 521.
- Meirieu, Philippe (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe*. Apprendre en groupe-1, Paris : Chronique sociale, p. 25.
- Meirieu, Philippe (2020a). L'école d'après... avec la pédagogie d'avant ? *Le Café pédagogique*, [en ligne, 17 avril].
- Meirieu, Philippe (2020b). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie. Autrement*, Paris : Alternatives économiques.
- Passeron, Jean-Claude et Revel Jean (2005). *Penser par cas : raisonner à partir des singularités* in Passeron Jean-Claude et Revel Jean (dir). Paris : L'EHESS, p. 9-44.
- Rousseau, Maëliiss (2021). Parents & enfants, Slate.fr [en ligne, 6 avril].
<http://www.slate.fr/source/198172/maeliss-rousseau>
- Terrisse, André (1994). *La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : essai de formalisation*. Note de synthèse à l'HDR, Université Paul Sabatier.
- Terrisse, André et Carnus, Marie-France (2009). *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.
- Wagnon, Sylvain (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches et Educations*, [en ligne, juillet], HS.

Familles migrantes en situation précaire, fracture numérique et éducation informelle, formelle et non formelle

L'exemple du projet européen SIRIUS à Montpellier

Jérémi SAUVAGE
Nathalie AUGER

Introduction

L'objet de ce chapitre est de décrire un contexte marginalisé du territoire européen de la France, celui des familles migrantes de Montpellier, afin d'analyser leurs accès, relations, utilisations du numérique pendant la crise sanitaire générée par la pandémie de COVID-19. Notre étude a pris en compte les aspects sociologiques de la situation des familles, qui vivaient en majorité dans des hôtels ou des squats, leur inscription dans le tissu associatif et scolaire, mais aussi les aspects linguistiques et communicatifs : les langues parlées par les familles en milieu formel, informel et non formel ainsi que la relation au numérique, en particulier les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). L'objectif de la recherche est de fournir un état des lieux de la situation de ces familles (parents et enfants) au regard du numérique pour proposer des pistes concrètes d'actions qui pourraient être exploitées par les décideurs (par le développement de politiques publiques plus cohérentes avec la réalité sociologique du territoire) et les praticiens (avec la construction d'activités contextualisées et plus efficaces).

1. Contexte de la recherche

1.1. Familles migrantes

Les familles migrantes arrivant dans l'agglomération de Montpellier sont d'origines diverses depuis les différentes crises récentes en Afrique du Nord et au Proche-Orient. Six Centres d'accueil pour demandeurs d'asile (CADA) existent autour de la ville et de nombreuses associations accompagnées de services d'actions sociales des collectivités territoriales et de l'Éducation nationale sont impliquées dans l'organisation et la prise en charge de ces familles. Indépendamment des vagues migratoires ponctuelles en lien avec les situations politiques en Syrie ou en Lybie par exemple, Montpellier est depuis longtemps une terre d'asile pour des populations originaires du Maghreb (essentiellement le Maroc et l'Algérie), mais aussi des Balkans (Albanie).

Selon les lois de la République française, les enfants de ces familles migrantes, même en cours de régularisation du point de vue de la préfecture¹, doivent bénéficier d'une scolarisation jusqu'à l'âge de 16 ans. Par ailleurs, la loi pour une École de la confiance du 26 juillet 2019 prolonge l'instruction obligatoire par une obligation de formation pour tous les jeunes de 16 à 18 ans. Mais la précarité générale, au niveau du logement, de l'alimentation ou des besoins de première nécessité, constitue souvent un frein à une scolarisation productive et normée. Le matériel scolaire, l'organisation matérielle pour faire les devoirs et l'absence ou le faible niveau de compétences en langue française sont autant d'obstacles à la réussite des enfants scolarisés en France (Forquin 1982 ; Ogbu et Simons, 1998).

Ainsi, Forquin (1981) explique-t-il déjà il y a plus de quatre décennies que les élèves issus de l'immigration n'ont pas les mêmes chances de réussite que les autres, tandis que Sauvage et Fleuret (2021) montrent que les élèves issus de la communauté gitane de Perpignan réussissent aussi bien, voire mieux, que les élèves non-gitans de classe sociale équivalente.

1. En France, les familles migrantes doivent déposer un dossier à la Préfecture qui statue ensuite sur le droit ou non de rester en France.

1.2. Fracture numérique

Dans le but de lutter contre la fracture numérique, la Région Occitanie² a été la première à fournir, dès 2011, à tous les élèves scolarisés en lycée un ordinateur portable. Il s'agissait de répondre aux besoins de plus en plus incontournables des usages du numérique dans le cadre des apprentissages scolaires. Mais les prêts d'ordinateurs sont beaucoup plus rares pour les autres niveaux (écoles primaires et collèges). Or, depuis plusieurs années (bien avant la pandémie de la COVID-19), les environnements numériques de travail (ENT) se sont progressivement imposés comme un espace numérique d'enseignement-apprentissage, par exemple avec l'ENT-École utilisé par l'académie de Montpellier ou la plateforme ProNote en lien avec Mon ENT Occitanie qui permet aux enseignants de communiquer leurs cours, les devoirs, les notes. Grâce à ces ENT, il est possible de communiquer avec les administrations scolaires et les enseignants, de suivre les évolutions d'emploi du temps, les résultats de l'élève, les contenus de cours et les devoirs à faire à la maison, etc. Encore faut-il disposer d'une maison propice au travail personnel et à une connexion pour accéder à l'ensemble de ces informations.

En mars 2020, en raison de la crise sanitaire, tous les élèves de France et leur famille étaient confinés. Pour ne pas favoriser un décrochage scolaire massif, le ministère de l'Éducation nationale préconise la mise en place d'un suivi pédagogique, en particulier par l'intermédiaire des ENT évoqués supra. La France prend alors conscience qu'il existe une véritable fracture numérique dans la Société, notion calquée sur celle de fracture sociale, terme popularisé le 11 décembre 1990 par une tribune du *Monde*. Cette notion sera un objet d'étude universitaire par la suite (Van Dijk, 2006 ; 2020 ; Ben Youssef, 2004 ; Rizza, 2006 ; Granjon, 2009). Il existe une France à plusieurs vitesses, dans laquelle l'égalité comme valeur républicaine ne pallie pas l'iniquité qui caractérise les relations entre l'État et certains groupes sociaux. Tout au long de la crise sanitaire, tout un chacun a pu se rendre compte que ce sont justement les élèves qui ont le plus besoin de ce suivi pédagogique qui étaient coupés de l'École. Comment posséder un ordinateur, une

2. La Région Occitanie regroupe depuis la réforme de 2014 les anciennes régions Languedoc-Roussillon (à l'origine de cette action) et Midi-Pyrénées.

tablette ou un smartphone de bonne qualité, en plus d'une connexion type WiFi ou 4G (nécessaire pour accéder confortablement aux services de *streaming* vidéo et de téléchargement), lorsqu'on habite dans un camp de réfugiés, un hôtel bas de gamme ou un appartement trop petit, que les aides sociales peinent à être perçues et que le budget est prioritairement consacré à la nourriture ? C'est ce que les spécialistes nomment la première dimension de la fracture numérique qui « est centrée sur les inégalités économiques et sociales liées à l'accès aux équipements et aux infrastructures (fracture de premier degré) » (Ben Youssef, 2004 : 181).

En outre, en tant que parents et enseignants, nous avons pu constater que les enseignants n'étaient pas forcément suffisamment formés pour dispenser des cours adaptés à la situation (voir aussi Netto, 2012 ; Hamon et Genevois, 2017), ce que confirment Weiss *et. al* (2020). De nombreux collègues, en effet, peinaient à communiquer, à adapter leurs contenus de cours, ce qui fait que, malgré un changement pédagogique radical dans les modalités d'enseignement-apprentissage, les cours ressemblaient souvent à une simple transposition en distanciel, comme si un enseignement pouvait se faire de la même manière en distanciel et présentiel. Or, un fichier PDF rédigé ne saurait remplacer le discours vivant de l'enseignant en classe.

C'est à partir de ce constat qu'à la fin de la première période de confinement, en juin 2020, nous avons réfléchi, avec une association à Montpellier, la Boutique d'écriture & Co, à la possibilité de fournir un dispositif de connexion à des familles ayant des enfants en âge de scolarisation pour pallier la fracture numérique de premier degré. Il se trouve qu'à l'Université Paul-Valéry – Montpellier 3, plus de 700 ordinateurs et autant de boîtiers 4G ont pu être prêtés lors du premier confinement, au printemps 2020, aux étudiants qui s'étaient parfois soudainement retrouvés en fracture numérique lorsque les cours et les examens en présentiel ont basculé en distanciel. Nous avons alors, en septembre 2020, proposé de récupérer dix boîtiers 4G pour équiper dix familles en précarité numérique afin de mieux comprendre les types de fractures vécus ainsi que les moyens d'y remédier.

1.3. Contexte de la recherche

L'Université Paul-Valéry – Montpellier 3 construit depuis plusieurs années des liens entre notre université et des acteurs locaux, régionaux, nationaux, voire internationaux, sur les problématiques touchant les personnes migrantes, le plus souvent en cours de prise en charge pour régulariser leur statut de réfugiés ou de demandeurs d'asile. Différentes collaborations ont été développées avec l'association La Boutique d'écriture & Co, en leur proposant d'accueillir par exemple des étudiants stagiaires dans le cadre de leur formation de master français langue étrangère (désormais FLE) pour participer à des ateliers « langues », mais également en partageant des Services civiques et incluant la Boutique d'écriture & Co à certains projets de recherche liés à la problématique de l'éducation dans différents contextes et de l'apprentissage des langues pour les publics migrants.

2. Le projet SIRIUS : créer la relation entre éducations formelle, informelle et non formelle

Le projet SIRIUS Éducation et Migration – dont l'objet est de rassembler les principales parties prenantes de la migration et de l'éducation de toute l'Europe, notamment des décideurs politiques, des chercheurs, des praticiens et des représentants des communautés de migrants – a servi de cadre pour la présente étude. Il a permis aux partenaires de Montpellier d'œuvrer à la création et à la diffusion d'outils et des démarches pédagogiques et politiques prenant appui sur les ressources culturelles et plurilingues des contextes des différents acteurs du réseau qu'il s'agisse de l'éducation formelle, informelle et non formelle. Cela invite à réfléchir à l'aménagement d'un territoire apprenant ouvert aux jeunes migrants et à leurs parents, tout d'abord au niveau des quartiers puis d'une ville (Montpellier Métropole) afin que ce modèle soit transférable sur d'autres territoires (en 2021, la ville de Sète est en effet en train de mettre en place ce modèle, en suivant la même problématique).

2.1. Sirius International

SIRIUS Migration et Éducation est un réseau européen qui rassemble des institutions, des universités, des structures associatives et militantes s'engageant pour l'accès à l'éducation pour les personnes

migrantes partout en Europe³. Ce réseau politique a été lancé par la Commission européenne en 2012 pour faciliter l'élaboration de politiques inclusives en permettant l'échange de connaissances et d'expériences entre chercheurs, praticiens, jeunes et communautés d'immigrants avec les décideurs politiques pour l'élaboration de stratégies communes sur l'éducation des migrants. En 2021, SIRIUS est composé de 38 membres dans 21 pays européens. Entre 2012 et 2014, le réseau a été financé par le programme d'éducation et de formation de l'Union européenne, puis par un financement transitoire de la Fondation Mercator en 2015. Un nouveau Conseil d'administration a alors été constitué, ainsi qu'une nouvelle structure indépendante de la Commission européenne et a donné lieu à un nouvel ensemble d'activités. Depuis 2015, SIRIUS a développé ses activités et ses actions sur la base de son Agenda qui consiste à proposer des activités d'apprentissage par les pairs dans différents pays d'Europe, des enquêtes annuelles dans chaque pays et l'organisation de tables rondes dans chaque pays sur l'éducation des migrants en Europe. En 2016, le conseil d'administration s'est tourné vers l'Open Society Foundation (OSF) pour un soutien structurel de trois années des activités principales de SIRIUS sur lequel le réseau et l'Open Society Foundation peuvent s'appuyer pour mettre en place de nouveaux projets et des collaborations stratégiques. Par la suite, le réseau est devenu une association internationale sans but lucratif (mars 2017). Depuis, SIRIUS est soutenu par un contrat-cadre de la Commission européenne cofinçant ses activités principales sur le plan quadriennal 2017-2021.

2.2. Sirius France

Le réseau SIRIUS Montpellier-France est porté par l'Université Paul-Valéry-Montpellier 3 et le laboratoire LHUMAIN (Langages, Humanités, Médiations, Apprentissages, Interactions et Numérique), en lien avec des structures associatives et institutionnelles, au niveau local et national depuis 2018. La démarche choisie permet un tissage des relations pérennes entre éducation formelle, informelle et non formelle pour plusieurs raisons. La première est que nous travaillons depuis plus de 15 ans sur des projets de recherche concernant la réussite scolaire des élèves migrants. Il apparaissait important d'élargir ces recherches à

3. Son site web est : <https://www.sirius-migrationeducation.org/>

d'autres contextes pertinents pour l'apprentissage des enfants comme les associations et la famille. Ainsi, l'objectif est d'avoir une description de la réalité la plus complexe (Morin, 1990 ; 1994) possible pour formuler des propositions favorisant les apprentissages des jeunes en général grâce aux différentes situations vécues. Parallèlement, l'idée est qu'un travail conjoint de tous les partenaires de l'éducation, quels qu'ils soient, sera favorable aux apprentissages. Le projet pilote a été initié dans le quartier de Figuerolles, à Montpellier, avec l'association d'éducation populaire, la Boutique d'écriture & Co. À terme, notre objectif est d'œuvrer à la création/diffusion d'outils/démarches pédagogiques et politiques prenant appui sur les ressources culturelles et plurilingues des contextes des différents acteurs du réseau. Pour ce faire, nous réfléchissons à l'aménagement d'un territoire apprenant ouvert aux jeunes migrants et à leurs parents, tout d'abord au niveau d'un quartier (Figuerolles) puis d'une agglomération (Montpellier Métropole), afin que ce modèle soit transférable à d'autres territoires. Concrètement, le projet a consisté en la mise en place d'une plateforme⁴ de ressources pour tisser le lien entre structures d'éducation formelle, informelle, non formelle en proposant un calendrier partagé présentant les actions (interculturelles, plurilingues, artistiques, etc.) et les parcours possibles. Nous souhaitons également réunir l'ensemble des actions inclusives existant dans la cité, entre les institutions, avec les familles. Enfin, nous élaborons des formations ouvertes à plusieurs catégories professionnelles (donc des enseignants, des salariés et bénévoles des associations, des décideurs) pour permettre la professionnalisation des acteurs autour de projets (apports d'experts régionaux, nationaux et internationaux) et de formations regroupant divers acteurs sociaux. Nous organisons également une table ronde annuelle à Montpellier avec l'ensemble des partenaires.

2.3. Présentation de la Boutique d'écriture & Co à Montpellier, France

Comme le précise le site Internet de l'association :

Cette association française fait partie du] mouvement d'éducation populaire, créée en 1992 par le mouvement Peuple & Culture et par deux écrivains, François Bon et Hervé Piekarski. Elle conçoit

4. Son site web est : <https://siriusfrance.jimdofree.com>.

la culture comme ce qui, parti de la vie, doit retourner à la vie. Son projet se décline dans le champ de la littérature, du livre, de l'image, de la langue et de la francophonie. » C'est aussi un lieu culturel qui propose à tous des ateliers d'écriture et de pratiques artistiques, des rencontres avec des auteurs, des artistes et des œuvres. L'association permet la mise en réseau entre habitants, acteurs éducatifs, associatifs et culturels pour participer à des projets communs ou de les accueillir (lectures, festivals, résidences d'artistes...). Enfin, La Boutique est un lieu ressources et de formation qui partage son expérience : création et animation de formations, accompagnement associatif.⁵

Les locaux de l'association sont situés dans le quartier populaire de Figuerolles, proche du centre de Montpellier, et proposent plusieurs espaces et activités pour favoriser rencontres et échanges avec les bénévoles et salariés de l'association, mais aussi entre les bénéficiaires. Le montant de l'adhésion est de cinq euros par famille et par an. Lors des ateliers d'écriture créative hebdomadaires le plus souvent coanimés par un écrivain d'une part, et une animatrice FLE d'autre part, les textes sont corrigés et améliorés d'une semaine à l'autre et permettent la mise en place d'une dynamique dans l'appropriation des compétences de l'écrit en FLE (production écrite et compréhension écrite) et favorisent également la pratique des compétences de l'oral dans la mesure. Au-delà de ce projet d'écriture, la Boutique d'écriture & Co bénéficie d'un fonds de plusieurs centaines d'ouvrages et joue un rôle de bibliothèque de quartier. Par ailleurs, un important travail d'accompagnement et de suivi est effectué au quotidien pour aider les familles dans leurs démarches à propos des questions administratives, scolaires (pour les enfants), sociales, etc.

3. Méthodologie de la recherche

L'objectif de notre étude était de comprendre les usages et les représentations des familles quant à leur utilisation des connexions. Les enjeux sont multiples et s'inscrivent sur plusieurs plans :

- sur le plan didactique : quels usages/pratiques concernant l'apprentissage du français (type appli ou plateforme) ?
- sur le plan socio-anthropologique : qu'en est-il de la fracture numérique chez les populations migrantes en particulier à

5. Voir le site web de l'association : <http://laboutiquedecriture.org>.

propos de à la communication sociale numérique, notamment sur le plan pédagogique avec l'école (ENT) ? ;

- sur le plan politique : quelles actions concrètes peut-on mettre en place pour trouver des solutions aux problèmes soulevés ?

Des entretiens et observations dans les familles ont eu lieu à raison de 4 entretiens dans l'année cadrés par un guide d'entretien (semi-directifs). L'anonymat des entretiens est garanti ainsi que la médiation linguistique pour les familles qui ont en besoin.

Nous avons commencé par demander à nos partenaires de la Boutique d'écriture & Co d'identifier une dizaine de familles avec enfants susceptibles de bénéficier d'un équipement en boîtier 4G. L'avantage de cet équipement est que, dans le centre-ville d'une grande métropole comme Montpellier (7^e commune de France), la couverture 4G est en principe efficace et généralisée. Le principe consiste à recharger le boîtier et il est alors possible de connecter un smartphone, une tablette ou un ordinateur par WiFi sur la clé qui sert donc de relai 4G à la machine. De petite taille, léger avec une autonomie de quelques heures, il est alors possible de se déplacer en ville en étant connecté, comme si le téléphone était directement connecté au réseau, ce qui permet d'accéder aux outils de communication (comme les réseaux sociaux) ou à d'autres outils numériques.

3.1. Profils des familles

Travaillant en collaboration étroite avec l'association, nous avons bénéficié du fait que d'anciens étudiants de notre master étaient salariés de la Boutique d'écriture & Co, ce qui était un facteur facilitant pour le projet. Nous avons pu également, pendant 8 mois, bénéficier d'un volontaire en service civique⁶ dont la tâche principale est de faire le lien entre les chercheurs et les praticiens. Au mois de décembre 2020, une rencontre à la fois symbolique et officielle a eu lieu lors de la remise des boîtiers 4G aux familles⁷. Nous avons choisi de ne pas connaître de manière exhaustive les profils de ces dix familles et nous avons donc délibérément codé nos rendez-vous par des lettres (A, B, C, D...),

6. En France, le Service civique permet depuis 2010 à un citoyen français âgé de 16 à 25 ans de s'engager dans une mission d'intérêt général, par exemple avec une association d'accueil et d'accompagnement de réfugiés.

7. Un compte rendu de la rencontre est disponible sur le site web du projet : <https://sirius.univ-montp3.fr/node/65>

d'une part pour des questions d'anonymat, d'autre part pour ne pas être influencés lors du premier entretien avec les familles, qui a eu lieu en mars 2021. Avant le premier rendez-vous, nous savions qu'il y avait dix familles, dont huit étaient arabophones et deux albanophones, et que deux ou trois femmes n'avaient pas un niveau de français suffisant pour participer à l'entretien sans l'accompagnement d'un traducteur/médiateur culturel. Nous avons alors recruté une ancienne étudiante arabophone pour traduire les entretiens *in vivo*. Finalement, nous n'avons pu rencontrer que huit femmes sur les dix, au vu des contraintes imposées par les questions d'emploi du temps ou de maladie en tant de COVID-19 étant difficiles à gérer.

3.2. Méthodologie des entretiens

Le premier entretien s'est déroulé en mars 2021, soit trois mois après la dotation des boîtiers 4 G. Nous avons prévu un créneau d'une heure par famille (en réalité, uniquement des mères, les hommes travaillant dans la plupart des cas), dans un lieu annexe au bâtiment principal de l'association. Le volontaire en service civique qui a collaboré à cette recherche s'est chargé d'amener et reconduire ces mamans, de prendre les rendez-vous et d'expliquer les raisons de ces entretiens. Pour mener l'entretien, nous avons construit une grille de systématisation composée de quatre parties :

- Informations générales (questions générales ; usages du numérique avant l'arrivée en France) ;
- Usages et représentations du numérique ;
- Éducation numérique ;
- Usages.

La première partie nous sert de prise de contact psychologique pour l'obtention des données socioéconomiques de référence (sexe, âge, origine géographique, équipement en outils numériques, etc.), mais aussi à découvrir et à connaître les parcours généraux des familles. Notre limite est volontairement celle de la raison de leur présence en France, car nous ne souhaitons pas être intrusifs ni les mettre mal à l'aise. L'association nous a mis en garde contre le fait que ces familles ont dû raconter de nombreuses fois leurs périples migratoires pour des raisons institutionnelles, mais aussi parfois à des interlocuteurs indéliçats et que ces récits répétés ont un caractère traumatisant pour les familles. Par contre, le parcours qu'ils ont vécu, les langues qu'ils

ont rencontrées et leurs expériences avec des objets connectés nous semblent importants pour l'étude. Nous avons prévu de recouper ces informations générales avec les collègues de l'association. Cette partie se subdivise en deux sections : la première, consacrée aux questions générales et la seconde, consacrée aux usages du numérique avant l'arrivée en France. La deuxième partie entre dans le vif du sujet pour aborder les usages et les représentations du numérique de manière générale, avant et après la dotation du boîtier 4G pour décrypter les fractures numériques potentielles de second et troisième degrés⁸. Nous souhaitons aussi, dans cette partie recueillir des informations sur les enjeux et l'obligation de se connecter. La troisième partie de l'entretien aborde spécifiquement la question de l'éducation numérique, pour mieux comprendre les intérêts et les limites des usages numériques en situation d'enseignement-apprentissage, pendant ou hors périodes de crise sanitaire déclenchée par la pandémie de COVID-19 ce qui correspond au quatrième degré de fracture numérique relatif « aux modalités d'apprentissage dans une économie fondée sur la connaissance. Dès lors que l'information et les connaissances deviennent abondantes, les TIC pourraient être à l'origine de nombreuses inégalités liées aux modifications des processus d'apprentissage et, par conséquent, aux performances associées » (Youssef 2004 : 181). Enfin, la dernière partie aborde les usages spécifiques, pour connaître les outils utilisés ou non, en fonction de différents contextes (communiquer, s'informer, trouver une information).

Ce type d'entretien se veut « semi-directif », dans le sens où nous voulons alterner des questions ouvertes et des questions fermées, pour permettre aux personnes enquêtées d'exprimer dans un cadre prédéfini ce qu'elles souhaitent déclarer. Des questions se recourent volontairement afin de croiser les réponses pour contourner les difficultés inhérentes à ce type d'enquête : vouloir répondre ce que les enquêteurs veulent entendre, le paradoxe de l'observateur, se censurer sur certains aspects en raison d'une situation générale délicate, parfois perçue comme honteuse.

8. Youssef explique que « la deuxième [fracture] attribue les fractures numériques aux usages liés aux TIC. Les inégalités se manifestent avec les usages qui sont faits par les individus et par les groupes sociaux. La troisième concerne l'efficacité des usages. En d'autres termes, pour des taux d'équipement identiques, certaines nations, certains individus augmentent leurs performances plus rapidement que d'autres » (Youssef, 2004 : 181).

3.3. Déroulement des entretiens

Compte tenu de la situation sanitaire, les entretiens se sont déroulés dans une grande pièce aérée donnant sur une ruelle calme, en respectant les consignes générales (distance de deux mètres, masques, gel hydro-alcoolique et désinfection entre chaque enquêté. Pour construire une relation de confiance (nous avons besoin de revoir ces femmes trois autres fois dans l'année), nous leur proposons un thé ou un café. Afin de diminuer ce qui pourrait être déstabilisant, nous faisons la plupart des entretiens en face à face. Pour deux entretiens, nous avons eu recours à une traductrice qui, dans les deux cas, se trouvait en face de l'enquêtée, ce qui reléguait l'enquêteur à une place de tiers. Dans tous les cas, nous avons noté l'existence d'une vraie conversation, avec un soulagement notable au bout de quelques minutes, notamment quand nous avons insisté sur le caractère anonyme de l'enquête et sur le but de notre étude. Pour synthétiser, nous étions ici pour les aider et trouver des solutions en cas de difficultés ou de problèmes en lien avec les usages numériques. Une relation de confiance s'est donc rapidement installée. Pour ne pas être accaparés par la prise de note sur notre grille, nous avons expliqué que nous enregistrons en audio l'entretien, toujours en respectant les règles de l'anonymat⁹.

4. Premiers résultats et perspectives

Les premiers résultats de cette première vague d'entretiens ont permis de préparer la deuxième étape programmée en juin 2021, en dressant des profils plus ou moins significatifs d'une population « aux marges » de la société. Ils permettent également de proposer rapidement des pistes pour une éducation au sens large (incluant formelle – les écoles, non formelles – les associations et informelle – en famille) prenant en compte le numérique dans des contextes de précarité.

4.1. Famille A : des parents très connectés

Il s'agissait d'une famille de quatre personnes, un couple avec deux enfants âgés de 11 et 15 ans scolarisé en collège (6e et 3e). Arrivés en France en 2016, ils ont donc commencé leur scolarité en France en CM2 et en 6e. Ils sont originaires de Tipaza en Algérie et ont de la

9. Une autorisation de captation de la voix a été signée par toutes les personnes qui ont participé à cette étude.

famille à Montpellier et à Lyon. La famille a déjà passé des vacances en France en 2014. Ils parlent l'arabe algérien et le français. La famille possédait déjà un smartphone et un ordinateur connectés à Internet en Algérie, ce qui est rare. Toujours avant son arrivée en France, la maman avouait déjà jouer à Candy Crush¹⁰, mais les enfants n'avaient pas d'usages numériques. Les parents utilisaient leurs outils numériques principalement pour travailler et communiquer. Le français était plus utilisé que l'arabe.

Depuis leur arrivée en France, les deux parents possèdent un smartphone et le collégien de 15 ans possède un ordinateur pour travailler. Ces outils servent principalement, selon la maman, à communiquer et à s'informer. L'une des limites du boîtier 4G est une surcharge de la bande passante ralentissant les connexions lorsque tout le monde est connecté en même temps. Avant la dotation du boîtier 4G, ils devaient trouver quelqu'un disposant d'une connexion pour accéder à Internet (quelqu'un de la famille, un voisin, un ami ou un réseau ouvert). L'enquêtée expliquait également qu'elle pensait que le second enfant aurait également bientôt un téléphone, mais posséder un autre ordinateur était exclu pour des raisons financières et de place dans l'appartement. Les consultations sur Internet se faisaient en français pour tous les membres de la famille, parfois en anglais pour les enfants (puisque'ils l'apprennent à l'école et semblaient apprécier l'apprentissage de cette langue).

Pour les enfants, cet accès à Internet était très important selon la maman, par exemple pour préparer un exposé ou faire les devoirs. Les parents, pour communiquer au quotidien, utilisaient beaucoup le service gratuit de traduction textuelle instantanée Google Traduction. L'ENT du collège était très souvent consulté (parfois plusieurs fois par jour), ce qui permettait à la maman de vérifier les devoirs à faire, les emplois du temps, les résultats et la communication avec le collège. Les smartphones et l'ordinateur ont été beaucoup plus utilisés pendant les périodes de confinement et le suivi pédagogique à distance. Avant le boîtier 4G, en 2020, l'enseignante de CM2 préparait les photocopies que la maman allait chercher à l'école. La Boutique avait également mis en place un suivi à distance, notamment grâce à la plateforme gratuite

10. Célèbre jeu sur téléphone.

de messagerie instantanée WhatsApp pour proposer des séances de conversation. L'enquêtée pensait également qu'il était possible d'apprendre une langue avec un smartphone, mais elle ne se sentait pas concernée, car elle pensait connaître suffisamment le français et précisait que les enfants testaient des applications pour apprendre des langues étrangères.

En matière d'usage, les réseaux sociaux étaient très utilisés : WhatsApp, Facebook et Twitter pour les parents, Instagram et Snapchat pour les enfants. D'autres plateformes de messagerie étaient également utilisées, surtout les SMS par les enfants et Messenger par les parents. Ces derniers sachant lire et écrire, toutes les modalités de communication étaient utilisées (oral, écrit, audio, vidéo) en français et en arabe. Si les achats en ligne leur ont fait peur, ils communiquaient, jouaient, s'informaient et cherchaient des réponses à leurs interrogations (démarches administratives). L'entretien s'est clos sur une remarque à propos de l'importance que revêtait le boîtier 4G pour les enfants et leur vie sociale, sans lui, la vie quotidienne serait plus difficile.

4.2. Famille B : découverte d'une connexion à Internet

Cette famille était composée de cinq personnes : les deux parents et trois enfants âgés de 8 ans, 3 ans et 2 ans. Ils étaient originaires d'Algérie (Tlemcen et Oran) et avaient des frères à Nantes. Les parents sont arrivés en France en 2016 avec leur fils aîné et ils parlent l'arabe algérien (mais pas le berbère) et le français. La maman n'était jamais venue en France avant 2016. Le fils aîné a donc été scolarisé pour la première fois à l'école maternelle en France. En Algérie, ils possédaient un téléphone simple et n'avaient ni d'ordinateur ni accès à Internet. L'usage avec le téléphone se faisait en utilisant des forfaits prépayés, très chers et pour un temps limité. C'est en France qu'ils ont acquis un smartphone.

Avec le boîtier 4G, les deux smartphones des parents sont connectés en permanence à Internet, ce qui leur permettait de communiquer en utilisant Google Traduction à l'oral et à l'écrit, mais aussi de s'informer en regardant la télévision et des reportages sur la plateforme YouTube. Avant, ils ne pouvaient se connecter, car dans leur hôtel il n'y a pas de connexion. Un problème de bande passante a été également signalé, dès que les deux téléphones sont connectés en même temps. Tous les systèmes étaient installés en français.

Sur le plan éducatif, pendant les périodes de confinement, la maîtresse de CE2 appelait l'enfant sur WhatsApp. La maman expliquait également qu'elle suivait des cours de FLE avec la Boutique, toujours sur WhatsApp. Avant le boîtier, les liens avec l'école étaient beaucoup plus compliqués. Il fallait partager la connexion d'un voisin généreux. Elle explique qu'en Algérie, elle n'est pas beaucoup allée à l'école, car sa mère était malade, et nous comprenions qu'elle était analphabète, ce qui expliquait beaucoup de ses difficultés pour communiquer en France. Elle était sur liste d'attente pour suivre des cours de FLE avec la Croix-Rouge et savait qu'elle devait d'abord travailler à l'oral, puis à l'écrit dans un second temps.

Les usages numériques des deux parents passaient par les réseaux sociaux (WhatsApp, Snapchat et Facebook pour le mari) et les messageries (SMS et Messenger). L'enquêtée préférait utiliser le téléphone en audio, avec WhatsApp par exemple, ce qui est cohérent avec son analphabétisme. La famille ne faisait pas d'achat en ligne et elle racontait l'anecdote suivante : « Une fois oui, mais la carte bancaire a été bloquée par le Trésor public parce que la cantine n'avait pas été payée ». Les communications se faisaient avec la famille et la maîtresse. Ils regardaient la télévision pour les films, mais n'écoutaient pas la radio et cherchaient à s'informer auprès de la Boutique, l'orthophoniste, le médecin, notamment. Elle utilisait essentiellement l'arabe qu'elle traduisait avec Google Traduction pour communiquer à l'oral.

4.3. Famille C : un changement radical quant au suivi pédagogique

Cette famille était composée de trois personnes : les parents et une fille de 8 ans scolarisée en CE2. Ils n'avaient aucune famille en France. Ils sont originaires du Maroc, parlent l'arabe marocain et le français et sont arrivés en France en août 2019. Elle précisait avec emphase que tout l'a surprise en bien en arrivant en France. Au Maroc, les parents possédaient un petit téléphone sans accès à Internet. Ils n'avaient ni ordinateur ni connexion à Internet. Ils ne communiquaient qu'en langue arabe.

Toujours connectés, les parents se sont vus prêter un ordinateur pour leur fille pendant le premier confinement. La famille se servait de ces outils pour communiquer et s'informer. La maman utilisait

l'application « Français A1 » pour apprendre à parler français et elle bénéficiait également de cours de conversation avec la Boutique d'écriture & Co. Il y avait parfois des coupures de réseau, ce qui était très gênant. Au sujet de l'avenir, la maman était persuadée que sa fille serait très forte dans l'usage du numérique et qu'il en serait de même pour elle. Au niveau des langues utilisées, elle ne pouvait pas écrire en Arabe en France et prenait l'exemple de la Cimade¹¹ qui ne pourrait pas traduire.

Internet leur permettait d'accéder à la radio, la télévision et au 115 (pour rentrer en contact avec la Croix-Rouge). La maman trouvait que l'équipement avec le boîtier 4G avait beaucoup changé la situation de sa fille vis-à-vis de son suivi pédagogique à distance avec l'école.

Les deux parents utilisaient WhatsApp et Facebook, et communiquaient par messagerie en écrivant en arabe avec l'alphabet latin. Oral, écrit, audio et vidéo étaient donc pratiqués. Il arrivait que la fille joue parfois, mais les parents avaient un usage essentiellement communicatif et informatif. Par exemple, la maman aimait écouter des chansons, dans toutes les langues, sur YouTube. Elle préférait malgré tout lire des journaux papier gratuits (comme *20 minutes*).

4.4. Famille D : un élève albanais en classe européenne au lycée

La famille était composée de quatre personnes : les parents, un garçon de 16 ans qui était scolarisé en Seconde en section européenne (il avait 17/20 de moyenne selon sa mère) et un autre âgé de 7 ans qui était en CE1. Ils avaient de la famille en Belgique, au Royaume-Uni et en Israël, « un peu partout ». Ils étaient originaires d'Albanie et étaient en France depuis 2017. La maman parlait italien, français et un peu allemand et anglais en plus de l'albanais. L'aîné parlait anglais, français, allemand, albanais et avait été scolarisé en Albanie (ce qui n'est pas le cas du plus jeune). Le papa parlait anglais, français, allemand, albanais, italien, espagnol et le benjamin français, albanais et un peu anglais. L'enquêtee trouvait que la France était « un pays social », dans le sens où la France aide tout le monde. La famille a dormi trois nuits dans la

11. La Cimade est une association nationale créée au début de la Seconde Guerre mondiale, en lien avec la fédération protestante qui a pour mission d'accueillir et d'accompagner les populations déplacées, notamment les étrangers en situation irrégulière.

rue à son arrivée en France et la plus grande peur de la maman reste celle du logement. Les parents possédaient des smartphones connectés à Internet en Albanie, mais pas d'ordinateur, ce qui leur permettait d'apprendre, de regarder YouTube et de communiquer. Tout se faisait en albanais.

Grâce au boîtier 4G, l'ordinateur (prêté par la Région pour le lycée), les trois smartphones et la tablette du petit étaient connectés. L'ordinateur était particulièrement utile en raison de la jauge à 50 % pour le lycée, instaurée depuis le deuxième confinement en octobre 2020. Il a en effet été décrété par le ministère de l'Éducation nationale de faire venir *in situ* les élèves un jour sur deux. Tous ces outils numériques leur permettaient de communiquer, s'informer et travailler. La maman exprimait sa crainte d'une utilisation trop importante des écrans ainsi que la polémique à propos de la 5G. Tous les systèmes fonctionnaient en langue française.

Lors du premier confinement, en l'absence de connexion à Internet, le suivi pédagogique des enfants avait lieu par photocopie, ce qui était plus compliqué qu'avec la connexion (printemps 2021). La maman suivait des cours de FLE dispensés par la Cimade deux jours par semaine et utilisait beaucoup WhatsApp. Elle pensait qu'il était tout à fait possible d'apprendre de cette manière, notamment en utilisant WhatsApp pour s'entraîner à l'oral, mais aussi en regardant des vidéos sur YouTube, par exemple en écoutant de la poésie (elle évoque Victor Hugo) ou en suivant des cours intégrées sur le téléphone.

Les usages les plus courants étaient WhatsApp, SMS, Messenger (surtout les enfants). Finalement, elle disait peu utiliser la communication téléphonique classique et expliquait qu'elle avait un niveau de compétences différent entre l'oral et l'écrit, précisait qu'en France, les messages écrits étaient privilégiés, ce qui ne l'arrangeait pas, car elle se sentait plus à l'aise à l'oral. Mais cette mère s'adaptait et fournissait des efforts pour pratiquer l'écrit. Si elle déclarait volontiers que « la technologie, c'est la vie ! », elle s'inquiétait malgré tout pour les enfants qui passent trop de temps devant les écrans. C'est pourquoi, parfois, elle éteignait le boîtier la nuit.

4.5. Famille E : une nouvelle vie

Cette famille était composée d'une maman seule et de ses trois enfants. Il s'agissait de la seule cellule familiale possédant cette structure. La fille était âgée de 10 ans et les deux garçons de 8 et 12 ans. Ils n'avaient aucune famille en France ou en Europe. Elle nous a expliqué qu'elle a travaillé très jeune dans les montagnes de l'Atlas et qu'elle n'est jamais allée à l'école, elle était donc très certainement analphabète. Entre eux, les enfants parlaient français. La maman parlait en arabe avec eux, l'arabe marocain du sud du pays. Après insistance, elle nous confie, un peu honteuse qu'elle parle aussi berbère, mais jamais avec ses enfants, car elle craignait que cela les gêne pour apprendre le français. Ils étaient arrivés en France en 2016 et les deux plus grands étaient scolarisés avant de venir en France. Ils ont vécu en Italie, et avant encore au Maroc avec le père, mais elle nous fait comprendre que cela a été une très mauvaise expérience. Elle a décidé de venir en France pour faire soigner son fils diabétique, car les médicaments coûtaient très cher au Maroc. Ce qui l'a le plus étonné en arrivant ici, c'est de rencontrer des personnes gentilles avec elle et ses enfants, ainsi que la gratuité des médicaments. Avant son arrivée au Maroc, elle possédait un petit téléphone, mais ni ordinateur ni de connexion à Internet.

Depuis son arrivée en France, elle possédait un smartphone, ce qui lui permettait d'utiliser WhatsApp. La famille s'en servait pour communiquer, chercher des informations, regarder les journaux télévisés en français, YouTube et se connecter à l'ENT. Les enfants jouaient à quelques jeux. Quand elle rencontrait des difficultés, ses enfants lui expliquaient et la dépannaient. Nous pensons qu'en fait ils lisaient pour elle ce qu'elle ne comprenait pas. Ce smartphone l'aidait au quotidien pour les devoirs et les médicaments. Lorsqu'elle appelait sa mère au Maroc, elle parlait en Arabe.

Les usages réguliers avec le boîtier 4G concernaient les enfants pour qu'ils effectuent des recherches et elle-même pour être en lien avec la Boutique, mais aussi utiliser le GPS de *Google Maps* lorsqu'elle se déplaçait en ville. Le collège envoyait beaucoup de messages et lorsqu'il fallait écrire, son fils le faisait pour elle. Si son fils n'était pas près d'elle, elle se déplaçait au collège pour communiquer à l'oral. Avant le boîtier, elle se connectait à des réseaux gratuits dans l'espace public. Elle disait qu'il est certainement possible d'apprendre le français avec

un smartphone, mais expliquait qu'elle n'avait pas le temps. Par ailleurs, son fils lui a parlé d'une application de traduction, mais elle n'avait pas encore essayé.

Elle utilisait régulièrement les applications WhatsApp, YouTube et Facebook, mais jamais de messagerie (SMS, Messenger) puisqu'elle ne savait ni lire ni écrire. L'usage qu'elle faisait de WhatsApp était uniquement en appel visioconférence. Elle en avait donc un usage exclusivement oral (production et compréhension). Elle nous a raconté qu'au début elle a eu des difficultés avec le boîtier 4G, mais que ses enfants lui ont montré comment faire. Jusqu'en décembre 2020, c'était très compliqué. Sa fille avait également un téléphone et il y avait un réseau WiFi dans leur hôtel, mais elle utilisait malgré tout le boîtier, car ils étaient logés au rez-de-chaussée, zone où le WiFi passait mal. Elle cherchait un ordinateur pour elle et ses enfants.

4.6. Famille F : traduire et communiquer

La structure familiale était composée de quatre personnes, les parents et un garçon de 11 ans scolarisé en CM2 ainsi qu'une fille de 6 ans en CP. Ils avaient de la famille en France, en Italie et en Espagne. Ils étaient arrivés en France en décembre 2019 et parlaient l'arabe marocain à la maison. La maman précisait d'emblée que les enfants parlaient mieux français qu'elle et son mari. Ils parlaient parfois entre eux en français et en espagnol. Elle parlait tamazight seulement avec ses parents et ses amies qui vivaient au Maroc. Ils avaient vécu en Espagne avant d'arriver en France. Le garçon a été scolarisé au Maroc et la fille était née en Espagne. L'enquêtée était déjà venue une semaine à Paris en 2017, car son mari était peintre en bâtiment à Paris. Elle précisait que la France et Paris étaient comme à la télévision, mais en plus beau et en plus grand. La famille a eu son premier smartphone en 2016 (en Espagne), mais il fallait utiliser des cartes rechargeables toutes les deux semaines pour se connecter dans le but de communiquer (en arabe) avec WhatsApp, regarder des recettes de cuisine sur YouTube (en arabe) et faire et stocker des photographies.

En France, la famille pouvait utiliser le smartphone, mais toujours avec des cartes prépayées, pour communiquer, mais aussi pour utiliser des applications comme « Français facile », « Translatos », « Français » (qui permet d'apprendre des listes de mots. Les deux

parents sont connectés sur le boîtier 4G qui, globalement, fonctionne bien). Dans un futur proche, elle souhaiterait acquérir un ordinateur.

La connexion lui permettait d'apprendre le français, faire des recherches sur Google Search, utiliser Google Map et de regarder les journaux télévisés marocains. Elle utilisait également Gmail et Zoom. Pendant les confinements, elle pu ainsi plus facilement communiquer avec les enseignants par WhatsApp ainsi qu'avec la Boutique (réunion par Zoom). Elle pensait que tous allaient rapidement progresser et avouait dormir avec des écouteurs pour entendre du français pendant la nuit, en précisant qu'il était important de « bien parler », notamment pour les démarches administratives.

Les réseaux sociaux utilisés étaient WhatsApp et Facebook. Elle utilisait également des messageries (SMS, Messenger), en arabe avec l'alphabet latin, avec ses amies du Maroc. Ses usages étaient donc variés : oral, écrit, audio et vidéo. Pour développer ses connaissances, l'enquêtée jugeait qu'il était très utile d'apprendre.

4.7. Famille G : du Maroc à la France en passant par l'Espagne

La famille G était composée d'une femme vivant avec son mari et ses trois enfants (7 ans, 5 ans et 8 mois). Les deux aînés étaient scolarisés en deuxième année d'école élémentaire (niveau CE1) et en dernière année d'école maternelle (niveau GS) respectivement. Ils étaient originaires du Maroc et arrivés en France en décembre 2012 en passant par l'Espagne, car un frère de la mère était installé en Catalogne. Ils parlaient l'arabe marocain et le français. Ils ont commencé à avoir un accès à Internet en 2016. En Espagne comme en France, ils regardaient la télévision marocaine et ses frères avaient le WiFi en Espagne. L'arabe et le Français étaient utilisés et traduits systématiquement avec Google Traduction.

Pendant trois années, la famille a été connectée en Espagne, ce qui leur a permis de s'informer et de communiquer par WhatsApp et Facebook. Ils avaient deux téléphones pour tous et un ordinateur a été demandé. L'aîné avait besoin d'une connexion régulière pour accéder à l'ENT de son école. La maman écoutait des cours gratuits de français sur YouTube pour progresser tout en faisant le ménage. Ainsi,

dix minutes par jour, elle parlait ou répétait. Elle utilisait l'arabe et le français à l'écrit.

Les usages étaient centrés, comme pour d'autres familles, sur des applications de communication comme WhatsApp (pour communiquer avec la famille), mais aussi les messageries (SMS, Messenger). La communication orale restait malgré tout privilégiée. Les parents préféraient communiquer par écrit en général par des copier-coller issus de Google Traduction. L'enquêtee trouvait également que certaines vidéos étaient trop tristes et que certaines nouvelles étaient choquantes sur Facebook, notamment les vidéos de dominations contraintes des femmes par des hommes.

4.8. Famille H : passer de l'écriture arabe à l'alphabet latin

La famille H était composée de six personnes : les deux parents et quatre enfants (11 ans en 6e, 9 ans en CM1, 7 ans en CE1 et un bébé qui va à la crèche deux fois par semaine). Ils n'avaient pas de famille en France, seulement en Espagne. Ils étaient originaires du Rif marocain et parlaient l'arabe marocain et le berbère. L'enquêtee savait lire en arabe, mais pas l'écrire et elle apprenait le français. Ils sont arrivés en France en août 2017. L'aîné a été scolarisé au Maroc pendant deux ans. Elle a vécu trois accouchements au Maroc et un en France. Ses premiers cours de français ont eu lieu à la Cimade et elle éprouvait beaucoup de difficultés avec l'alphabet latin, mais elle précisait que c'est plus facile depuis six mois avec la Boutique d'écriture & Co. Elle communiquait en arabe marocain avec la famille et regardait les informations en berbère.

Depuis leur arrivée en France, ils ont utilisé des cartes prépayées pour téléphoner, mais sans connexion à Internet. En arrivant dans leur hôtel, ils ont obtenu une connexion puis logés dans un appartement sans WiFi. Les pratiques étaient centrées sur la communication et l'accès aux informations, les rendez-vous médicaux, YouTube (pour les recettes de cuisine en arabe). Pour le suivi des devoirs avec les enfants, l'usage de ces outils numériques était fondamental selon elle.

Le collègue de l'aîné a donné un ordinateur pendant le premier confinement, mais il n'a jamais marché. Même avec le boîtier 4G, l'ordinateur ne pouvait être connecté.

WhatsApp était très utilisé. La langue arabe était utilisée à l'oral et le français à l'écrit pour faciliter les traductions. Elle disait préférer écrire pour apprendre et utiliser la visioconférence pour communiquer avec la famille une fois par semaine. Faire les devoirs était également une priorité, ainsi que certains jeux en ligne. Les langues utilisées étaient le catalan, le castillan, le berbère. Elle trouvait que beaucoup d'images étaient choquantes sur Internet, notamment sur les réseaux sociaux marocains avec des violences conjugales et sexuelles. Le boîtier 4G n'était jamais utilisé dans la rue, il restait branché au domicile.

5. Discussion des résultats

Ce corpus donne à voir différents degrés de fracture numérique en ce qui concerne les parents de ces familles. Le premier degré, qui réfère à l'absence de connexion, a été partiellement résolu par le prêt de clés 4G. Même si certaines connexions sont parfois aléatoires par manque de réseau (travaux, quartier pas toujours bien couvert disent en particulier la famille C) ou par surcharge due à de trop nombreux appareils connectés (familles A, B). Dans l'ensemble, l'équipement a permis un accès à la connexion la plupart du temps bien utile pour les rendez-vous administratifs et le suivi des dossiers (par mails, toutes les familles), les rendez-vous médicaux (de nombreuses familles sont en France pour permettre à un de leur membre de suivre son traitement médical (familles B, E, H) et le suivi du travail scolaire des enfants, en tant de pandémie ou non, puisque dans l'Académie de Montpellier, le suivi des devoirs et des notes s'effectue en passant par une application spécifique. Dans notre corpus, nous n'avons pas réellement observé de fracture du second degré lié aux usages du numérique. Toutes les familles n'avaient pas accès à un smartphone avant l'arrivée en France (familles B, C, E, H), mais elles sont maintenant en mesure de télécharger des applications, de surfer sur Internet à la recherche d'informations, d'utiliser des applications pour communiquer ou de jouer sans problème notable. Cependant, la troisième fracture numérique concernant l'efficacité des usages est à questionner dans nos résultats. Pour des taux d'équipement identiques, les parents de notre corpus tirent plus ou moins d'efficacité des outils numériques. En effet, les parents, qui sont analphabètes (tant en langue familiale qu'en français comme les familles B, E), ont parfois des soucis de « performances »

comme le soulignent les travaux sur l'appropriation du numérique. Passer continuellement par des applications qui utilisent l'oral est possible, mais pas toujours simple et énergivore temporellement. Ceux qui ne savent pas lire en français, mais dans une langue familiale comme la famille H peuvent avoir recours à l'écrit aussi en utilisant des logiciels de traduction, en conservant des traces de documents qu'ils peuvent relire ce qui est moins évident à organiser avec les mémos oraux. Enfin, le quatrième type de fracture numérique concerne les modifications des processus d'apprentissage et, par conséquent, variable selon les familles. Certains utilisent le numérique pour apprendre le français (familles C et F) par divers moyens directs (des applications, des chaînes YouTube) ou indirects (regarder des recettes bilingues pour cuisiner).

Concernant les enfants des familles enquêtées, une fois équipés à Internet, ils sont tous demandeurs de plus d'outils comme les téléphones, tablettes et ordinateurs. La plupart des parents expliquent que les enfants non équipés de téléphone les sollicitent sans cesse pour jouer et travailler et souhaitent un téléphone, une tablette ou un ordinateur. Certaines familles demandent donc à diverses associations un possible équipement pour continuer de résorber cette fracture numérique de premier degré qui n'implique pas uniquement la connexion. Il est en effet parfois difficile de suivre un cours en ligne sur un petit smartphone quand on n'a pas accès à un ordinateur ou une tablette. Les parents des enfants de nos enquêtes déclarent que ces derniers ont une grande habileté dans les usages, parfois encore plus grands qu'eux-mêmes. L'efficacité des usages n'est pas trop impactée, car les enfants savent tous parler et écrire en français pour les devoirs et parfois aussi en langue familiale. Dans leur situation, l'apprentissage par le numérique leur est imposé par l'institution scolaire et provoque quasiment de fait une fracture du 4e degré et une forme de vulnérabilité du fait de ne pas posséder l'équipement adéquat, de ne pas avoir de parents qui puissent aider pour des raisons langagières et/ou de connaissance du programme ou des outils numériques.

Les résultats obtenus nous permettent d'aller au-delà des apparences d'une fracture numérique qui seraient facilement résorbées par la possession d'une connexion, voire d'équipements adaptés. À équipement ou connexion égale, les familles sont plus ou moins en situation

de fracture. La variété des situations étudiées nous amène à rejoindre Vodoz (2010) pour qui il existe une superposition très imparfaite entre clivages « numérique » et social.

Cependant, la question des langues nous permet d'affiner nos résultats. La connaissance (du français et de l'écrit, quelles que soit les langues) a un impact sur des usages efficaces du numérique. Cette question des compétences en langues et en particulier des compétences écrites a également un impact sur l'utilisation du numérique comme moyen d'apprentissage, pour les enfants et pour les adultes.

Par ailleurs, les résultats concernant les différences entre les enfants et les adultes de nos enquêtes rejoignent ceux des recherches sur les mal-nommés « migrants numériques », c'est-à-dire des parents qui ne sont pas nés avec Internet ont progressivement intégré ce dernier dans leur vie (par exemple Blocquaux, 2018) avec plus ou moins d'aisance. Les parents sont d'ailleurs plus en difficulté que les enfants, notamment aussi, encore une fois, à cause des langues et de l'écrit qu'ils connaissent parfois moins bien que leurs enfants.

Enfin, concernant la relation aux familles restées dans différents pays (de départ, mais aussi pour certaines familles, dans d'autres pays d'Europe), nos résultats sont proches de ceux de Sayad (1985) repris et développés par Diminescu (2016 : 1). « Hier : immigrer signifiait se couper de ses racines ; aujourd'hui : on peut circuler et garder le contact » grâce au numérique.

Conclusion

Les résultats obtenus dans le cadre du projet SIRIUS permettent d'envisager de nouvelles pistes de travail, tant avec les parents que les enfants. Au plan didactique, on comprend l'enjeu des langues, de l'oral et de l'écrit dans ces contextes et il importera, dans les prochains entretiens de faire un relevé plus systématique des usages et pratiques concernant l'apprentissage du français (type application ou plateforme). Ces entretiens laissent entrevoir des résultats intéressants concernant des chaînes YouTube bilingues pour la cuisine, des applications pour les courses ou le culte, au-delà des applications de FLE plus classiques. Une fois recensés, ces moyens de formation pourront être partagés entre toutes les familles. Selon les principes directeurs de notre projet, l'apprentissage informel est un paramètre important pour

la réussite éducative et il s'agit de soutenir les familles en partageant les ressources et les stratégies qu'ils ont eux-mêmes développées. Il serait également intéressant d'inviter les enfants à ces entretiens pour comprendre les ressources et les freins qu'ils peuvent rencontrer. Par ailleurs, les enfants semblent avoir de nombreuses habilités utiles aux parents qu'ils s'agissent des langues connues comme le français ou bien des compétences numériques. Il sera alors intéressant de comprendre comment pérenniser et diffuser ses compétences informelles plus largement au sein des familles. Concernant, à l'autre bout de la chaîne, l'éducation formelle, on comprend que l'usage du numérique soit devenu indispensable et soit exigé, en tant de pandémie comme en temps ordinaire. Ce changement doit inciter les institutions scolaires à réfléchir à des informations/formations pour les parents et les élèves concernant l'utilisation de ces outils (fracture de type 2, 3) pour qu'ils puissent pleinement servir les apprentissages. Le projet SIRIUS va permettre de répondre à ces demandes. Par exemple, il serait intéressant de réfléchir à un développement des applications type ProNote en multilingue, avec des versions oralisées qui permettraient aux parents en difficulté avec le français et/ou avec l'écrit de comprendre les attentes scolaires et de pouvoir accompagner leurs enfants dans les apprentissages tout en développant aussi de nouvelles compétences dans ces domaines (français et littéracie en découvrant les interfaces en français, à l'écrit et à l'oral et aussi dans les langues familiales, pour mieux comprendre la version en français). Enfin, ces analyses permettent de prendre conscience que les apprentissages non formels qui ont lieu dans les associations tentent de résorber tout type de fracture : du premier degré en aiguillant vers des fournisseurs possibles d'outils numériques et à Internet, de second degré pour aider à la prise en main de ces outils, du troisième degré pour rendre les outils plus accessibles notamment en prenant en compte les problématiques langagières des utilisateurs. La quatrième fracture concernant les apprentissages est également un objectif à viser pour former les usagers à être en mesure de s'informer et communiquer. On prend la mesure de la place cruciale des apprentissages non formels dans cette situation en attendant que les institutions prennent en charge les différents types de fractures, ce qui n'est que peu fait mis à part quelques propositions régionales (comme équiper les lycéens d'ordinateurs) ou nationales (l'école ouverte aux parents

qui propose des cours de français). Ce projet, à échelle locale, permet donc de pointer des problématiques et des actions concrètes à mener pour le futur, sur les plans de l'éducation formelle, informelle et non formelle dans des contextes de précarité pour des familles migrantes.

En nous référant à l'Agence des Nations Unies pour les Réfugiés (UNHCR¹²), il apparaît que, effectivement, il n'existe pas de solutions toutes faites, d'applications pour tout faire. Il convient donc (et c'est l'un des objectifs de notre étude) de réfléchir de concert avec les familles de réfugiés pour déterminer les besoins et les outils qui leur sont nécessaires, au-delà des marchés normatifs proposés par les app stores (Delabre, 2019). C'est pourquoi nous faisons appel aux capacités et aux forces locales pour mieux et accompagner ces familles et leur permettre d'être en lien avec la société d'aujourd'hui. L'unité innovation de l'UNHCR préconise ainsi de poursuivre les recherches et les expérimentations pour, sans cesse, poursuivre cette démarche humaniste qui consiste à ne laisser personne sur le côté lors de cette grande marche vers le Monde de demain.

Références bibliographiques

- Auger, Nathalie (2021). « Que faire en formation de la pluralité des langues ? ». In : *Lorcerie, Françoise (dir). Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 235-249.
- Ben Youssef, Adel (2004/5-6). « Les quatre dimensions de la fracture numérique » *Réseaux*, n° 127-128, p. 181-209.
- Berger Sacramento, Rafael (2015). *Migration Education and Community Inclusion. Examples of good practice*. *Sirius Network Policy Brief Series*, n° 5.
- Blocquaux, Stéphane (2018). « Et si les “naïfs numériques” n'étaient pas ceux que l'on croit », Cottin, Patrick, Lanchon, Anne et Le Pennec, Anne (dir.). *Accompagner les adolescents, Nouvelles pratiques, nouveaux défis pour les professionnels*. Toulouse : Éditions Érès. p. 57-66.
- Delabre, Christian (2019). « Outil 43. Les applications mobiles », In : Delabre, Christian (dir.) *La boîte à outils du e-commerce*. Malakoff : Dunod, p. 144-147.
- Diminescu Dana (2016). « Traces numériques », *Plein droit* n° 110, octobre 2016, <http://www.gisti.org/spip.php?article5518> (consulté le 27.09.2021)

12. <https://www.unhcr.org/fr-fr/5f9a9e8b4>

- Dubasque, Didier (2019). *Comprendre et maîtriser les excès de la société numérique*. Paris : Presses de l'EHESP.
- Forquin, Jean-Claude (1982). « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », *Revue française de Pédagogie*, (59), p. 52-75.
- Granjon, Fabien (2009). « Inégalités numériques et reconnaissance sociale : Des usages populaires de l'informatique connectée ». *Les Cahiers du numérique*, 5, p. 19-44.
- Hamon, Dany et Genevois, Sylvain (2017). « Évolution du métier d'enseignant à l'ère numérique : des sources d'incertitude et des moyens de les réduire : Le cas des collèves "tout numérique" de Seine-Saint-Denis ». *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 60, p. 37-48. <https://doi.org/10.3917/spir.060.0037>
- Janta, Barbara et Harte, Emma (2016). *Education of Migrant children*. Cambridge: Rand Europe.
- Livre Blanc (2019). *Contre l'illectronisme*. Paris : Syndicat de la Presse sociale.
- Morin, Edgar (1990). *Introduction à la pensée*. Paris : ESF.
- Morin, Edgar (1994). *La complexité humaine. Textes choisis*. Paris : Flammarion.
- Netto, Stéphanie (2012). « Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école primaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles » – *Adjectif*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article123>
- Ogbu John U. et Simons Herbert D. (1998). "Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education" *Anthropology & education quarterly*, 29(2), p. 155-188.
- O'mara, Ben et Harris, Anne (2016). Intercultural crossings in a digital age: ICT pathways with migrant and refugee-background youth. *Race Ethnicity and Education*, n° 5 19: 3, p. 639-658.
- Plantard, Pascal (2011). *Pour en finir avec la fracture numérique*. Paris : FYP.
- Rizza, Caroline (2006) « La fracture numérique, paradoxe de la génération Internet ». *Hermès, La Revue*, 45, p. 25-32. <https://doi.org/10.4267/2042/24031>
- Sayad, Abdelmalek (1985). « Du message oral au message sur cassette, la communication avec l'absent », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 59, p. 61-72.
- Sauvage, Jérémie (2019). « Humanité numérique et formation innovante en didactique du FLE. Un enjeu pour une mobilité différenciée ». *Cahiers de Didactique des langues et des cultures*, p. 16-2. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/7051> DOI : 10.4000/rdlc.7051
- Sauvage, Jérémie, Fleuret, Carole et Auger, Nathalie (2018). Le rapport à l'écrit d'élèves gitans : des représentations enseignantes aux réalités scripturales des élèves. *Nouveaux Cahiers de Recherche en Éducation*, n° 19(2), p. 118-133.

- Sauvage, Jérémi, Fleuret, Carole (2021). Questions d'évaluation. Analyse comparée d'évaluations nationales de CE1. In : Auger, Nathalie (éd.), *Enfants gitans à l'école et en famille. D'une analyse des dynamiques langagières en famille aux pratiques de classe*. Lyon : ENS éditions, p. 121-138.
- Van Dijk, Jan A.G.M. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4-5), p. 221-235.
- Van Dijk, Jan A.G.M. (2020). *The Digital divide*. Cambridge: Policy Press.
- Weiss, Pierre-Olivier, Ramassamy, Cédric, Ferriere, Séverine, Ali, Maurizio, et Ailincăi, Rodica (2020). La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : une enquête comparative dans la France d'outre-mer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), p. 178-194.
- Vodoz Luc (2010). Fracture numérique, fracture sociale : aux frontières de l'intégration et de l'exclusion, *SociologieS* [En ligne], Dossiers, mis en ligne le 27 décembre 2010, consulté le 27 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3333> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/sociologies.3333>

L'enseignement à distance et la question des inégalités sociales en éducation à Béni Mellal pendant le confinement

Abdelhadi EL HALHOULI
Zouhir BAHAMMOU

Introduction

Dès l'annonce de la propagation du coronavirus au Maroc en mi-mars 2020, le ministère de l'Éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique a décidé l'arrêt des cours dans l'ensemble des cycles d'enseignement et le lancement de l'EAD pour tous les niveaux scolaires afin d'assurer la continuité pédagogique (consolidations, enrichissements, exercices, etc.), dans un premier temps sur la plateforme web TelmidTICE¹ et, dans un deuxième temps, sur la chaîne TV Athaqafia². Les activités proposées s'inscrivent naturellement dans le prolongement de ce qui s'est fait en classe auparavant et dans une préparation possible de ce qui sera fait dès le retour dans l'établissement.

Dans cette continuité pédagogique, la famille se chargerait de jouer le rôle de l'enseignant en présentiel plus ou moins. Un ensemble d'attributions est ajouté aux fonctions traditionnelles proprement dites de famille (faire le suivi des cours pour leurs enfants, le planning, etc.).

1. TelmidTICE, qui veut dire ElèveTICE, est une plateforme en ligne ouverte et accessible à tout le monde gratuitement. Elle contient des milliers de contenus pédagogiques numériques destinés à l'ensemble des élèves des différents cycles d'enseignement. Pour plus de détails : <http://www.taalimtice.ma/node?page=4>

2. TV Athaqafia, qui veut dire TV Culture, est une chaîne de télévision publique nationale. Elle a une vocation éducative et culturelle. Elle a servi à la diffusion des leçons et cours enregistrés dans les établissements scolaires et universitaires pendant le confinement. Pour plus de détails : <http://www.athaqafia.ma/index.php?lang=ar>

La crise sanitaire due à la COVID-19 a affecté la vie sociale et économique de toutes les sociétés sans exception. L'éducation n'était pas épargnée par les effets de la pandémie. Les établissements scolaires se sont retrouvés obligés de réfléchir à un apprentissage « hors classe » et d'offrir un l'enseignement à distance – EAD aux élèves. Sauf qu'assurer la continuité pédagogique n'est pas une chose facile à garantir dans une société où les inégalités sociales sont flagrantes.

L'inégalité face à l'éducation est une réalité sociale dans la société marocaine (compte tenu des disparités entre les zones rurales et urbaines, écoles privées et écoles publiques, familles riches et familles pauvres, etc.). En effet, cette réalité a été exacerbée par le confinement dû à la propagation de la pandémie COVID-19 et le passage à l'enseignement à distance depuis le 17 mars 2020. Aujourd'hui, cette disparité sociale ne concerne pas seulement les disparités précitées, mais elle touche des groupes sociaux dans le même espace. En plus des facteurs structurels liés à la couverture du réseau de téléphonie et d'Internet et à l'accès aux outils informatiques, nous considérons qu'un certain nombre de déterminants sociaux et culturels a renforcé ce phénomène dans notre zone de recherche.

Par ce chapitre, nous visons à relever les effets de l'enseignement à distance pendant le confinement, en temps de pandémie, sur l'accentuation des inégalités sociales entre les élèves à Béni Mellal. Nous essaierons de répondre aux questions suivantes :

- Comment l'EAD pendant le confinement a-t-il accentué les inégalités sociales déjà existantes entre les élèves de Béni Mellal pour accéder à une éducation équitable ?
- Quelle évaluation pourrait-on faire de cet impact sur l'apprentissage des élèves souffrants de ces inégalités ?

Nous présumons que l'EAD accentue les inégalités sociales en matière d'éducation et porte atteinte au principe de l'égalité des chances entre les élèves.

1. Objectif et méthodologie

Notre recherche s'est déroulée dans la ville de Béni Mellal, chef-lieu de la région de Béni Mellal-Khénifra (BMK). Elle a porté sur les élèves des trois cycles d'enseignement (primaire, collège et lycée). La région BMK compte 40 000 élèves dont 10 000 dans la ville de Béni Mellal. Le

choix du terrain est justifié par notre implantation dans cette région, d'une part, et par les taux élevés de pauvreté et de disparités sociales constatés, d'autre part.

La région de BMK s'étend sur une superficie de 28 374 km² soit 3,99 % du territoire national. Selon le Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) de 2014, la région de BMK compte 2 520 776 habitants dont 49,14 % sont urbains, taux inférieur au taux national (60,36 %), la densité est de 88,8 habitants au kilomètre carré, elle est élevée par rapport à la moyenne nationale (47,6 hab/km²), occupant ainsi la 6^e position en matière de densité après les régions de Casablanca-Settat, Rabat-Salé-Kénitra, Tanger-Tétouan-Al Hoceima, Marrakech Safi et Fès-Meknès. Le chef-lieu de la région est la province de Béni Mellal qui englobe 520 174 habitants.

Le taux de chômage au niveau de la région de BMK en 2012 varie entre 8,9 % au niveau des provinces de Béni Mellal et Fquih Ben Salah et 3,6 % au niveau de la province d'Azilal. Selon la carte de pauvreté de 2007, le taux de pauvreté se monte à 10,4 % contre 8,9 % à l'échelle nationale, soit un écart négatif de 1,5 point. L'infrastructure scolaire de la région est composée d'un réseau de 707 établissements pour le primaire, 151 collèges (publics et privés) et 175 lycées offrant 37 Internats dont 12 seulement sont en milieu rural. Certains établissements secondaires abritent des classes de BTS et de CPGE, mais les effectifs restent très modestes. Un Centre de Formation des Instituteurs (CFI) et son annexe veillent à la formation des enseignants. L'enseignement préscolaire reste le parent pauvre du système éducatif de la Région de BMK puisque ce réseau (moderne et traditionnel) ne compte que 681 015 enfants, encadrés par 38 103 éducateurs et éducatrices (HCP, 2017).

Au niveau méthodologique, nous avons ciblé les familles qui ont vécu l'expérience d'enseignement à distance pendant le confinement en temps de pandémie dû à la COVID-19 à Béni Mellal. L'approche méthodologique est double. Dans une première phase, une étude à caractère qualitatif a été réalisée auprès d'une vingtaine d'enseignants et de chefs de famille ayant des enfants scolarisés à distance en temps de confinement. Il s'agit d'une étude exploratoire à base d'entretiens semi-directifs qui a confronté les avis des différentes parties prenantes (familles, enseignants, associations des parents d'élèves, etc.) afin

d'appréhender la question des inégalités sociales en enseignement à distance pendant le confinement. Dans une deuxième phase, la variable dépendante était l'enseignement scolaire à distance géré par la famille. Nous avons posé, *a priori*, comme variables explicatives les caractéristiques sociodémographiques du ménage (structure, niveau de vie, catégorie socioprofessionnelle, genre du chef de famille, niveau d'instruction des parents, des indicateurs comme la possession de certains biens et accès à des équipements informatiques pour l'EAD, connexion Internet, nombre d'enfants dans le ménage, etc.), attitudes envers l'EAD (importance et utilité), représentations de l'inégalité en termes d'éducation causée par la crise sanitaire, entre autres.

L'échantillon était composé de 100 participants. Au sein de ce dernier, les pères de famille étaient majoritaires (67 %) par comparaison avec les mères de famille (33 %) (cf. figure 1), avec un âge moyen de 42 ans. L'âge minimum était 27 ans et pouvait atteindre 65 ans au maximum (figure 2). 94 % des enquêtés étaient mariés alors que les autres étaient répartis entre divorcés et veufs dans la zone d'enquête (figure 3). Plus de la moitié des répondants ont plus de quatre enfants (figure 4). La majorité des familles a entre 2 et 3 enfants (67 %), voire 4 enfants (15 %). Quant au niveau scolaire des répondants, plus de 72 % ont un niveau secondaire, 48 % sont analphabètes (dont 17 % des maris et 31 % des épouses) (figure 5). Concernant les langues, la totalité des enquêtés parle arabe et 58 % parmi eux connaissent le français.

Plus de la moitié des conjoints des répondants étaient en majorité des travailleurs à la tâche journalière ou saisonnière et rarement des artisans ou des commerçants pour les deux sexes, sauf quelques enseignants des cycles primaires et secondaires et des infirmiers. Le revenu moyen mensuel des familles varie entre 2000 DH et 5000 DH dans ville de Béni Mellal ; 41 % des répondants révèlent que leur revenu mensuel ne dépasse pas 2000 DH et 19 % déclarent entre 3000 et 4000 DH (figure 7). La figure 6 ci-dessus montre la répartition des personnes qui sont en situation de chômage.

L'enquête qualitative a concerné les enseignants des trois cycles (primaire, collège et secondaire). L'échantillon est composé de 20 participants, dont 11 hommes et 9 femmes. Ils sont âgés de 26 ans à 61 ans. Ils ont un niveau d'instruction varié qui va du secondaire au supérieur comme le montre le tableau 1 suivant :

Tableau 1. Les caractéristiques des participants/enseignants

Âge			Genre		Niveau scolaire	
26-30	31- 40	41 et plus	Femme	Homme	Secondaire	Universitaire
4	10	6	9	11	8	12

2. Cadre théorique et conceptuel

Si l'enseignement à distance n'est pas une nouveauté en soi – après tout, les cours par correspondance remontent au XIX^e siècle (Audet, 2011 : 63) – nombre de ses promoteurs le présentent comme porteur d'un projet éducatif foncièrement différent : celui de rapprocher le savoir de l'« apprenant » plutôt que l'« apprenant » du savoir. Cette manière de concevoir l'éducation en laissant entendre que le savoir était jadis statique (et essentiellement détenu par les universités et collèges) alors qu'il serait aujourd'hui mobile, s'inscrit dans une conception moderniste et technophile de l'enseignement et de la création de connaissance qui veut s'imposer au nom du progrès, sans avoir fait la démonstration de sa pertinence et encore moins de son innocuité.

Avant de définir l'enseignement à distance, essayons d'abord de comprendre les différentes modalités de formation qui peuvent exister. Dan Coldeway, dans Michael Simonson *et al.*, a défini quatre modalités en tenant compte de la fluctuation de l'espace et du temps entre le formateur et le formé (Simonson, 2000 : 10) :

- La formation qui se déroule dans le même espace et au même moment (même temps). Il s'agit de la formation classique, présentielle.
- La formation qui se déroule dans le même espace à des moments (ou temps) différents. C'est un type de formation présentielle qui se déroule le plus souvent dans des centres d'apprentissage, mais le même cours est fait avec plusieurs sections afin que les formés puissent y assister selon leur convenance.
- Le formateur et le formé se trouvent dans des espaces différents et échangent au même moment. C'est la formation à distance en mode synchrone, ou à temps réel. C'est celle qui se réalise à travers les communications simultanées de clavardage ou *chat*, de visioconférence et d'audioconférence.

- La formation se déroule dans un contexte où le formateur et le formé se trouvent dans différents espaces et échangent à des temps différents. C'est la formation à distance en mode asynchrone (ou à temps différé). L'apprenant choisit quand et où entrer en apprentissage. C'est ce qui se fait à travers les forums de discussion, mis en place pour les échanges asynchrones. Le formateur ou un autre apprenant dépose un sujet de discussion et les autres apprenants interviennent selon le moment choisi (Simonson, 2000).

Pour résumer, Michael Simonson définit « la formation à distance comme une éducation institutionnalisée où le groupe d'apprenants est séparé de l'institution de formation, et où des systèmes de télécommunications interactifs (plateforme numérique, téléphone avec application de visioconférence, etc.) sont utilisés pour mettre en interaction les apprenants, les ressources et les enseignants » (Simonson, 2000 : 27). La formation à distance est un dispositif d'enseignement qui permet à un élève d'apprendre d'une façon plus ou moins autonome, avec des horaires flexibles et dans les lieux de son choix sous l'encadrement des professionnels de l'éducation.

Des spécialistes parlent du télé-enseignement ou du téléapprentissage quand l'enseignement à distance nécessite l'utilisation de télécommunications. Aujourd'hui, l'enseignement à distance offre de multiples possibilités d'apprentissage. Un cours peut se donner « de manière synchrone (en même temps pour tous) par audio, vidéo ou conférence web, ou de manière asynchrone (au moment qui convient à chacun) à travers des forums de discussion en ligne, des blogs, de la messagerie et du courrier électronique » (Beaupré et al., 2019 : 65). La formule des cours en ligne, *Massive open online courses* (MOOC) a connu un succès depuis le début de la pandémie. Ces cours sont souvent asynchrones. Ils sont conçus pour être diffusés à tout moment et de façon libre sans la présence d'un enseignant. Ils sont souvent ouverts à tout le public sur Internet et généralement gratuits.

Enfin, certains apprenants font le choix des cours hybrides en mixant une partie d'enseignement en présentiel et une autre partie à distance, comme « c'est le cas de la classe inversée (*flip teaching*), qui implique que l'étudiant écoute la partie théorique du cours depuis un support multimédia et se présente en classe pour faire des exercices.

Une autre forme possible est d'offrir un cours sous forme co-modale, c'est-à-dire en proposant à tout instant à l'étudiant de choisir entre se présenter en classe, rester chez lui pour suivre à distance le cours de manière synchrone (par exemple, par vidéoconférence) ou encore de rester chez lui pour suivre le cours à distance de manière asynchrone » (Santo, 2011 : 201).

L'éducation à distance s'est toujours développée en fonction des innovations technologiques comme le soulignent plusieurs auteurs (Santo, 2011 : 204). La massification de l'enseignement à distance avait besoin d'un service postal et d'un système de transport relativement rapide et régulier pour rendre possibles la production et la distribution de matériel pédagogique à large échelle. Cependant, entre les cours par correspondance et les cours en ligne, il y a une évolution flagrante qu'il faut suivre pour mieux comprendre comment nous sommes passés de l'enseignement en présentiel à l'enseignement à distance. Partant du principe de démocratisation de l'accès à l'éducation et de sa généralisation, notamment pour les régions éloignées et pour les catégories sociales défavorisées, l'enseignement à distance s'est beaucoup transformé ces dernières années avec le développement des nouvelles technologies, la mondialisation et le désengagement de l'État (Beaupré *et al.*, 2019 : 67).

Quant au concept d'inégalité sociale, il s'agit d'individus et de groupes sociaux en situation de vulnérabilité. Si la pauvreté menace le bien être des individus, il existe d'autres facteurs tels que le chômage, l'emploi précaire, le manque ou l'absence de couverture sociale, la stigmatisation et la discrimination au travail, qui mettent toutes les personnes dans une position de fragilité et parfois en situation d'exclusion sociale puis en situation de risque (Xiberras, 1993 : 41). Dans le domaine de l'éducation, l'inégalité peut apparaître au niveau des moyens financiers et techniques dont disposent les différentes couches sociales. Une inégalité qui pourrait mener à l'exclusion sociale. L'exclusion sociale est un concept très large englobant une multitude de situations (Laberge et Roy, 1994). Elle se traduit non seulement par un manque de moyens matériels, mais également par une incapacité à prendre part à la société du point de vue social, économique, politique et culturel. Elle peut caractériser à la fois les processus de mise en marge d'individus et l'état d'« exclu ». Le concept ne se limite pas

simplement à l'aspect économique (revenus), mais touche également différents domaines de la vie des personnes (l'éducation, le logement, la santé, les réseaux, etc.). Une variété d'acteurs sociaux entre en jeu dans les différentes dynamiques d'exclusion. La responsabilité de l'exclusion ne repose pas uniquement sur les épaules de l'individu « exclu ». On doit également tenir compte des différentes influences auxquelles il est soumis. Les dimensions de l'exclusion sont multiples et chaque dimension combine des formes différentes d'exclusion qui sont complémentaires (Laberge et Roy, 1994 : 15) :

- L'exclusion en tant que défavorisation ;
- L'exclusion en tant que stigmatisation et discrimination ;
- L'exclusion à titre de trajectoire ou de parcours de vie ;
- L'exclusion résultant de la concentration spatiale de désavantages ou la géographie de l'exclusion.

3. Interprétation et discussion des résultats

Partant des données empiriques de notre enquête de terrain, nous essayons dans la partie ci-dessous d'interpréter et discuter les principaux résultats.

3.1. L'enseignement pendant le confinement à Béni Mellal : état des lieux

Certes, la pandémie COVID-19 a remis en question le système de l'enseignement au monde entier, l'éducation est considérée par plusieurs analystes comme le secteur le plus concerné par la crise, dans la mesure où il implique presque toute la population mondiale. La COVID-19 a mis en danger la vie de près de 1,6 milliard d'élèves et d'étudiants dans plus de 190 pays sur tous les continents (UNESCO, 2020). La fermeture des écoles et d'autres lieux d'apprentissage a concerné 94 % de la population mondiale scolarisée, et jusqu'à 99 % dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire inférieur. Ce constat explique que les inégalités sociales renforcent l'effet de la pandémie de COVID-19.

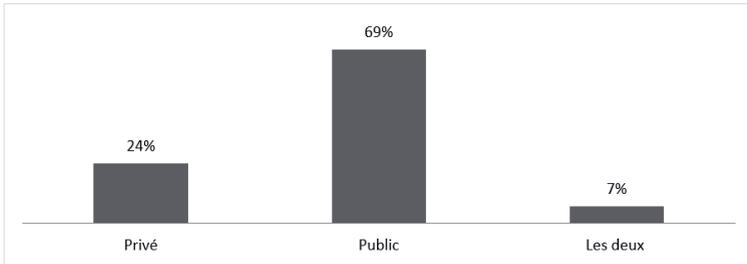
Par ailleurs, la réponse des gouvernements joue un rôle important dans la gestion de l'impact de cette crise sur l'enseignement en particulier (Naji, 2020). Cependant, les efforts et les engagements varient d'un pays à un autre et les procédures adoptées deviennent l'un des facteurs

les plus influents dans la bonne gestion de la continuité pédagogique des élèves et des étudiants. De ce fait, la nature du système éducatif existant devient aussi un déterminant dans cette continuité pédagogique, c'est le cas du Maroc où il y a deux types d'enseignement : public et privé qui appartiennent au même système éducatif, mais qui se différencient au niveau des moyens pédagogiques et financiers. Ce qui pourrait engendrer un système à double vitesse et donc accentuer les inégalités face à l'accès à une éducation de qualité et d'équité.

Le problème identifié à ce niveau est celui d'exclusion et d'inégalité des chances en rapport à l'accès à l'éducation (publique ou privée). C'est dans le cadre de cette lignée et suite à l'échec de différentes réformes antérieures que la vision stratégique de 2030 s'est inscrite au Maroc. Elle s'appuie, en effet, sur trois principes fondamentaux à savoir « l'école de l'équité et de l'égalité des chances, l'école de la qualité pour tous et l'école de la promotion individuelle et sociale » (HCP, Rapport [indicateurs sociaux], Maroc, 2018). En 2014, le Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS) a mis en place pour la période 2015-2030 une « Vision stratégique » ayant comme devise « l'équité, la qualité et l'égalité d'accès à une école capable d'assurer l'ascension sociale souhaitée » (CSEFRS, 2014). Malgré les avancées réalisées au niveau de l'élargissement d'accès à l'école, au niveau de la qualité, la spécificité du système d'éducation et d'enseignement au Maroc rend le pays plus vulnérable aux effets de la crise de la COVID-19 au regard d'un ensemble d'éléments structureaux à savoir l'inégalité entre l'offre pédagogique du secteur public et celle du privé, l'analphabétisme et la pauvreté.

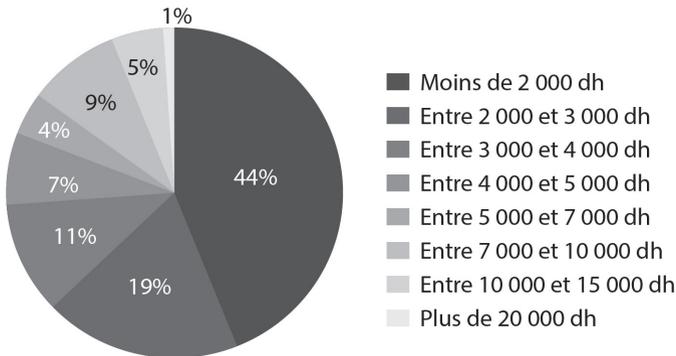
La figure ci-dessous montre que la grande partie des élèves (69 %) a poursuivi ses cours dans le secteur public contre 24 % dans le secteur privé et une minorité chevauche entre les deux secteurs (7 %). Le choix de ce critère est basé sur une hypothèse sous-jacente : la crise de la COVID-19 a touché le secteur public comme celui du privé, cependant son impact ne se traduit pas de la même manière au niveau de l'EAD.

Figure 1. La répartition des enquêtés selon le secteur d'enseignement de leurs enfants



En effet, l'impact majeur de la crise pandémique dans notre zone de recherche est l'incapacité de certaines familles de payer les frais d'éducation dans les écoles privées au vu de la perte de leur emploi. Cet effet a renforcé les disparités éducatives déjà existantes dans la ville de Béni Mellal en temps de pandémie et donc un bon nombre d'enfants ont été obligés de quitter l'école privée et de retourner à l'école publique à la rentrée suivante. La figure ci-dessous montre à titre d'exemple que la grande majorité des familles (83 %) n'a pas pu payer les frais de scolarité de leurs enfants. La grande majorité de ces familles payent plus 1000 DH par enfant par mois et pourtant le revenu moyen des familles est de 3000 DH/mois (cf. figure 2).

Figure 2. Revenu mensuel déclaré du ménage (en DH)

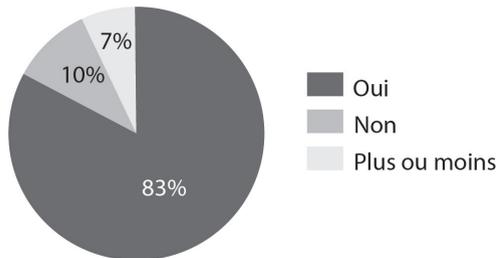


Partant de ce constat, nous pouvons affirmer qu'une grande partie des familles au Maroc, y compris dans notre zone de recherche, fait plus d'efforts et de « sacrifice financier » pour que leurs enfants soient inscrits dans les écoles privées³. La crise sanitaire a révélé cette réalité

3. Dans les années 1980, le Maroc a adopté une politique d'ajustement structurel ce qui a poussé l'État à se désengager progressivement des services publics comme l'éducation et la santé, et encourager en parallèle l'enseignement privé et les cliniques.

malheureusement et a bien démontré la vulnérabilité de plusieurs familles et enfants à poursuivre leur scolarité dans le secteur privé. Dans ce sens, la note de synthèse, publiée par les Nations Unies, le 15 avril 2020, a insisté sur la nécessité de « donner la priorité à la continuité des services centrés sur les enfants, en mettant l'accent sur l'équité d'accès – notamment en ce qui concerne la scolarisation » (UN, 2020).

Figure 3. L'impact de la pandémie de la COVID-19 sur la capacité des parents à payer les frais d'éducation de leurs enfants



La figure ci-dessus montre que la pandémie COVID-19 a clairement affecté la capacité de la majorité des familles à payer les frais de scolarisation de leurs enfants dans le secteur privé (83 %). Faute de moyens, plusieurs familles ont fait le choix de retirer leurs enfants des écoles privées et les placer dans les écoles publiques. Une nouvelle situation qui a accentué le phénomène de l'exclusion sociale constitue présentant ainsi le principal facteur du risque de décrochage scolaire vu la faible qualité d'enseignement et d'encadrement dans l'école publique. C'est ainsi que la pandémie de la COVID-19 a montré clairement, dans la zone de recherche, que le secteur privé est devenu un facteur d'exclusion sociale au lieu de contribuer à une éducation d'équité et d'égalité⁴.

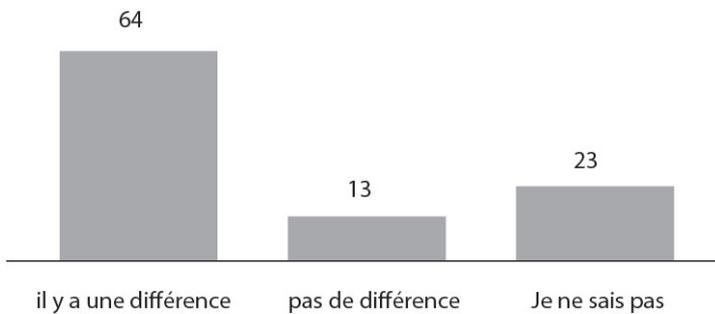
3.2. L'enseignement à distance : source d'inégalité

La COVID-19 a eu des effets sur les deux secteurs d'enseignement public et privé (fermeture des écoles, obligation d'enseigner à distance), mais l'impact sur la qualité d'enseignement et d'apprentissage des élèves reste plus élevé dans le premier que dans le second. Nos répondants ont ressenti cette inégalité à l'égard du service offert au moment de la fermeture des établissements scolaires. Comme le montre la

4. Un mouvement d'indignation des parents au niveau national est apparu, en mois de mai 2020, pour contester le règlement de la totalité des frais dans les écoles privées qui ont dispensé un enseignement à distance jugé non équivalent au service d'enseignement présentiel. Voir : <https://www.ecoactu.ma/frais-de-scolarite/>

figure 4, 64 % pensent qu'il y a une différence entre les deux secteurs. Cet écart est représenté en particulier par une inégalité au niveau des moyens numériques pour l'enseignement dont disposent les écoles, mais aussi au niveau du suivi de l'EAD à distance des élèves. Le secteur privé est considéré comme un espace de ségrégation sociale, qui ne favorise pas une mixité sociale entre les différentes couches sociales des élèves (Courtioux et Maury, 2018). C'est un espace qui produit de l'inégalité et de l'exclusion par rapport au secteur public et c'est parfaitement le cas dans le contexte de notre recherche à Béni Mellal en temps de pandémie.

Figure 4. À votre avis, y a-t-il une différence entre l'enseignement à distance offert par les établissements d'enseignement privés et les établissements publics ?



Cette différence observée entre les deux secteurs en temps de pandémie COVID-19 a révélé que l'enseignement à distance est une affaire de moyens techniques et financiers et d'implication de l'ensemble des acteurs. Selon un enseignant :

Le secteur privé [a] les moyens nécessaires pour mieux gérer la continuité pédagogique, l'enseignant est fortement impliqué sous l'obligation du contrat avec son employeur, au contraire, l'enseignant au secteur public est moins impliqué, il se sent à l'aise, c'est un employé étatique » (Homme, 37 ans, 12 ans d'ancienneté dans le secteur public).

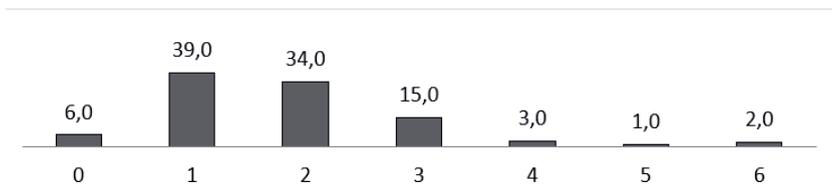
Pour un autre enseignant :

l'école privée est une entreprise à but lucratif, elle doit montrer la concurrence avec d'autres établissements scolaires, c'est le cas en temps de la pandémie COVID-19, plusieurs écoles privées ont fait beaucoup d'efforts afin de garder leur renommée vis-à-vis leurs clients (Homme, 50 ans, 25 ans d'ancienneté dans l'enseignement privé).

3.3. L'enseignement à distance : un révélateur de la fracture numérique

Au Maroc, l'introduction de l'informatique dans le système scolaire présente un nouvel enjeu social, en particulier dans les zones défavorisées. La crise sanitaire a nettement révélé l'inégalité face aux technologies de l'information et de la communication (TICE), ce que certains spécialistes de l'éducation appellent la « fracture numérique ». Une fracture numérique caractérisée où les non équipés (par choix ou par contrainte) risquent une marginalisation croissante d'un point de vue économique et social. Ainsi, un clivage séparerait les connectés (*have*) des non connectés (*have-not*) (Ben Youssef, 2004). En effet, cette fracture numérique a atteint un sommet en temps de pandémie dans le domaine d'éducation au Maroc en général et dans la région de Béni Mellal en particulier, ce qui a accentué l'exclusion sociale déjà existante (HCP, 2017). Les données de terrain représentées dans la figure 5 montrent que la majorité des familles (63 %) n'a pas d'ordinateur portable à domicile, 87 % des parents n'ont pas d'ordinateur de bureau, 6 % n'ont pas un téléphone *smartphone*, connecté à Internet, pour que les enfants puissent suivre l'école distance. Ainsi, il nous semble très difficile de parler d'un enseignement à distance équitable entre les élèves.

Figure 5. Nombre de téléphones Smartphones à la disposition de la famille



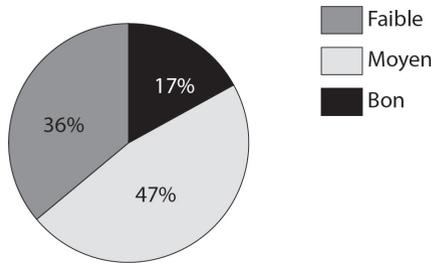
Source : Enquête de terrain

3.4. Télé-enseignement et disparités spatiales

Face à ladite réalité technique et sociale, on ne peut pas assurer un enseignement à distance équitable, parce que celui-ci passe obligatoirement par des moyens nécessaires d'information et de communication. À cet effet, le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) précise que dans le cas de la fracture numérique, il faut analyser séparément les inégalités persistantes des inégalités liées à la diffusion de biens et de

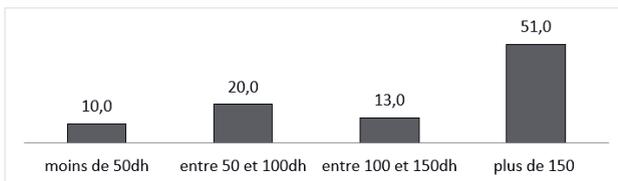
services. En particulier, l'inégalité entre les mêmes quartiers de la ville de Béni Mellal par rapport au débit de connexion d'Internet, comme le montre la figure 6, 36 % de notre échantillon déclare avoir un faible débit de connexion. Cette faiblesse impacte négativement le processus de l'enseignement à distance dans la zone de recherche.

Figure 6. Comment évaluez-vous le débit de la connexion Internet dans votre quartier de résidence ?



Ce constat nous renvoie à une autre question liée à la politique de la ville et aux inégalités spatiales. Cette problématique est réapparue plus nettement pendant la pandémie, car elle contraint les élèves et les parents à assurer une continuité pédagogique à domicile : 47 % des parents ont déclaré qu'ils achètent des recharges téléphoniques de 10 à 20 DH pour que leurs enfants puissent suivre leurs enseignants ou regarder des contenus pédagogiques sur YouTube ou sur les autres plateformes destinées au télé-enseignement. L'achat des recharges peut être expliqué par le problème de la faiblesse du débit et par l'incapacité des familles de contracter un abonnement mensuel avec les fournisseurs d'Internet. Les données issues de notre recherche (figure 7) montrent que la majorité des familles payait plus de 150 DH pour la connexion d'Internet chaque mois en temps pandémie. On considère que ce montant est un peu élevé par rapport au pouvoir d'achat des familles dans notre zone de recherche, sachant que le taux de pauvreté dans la région de BMK est l'un des plus élevés au Maroc selon le (HCP, 2014).

Figure 7. Généralement, combien vous coûte l'Internet par mois en temps de pandémie ?



La question de la connexion aux réseaux Internet ne concernait pas seulement les familles et leurs quartiers de résidence. Les établissements scolaires, en particulier ceux du secteur public, étaient aussi sous-équipés et moins connectés, ce qui a représenté un grand obstacle pour assurer la continuité pédagogique, selon une enseignante :

Notre collègue se trouve dans la compagnie, on a une salle *GENIE*⁵, mais l'élément principal dans le fonctionnement de cette salle est la connexion d'Internet qui est absente malheureusement. On est obligé d'acheter des recharges, pff, vous voyez ! (Femme, 45 ans, 15 ans d'ancienneté dans l'enseignement public)

3.5. L'analphabétisme et compétences numériques : une question structurelle

L'enseignement à distance a dévoilé un ensemble de problématiques dans notre zone de recherche, comme d'ailleurs dans d'autres régions du royaume. Parmi celles-ci, le constat est que certains parents sont analphabètes, d'autres n'ont aucune connaissance des TICE et une troisième catégorie est à la fois analphabète et ne maîtrise pas l'outil informatique. Les données de l'enquête de terrain illustrent nettement ce constat d'analphabétisme et de l'absence de compétences numériques qui handicape généralement les familles à Béni Mellal pour s'assurer de la bonne continuité pédagogique, *a fortiori* en temps de pandémie. Une raison pour laquelle 25 % des parents préfèrent l'enseignement présentiel. Ainsi, 24 % des chefs de famille interrogés ont déclaré qu'ils ne pouvaient pas assister leurs enfants dans leur enseignement à distance parce qu'ils n'avaient pas les compétences requises.

Les caractéristiques des bénéficiaires de l'échantillon confirment qu'ils appartiennent aux milieux les plus défavorisés. Cette « évidence » permet aux agents qui luttent contre l'analphabétisme de lier cette caractéristique sociale à celle de la pauvreté et, in fine, à celle de l'exclusion. Les notions d'analphabétisme et d'exclusion seraient ainsi intrinsèquement liées, chacune étant l'indicatrice de l'autre.

5. Le programme GENIE (GÉNÉralisation des Technologies d'Information et de Communication dans l'Enseignement) est un programme initié par le ministère marocain de l'Éducation nationale depuis 2006. Il vise trois objectifs : la formation de 230 000 personnes (enseignants, inspecteurs, techniciens, chefs d'établissements...). La participation active des enseignants dans l'intégration des TICE dans l'enseignement. 2/ La contribution à l'amélioration la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage par l'exploitation pédagogique des TICE. 3/ L'appropriation les outils multimédias, par les enseignants en vue d'une utilisation efficace en classe.

L'exclusion, cet « échec à la normalité » serait l'expression d'un « cumul de handicaps », l'aboutissement d'un processus de répétitions des échecs, parmi lesquels l'analphabétisme (Lescure De, 1999 : 75).

Toutefois, malgré une apparente homogénéité liée à leur situation « d'exclus », une certaine diversité de profils (diversité d'âges et d'environnements notamment) pose la question des enjeux de l'alphabetisation. Elle suggère en effet que les motivations à s'engager dans un programme d'alphabetisation ne seront pas les mêmes pour tous les bénéficiaires.

3.5.1. Attitudes et perceptions de l'enseignement à distance chez les chefs de famille

L'attitude catégorique des parents vis-à-vis de l'enseignement à distance est justifiée par l'ensemble des facteurs cités plus haut, mais aussi par le fait que la famille ne peut pas se substituer à l'école pour assurer la continuité pédagogique. Ce sentiment normatif a été exprimé par nos participants à Béni Mellal (97 % des parents rejettent le choix du télé-enseignement). Pour être plus précis, parmi les facteurs qui peuvent éclairer cette attitude, on peut citer l'analphabétisme et l'illectronisme, le climat familial tendu, le mode de vie des familles, l'absence d'un espace réservé à la maison pour le suivi de l'enseignement à distance des enfants chez eux, la pauvreté. Tous ces facteurs, sans prétendre à l'exhaustivité, ne permettent pas, selon les parents, la réussite de l'enseignement à distance et un traitement équitable entre tous les enfants.

Tableau 3. Préférez-vous l'enseignement présentiel ou l'enseignement à distance ?

Préférez-vous ?	Fréquence	%
L'enseignement présentiel	97	97,0
L'enseignement à distance	3	3,0
Total	100	100,0

3.5.2. La famille et son nouveau rôle d'enseignant : une attribution échouée

Le lancement de l'enseignement à distance pour tous les niveaux scolaires se voulait d'assurer la continuité pédagogique (apprentissage, consolidation, enrichissement, exercices, évaluation, entre autres),

dans un premier temps, sur la plateforme TelmidTICE, et sur la chaîne TV *Athaqafia* dans un deuxième temps. Les activités proposées s'inscrivaient naturellement dans le prolongement de ce qui se faisait en classe auparavant et/ou dans une préparation possible de ce qui sera fait dès le retour dans l'établissement.

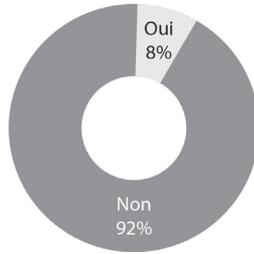
Dans cette continuité pédagogique, la famille s'est retrouvée dans l'obligation de jouer le rôle de l'enseignant en présentiel. Un ensemble d'attributions a par conséquent été ajouté aux fonctions traditionnelles proprement dites de la famille (faire le suivi des enseignements des enfants, le planning, etc.). Ce changement de rôle et de position s'est fait dans des conditions complexes et difficiles. Parmi ces conditions nous pouvons par exemple citer le confinement et ses implications psychosociologiques pour les membres de la famille, et les conditions objectives de la famille elle-même (inégalité sociale, espace physique de la maison, nombre d'individus de la famille, niveau d'études des parents et membres de la famille, leur disposition pour le nouveau rôle, perte d'emploi). Dans ce contexte, la famille s'est retrouvée face à une nouvelle réalité sociale contraignante qui nécessitait un degré plus d'engagement et d'encadrement éducatifs. La figure suivante montre que la quasi-totalité de nos participants ne conçoit pas la famille comme un remplaçant de l'école et de l'enseignant. En ce sens, une enseignante voit :

[qu'] il y a deux types de familles : une famille rurale et autre urbaine. La première opte pour le retrait de tout ce qui concerne la scolarisation de ses enfants en temps de confinement en attendant la reprise de l'école, la deuxième est consciente de son rôle et de la nécessité de faire le suivi, mais elle ne pouvait pas à cause de l'ensemble des facteurs comme le manque de débit d'Internet, pas d'espace de travail à la maison, etc. (Femme, âgée de 30 ans, 7 ans d'ancienneté dans le secteur public)

Partant de ce commentaire, on peut dire qu'avec le confinement l'enjeu majeur a été de concilier l'apprentissage avec la vie familiale. C'est-à-dire l'interaction entre l'enseignant et l'enseigné « à distance », sans lieu de rencontre direct dédié, dans un temps déstructuré, hors de cette configuration d'importance qu'est l'école comme lieu/temps de rencontre et de vie, à l'heure où les élèves, redevenus enfants, se trouvent en situation de confinement dans des espaces familiaux d'une grande diversité. À ce niveau, le confinement recrée les fractures

sociales présentes au sein de la société. Tous les élèves n'ont pas à leur disposition un espace de travail spécifique et n'ont pas de parents disponibles pour suivre leur progression ou encore de matériel technique adéquat pour rester connectés. Chargés de famille, plusieurs parents ne pouvaient pas consacrer suffisamment de temps aux devoirs scolaires de leurs enfants.

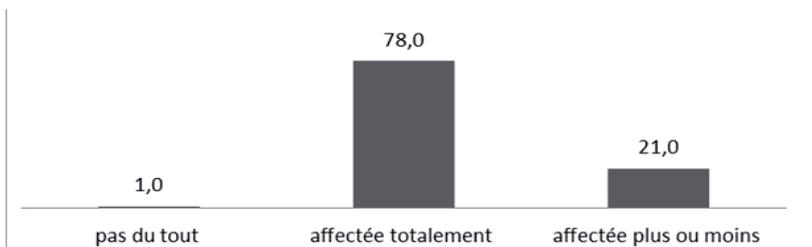
Figure 8. Pensez-vous que la famille peut jouer le rôle de l'école ?



3.6. COVID-19 et inégalité sociale : enseigner sans apprentissage

Personne ne peut nier que la pandémie a brutalement bouleversé le mode de vie des sociétés et a mis en lumière la fragilité de tous les systèmes éducatifs, en particulier ceux des pays en voie de développement, comme c'est le cas du Maroc. Les inégalités éducatives déjà largement répandues dans le monde, découlant de facteurs liés aux différentes situations (handicap, difficulté d'apprentissage, im(é)migration ou de défavorisation comme le souligne le dernier rapport de l'UNESCO (2020), ont été aggravées à cause de la crise sanitaire de la COVID-19. Plus de quarante pays considérés comme les plus pauvres n'ont pas pu soutenir les apprenants à risque pour faire face aux défis éducatifs causés par la pandémie COVID-19. Les données de notre enquête de terrain confirment ce résultat. La figure 9 montre que la fermeture des écoles en temps de confinement a affectée, non seulement l'enseignement présentiel, mais aussi le contenu enseigné et le processus d'apprentissage chez les élèves. 78 % de nos participants avouent que l'apprentissage a été affecté en temps de confinement dans la ville de Béni Mellal, contre 21 % qui pensent que l'impact a été plutôt modéré.

Figure 9. Pensez-vous que la pandémie COVID-19 a affecté la qualité de l'apprentissage de vos enfants ?



En temps de confinement, des facteurs d'inégalité et d'exclusion apparaissent de manière plus saillante et les familles ont le sentiment que l'apprentissage de leurs enfants est affecté. L'apprentissage à distance est une réalité sociale qui cache un ensemble d'éléments comme le degré d'implication des parents, la taille du ménage et le niveau d'études de ses membres, l'espace familial et le pouvoir d'achat de la famille. Le niveau d'études des parents, en particulier, est déterminant dans l'apprentissage à distance des enfants. Les parents qui ont un niveau d'études universitaires ont bien réussi l'encadrement et le soutien éducatifs de leurs enfants pendant le confinement, comme le montre le tableau en dessus. Ils ont sûrement l'habitude de le faire souvent et même avant la pandémie.

Tableau 4. Qui a assisté votre enfant lors de l'enseignement à distance ?

Niveau d'étude des parents (%)	Moi	Mon conjoint	Mes enfants	En alternance	Nos voisins	Personne	Total
Sans	5,9 %	23,5 %	11,8 %	0 %	5,9 %	52,9 %	100,0 %
Primaire	29,4 %	29,4 %	5,9 %	11,8 %	0 %	23,5 %	100,0 %
Secondaire	26,5 %	23,5 %	8,8 %	14,7 %	0 %	26,5 %	100,0 %
Supérieur	25,9 %	3,7 %	0 %	63,0 %	0 %	7,4 %	100,0 %

Les données du tableau ci-dessus montrent clairement que le niveau d'instruction des parents est décisif dans le suivi de l'enseignement de leurs enfants. Plus que la moitié (52,9 %) des enfants issus de familles « sans niveau d'instruction » a déclaré que « personne » n'a assisté leurs enfants dans leur processus d'apprentissage pendant le confinement. Ces enfants ont été délaissés et donc on peut imaginer les difficultés qu'ils vont cumuler après trois mois de rupture d'école. À l'inverse, quand les parents ont un niveau d'enseignement supérieur,

ils assurent eux-mêmes l'encadrement de leurs enfants (63 % en alternance père ou mère) ; ce qui se répercutera sans doute sur les résultats des enfants.

D'autre part, l'apprentissage en temps de confinement est intimement lié au facteur pédagogique qui dépend forcément de la formation des enseignants aux bonnes pratiques et aux manières de mettre en place les programmes et les objectifs pédagogiques de chaque cours en se servant des TICE. Pour illustrer cette idée, un enseignant ajoute :

L'enseignement à distance égale le bricolage pédagogique, comment ? L'absence d'un « package » didactique pour que l'enseignement à distance soit possible. C'est-à-dire, un cadre de référence pédagogique qui nous explique comment enseigner et mettre en place les programmes via les plateformes et l'utilisation des nouvelles technologies (Homme, 33 ans, 10 ans d'ancienneté dans le secteur public, cycle primaire).

Certes, l'enseignement à distance pendant le confinement a été l'une des premières expériences de ce type pour la communauté éducative au Maroc. Cependant et malgré les efforts déployés par le ministère de l'Éducation nationale, nous pouvons déduire des témoignages des enseignants que le personnel éducatif n'était pas suffisamment préparé pour faire face à ce genre de situation, d'où la nécessité de la formation continue des enseignants afin d'intégrer les technologies de l'information et de la communication dans l'école marocaine. À l'ère du numérique, les enseignants sont obligés de s'appropriier et de maîtriser les outils technologiques, de s'en servir dans les situations d'apprentissage et d'évaluation afin de répondre aux exigences de l'école de demain.

Conclusion

La question de l'inégalité face à l'enseignement à distance pendant le confinement est très complexe, car les causes sont multiples et les intervenants sont différents. Pour qu'on puisse parler d'égalité des chances en éducation, il faut avoir une vision intégrée qui couvre les différents aspects économiques, sociaux, techniques et culturels pour un enseignement bien réussi et une éducation inclusive. Malgré les efforts déployés, il faut accompagner les élèves, les familles et le personnel éducatif à travers la prise d'un certain nombre de mesures et d'interventions de plusieurs acteurs, et ce, à différents niveaux. À partir

des résultats obtenus, on peut conclure que l'enseignement à distance pendant le confinement a accentué les inégalités entre les élèves des différentes couches sociales à Béni Mellal, ce qui mettra les écoles devant le défi du décrochage scolaire dans les années à venir. La sous-utilisation des TICE dans les conditions étudiées semble accentuer les inégalités au sein de l'école et renforcer le sentiment d'être moins bien traitée pour une partie des familles.

Références bibliographiques

- Audet, Lucie (2011). Regards sur l'évolution de la formation à distance au Canada francophone. *Distances et savoirs*, n° 9, p. 313-330.
- Beaupre, Claudine, Ferland, Madeleine, Peñafiel, Ricardo, Pontbriand, Seguin, Isabelle Michaël et Bousquet, Richard (2019). *L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux*. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec-CSN, Rapport présenté au conseil fédéral. Montréal.
- Ben Youssef, Adel (2004). Les quatre dimensions de la fracture numérique. *Réseaux*, n° 127-128(5), p. 181-209.
- Cerbelle, Sophie (2013). Les analphabètes au Maroc : un groupe homogène en demande d'alphabétisation ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 12, p. 205-204.
- Conseil Supérieur de l'Éducation de la Formation et de la recherche scientifique (2015). *Visions stratégiques de la réforme, 2015-2030, pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion*, Rabat, Publication CSEFRS.
- Courtioux, Pierre et Maury, Tristan-Pierre (2018). Public, privé et éducation prioritaire : Une analyse comparative de la mixité sociale à l'école. Formation emploi. *Revue française de sciences sociales*, n° 144, p. 133154.
- Elbaum, Mireille (1995). Justice sociale, inégalités, exclusion. *Revue de l'OFCE*, n° 53, p. 197-247.
- Haut-Commissariat au Plan (2017). *Indicateurs sociaux*. Rapport, Rabat : Publications HCP.
- Haut-Commissariat au Plan (2017). *Monographie régionale de la région Béni Mellal/Khénifra*. Rapport, Rabat : Publications HCP.
- Haut-Commissariat au Plan (2017). *Pauvreté, vulnérabilité et inégalité, Royaume du Maroc*. Rapport, Rabat : Publications HCP.
- Haut-Commissariat au Plan (2014). *Carte de pauvreté*. Rapport, Rabat, HCP.
- Laberge, Danielle, et Roy, Shirley (1994). Marginalité et exclusion sociale : Des lieux et des formes. *Cahiers de recherche sociologique*, n° 22, p. 5-9.
- Naji, Abdennasser (2020). Les systèmes éducatifs à l'épreuve de la COVID : L'exemple du Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 84, p. 2329.

- Nations Unies (2020). *Note de synthèse, l'impact de la COVID-19 sur les enfants*. Rapport, Genève, Publications ONU.
- Simonson, Michael, Smaldino, Sharon, Albright Michael et Zvacek Susan (2011). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*, 5th ed. Boston: Pearson Education.
- UNESCO, (2020). *Réponses éducatives COVID*, Rapport, Paris : Publication UNESCO.
- Xiberras, Martine (1996). *Les théories de l'exclusion, sociologies au quotidien*. Paris : Méridiens-Klincksiecki.

Deuxième partie

Bien-être, expérience et vécu des usagers des systèmes éducatifs

***Dazed and confused.* Enquête sur la santé des étudiants de l'Université des Antilles pendant le confinement**

Pierre-Olivier WEISS

Pierre FLEURY

Introduction

Les études portant sur les usagers des campus durant la pandémie de COVID-19 ont largement documenté le rapport au distanciel, la fracture numérique et le manque de formation (NU, 2020), mais se sont paradoxalement peu intéressées à leur santé. Si l'on se doit de reconnaître que des cellules d'écoute psychologique et une attention particulière tournée vers les étudiants les plus précaires ont vu le jour, nous n'avons quasiment aucune donnée pour discuter de la santé des étudiants et des autres personnels travaillant à l'université en France. L'enquête nationale de l'observatoire de la vie étudiante (OVE) réalisée entre juin et juillet 2020, dont les résultats ont été pondérés, constitue une référence en la matière. Cette dernière a touché 6130 étudiantes et étudiants inscrits en 2019-2020 à l'université, en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), écoles d'ingénieur, de commerce, culture, ou de grands établissements. Néanmoins les résultats de l'OVE ne permettent pas de distinguer les étudiants et étudiantes inscrits dans les marges ultramarines de la France (Gay, 2017) comme c'est le cas des Antilles. De plus, les enseignants et les personnels ingénieurs, administratifs, techniques, sociaux et de santé et des bibliothèques (BIATSS) ont été omis du débat national, comme c'est le cas pour d'autres sujets de société touchant l'université (Blassel, R., Gillet, C., Dhume, F., Weiss, P.-O. et Bao, T., 2022). En effet, la littérature ne fait état d'aucune enquête sur la santé de cette population qui pourtant travaille en présence de nombreux publics. Ce manque de données semble d'autant

plus important à pointer que la santé des populations vieillissantes peuplant les outremer¹, confrontées à des problématiques sanitaires communes, révèle nombre d'indices de maladies associées (diabète, obésité, insuffisances respiratoires, hypertension) dépassant largement ceux présents en France hexagonale.

1. Contexte et présentation du terrain

Parfois considérés comme des citoyens de seconde zone, les ultramarins ont une place très exiguë dans le roman national (De Cock, 2018). Un certain nombre d'indicateurs placent ces territoires dans une situation inégalitaire vis-à-vis de l'Hexagone. Le taux de chômage (pour le premier trimestre 2022) y avoisine les 18 % contre 7,3 % en France hexagonale. La recherche d'un emploi concerne plus spécifiquement les jeunes ultramarins actifs de moins de 25 ans sans diplôme. Le taux de pauvreté (qui par ailleurs est calculé sur des bases différentes d'un territoire à l'autre) et le taux de décrochage scolaire y sont respectivement, par rapport à la France hexagonale, au moins deux à trois fois plus important pour l'un et deux fois plus élevé pour l'autre. Selon une étude réalisée par le ministère de l'Éducation nationale, lors des journées de défense citoyenne organisées en 2016, la part des jeunes de 18 ans en difficulté de lecture y atteint entre 30 % et 75 % (30,4 % en Martinique, 33 % en Guadeloupe) contre 10 % sur l'ensemble du territoire national. Les plus faibles taux de réussite au baccalauréat général caractérisent les outremer et le milieu urbain francilien ou lyonnais paupérisé (Blanchard-Schneider, Botton, Miletto et Caro, 2018) ce qui est à mettre en parallèle avec le fort taux de personnels contractuels (Cour des comptes, 2018) ainsi qu'une offre limitée de formation.

Le territoire antillais en particulier révèle bon nombre de particularités à commencer par son statut d'ancienne colonie de la France. Son histoire, marginalisée par l'Hexagone et vécue comme telle par les Antillais, peut potentiellement expliquer, dans une certaine mesure, la gestion localisée et adaptée de la pandémie de COVID-19 tout en révélant un positionnement des responsables locaux contrasté suivi par des réactions de mise à distance par la population à l'égard des décisions

1. Les outremer français comprenant cinq départements et/ou régions (Martinique et Guadeloupe aux Antilles, Guyane, La Réunion, Mayotte), et six collectivités : la Nouvelle-Calédonie, la Polynésie française, Wallis et Futuna, Saint-Barthélemy, Saint-Martin et Saint-Pierre-et-Miquelon présentant à la fois des spécificités institutionnelles, géographiques et humaines.

émanant de Paris (Sellami, 2021a). Outre cet aspect profondément politique, rappelant les inégalités présentes dans les départements ultramarins en général (Vie Publique, 2019), nous posons comme préalable l'idée selon laquelle la question sanitaire doit elle aussi être analysée par le prisme de son contexte.

1.1. La santé en territoire antillais

Les conclusions de la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) sur l'enquête de santé européenne 2019 (European Health Interview Survey – EHIS) font apparaître que la santé au sein des départements et régions d'outre-mer (DROM) est plus dégradée qu'en France métropolitaine (14 % des personnes interrogées considèrent leur état de santé « mauvais » ou « très mauvais » aux Antilles contre 8 % en métropole). Ce constat est d'autant plus marqué chez les personnes les plus âgées. Il est noté par ailleurs une prévalence chez les jeunes (15-29 ans) à l'état dépressif (plus particulièrement à Mayotte 23 % et, en Guyane 22 %) relativement à l'Hexagone (10 %).

Le bilan montre aussi un taux d'obésité plus important dans les outre-mers et plus spécifiquement chez les femmes alors que dans le même temps le tabac est moins consommé (cette tendance est confirmée par une étude de l'observatoire de la santé de Martinique de 2015). Côté alimentation, chez les moins de 16 ans, seuls 39 % en Martinique et 45 % en Guadeloupe mangent des fruits chaque jour alors que les fruits y sont très présents pour 59 % des hexagonaux du même âge ; ce constat allant de pair avec un niveau de vie médian inférieur d'environ 20 % à celui de la métropole. La consommation quotidienne de boissons industrielles sucrées (chez les adolescents) est, elle, plus importante dans les DROM alors que concomitamment la pratique sportive (dont le caractère onéreux apparaît comme un frein à la pratique) est au moins inférieure de 10 points avec la métropole (30 % en Guadeloupe, 35 % en Martinique et 45 % en France hexagonale).

On semble observer une chaîne de causalités assez claire entre pouvoir d'achat d'une part, pratique alimentaire et sportive d'autre part, sédentarité par ailleurs, cette dernière conduisant à un état sanitaire généralisé plus dégradé au sein des Antilles que sur le continent.

Quand on sait aujourd'hui que la population en surpoids est plus exposée aux formes graves de la COVID-19, doit-on voir dans l'état de santé des Antillaises et Antillais l'explication du désastre de la quatrième vague qui a touché ces deux territoires depuis les grandes vacances 2021 ?

Si on ne peut pas exclure cette hypothèse, force est de constater que le niveau de vaccination aussi bas (autour de 26 % contre 78 % en France en juillet 2022) est à l'évidence une cause majeure de l'état d'urgence. La logique (si tant est qu'il y en ait une) pour une économie, fragilisée par l'insularité, passablement dépendante des flux touristiques, voudrait que les Antilles se vaccinent à tour de bras pour préserver les canaux vitaux de son quotidien. La situation est donc plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord. Cette « sous-vaccination » est multifactorielle. La défiance envers l'État réserve son lot d'interrogations à lire les travaux récents (Ifop focus, 2021) qui établissent une carte très fine et inédite de la couverture vaccinale (région rebelle, accessibilité aux centres de vaccination, néo-ruralité, coloration politique).

Entre une méfiance à l'égard de l'état central aux Antilles due aux différentes « affaires » comme celle du chlordécone (pesticide dont les conséquences sanitaires ont longtemps été déconsidérées par les gouvernements), une tradition liée aux usages des médecines locales et naturelles, une sensation de protection illusoire par l'isolement insulaire, une imprégnation forte des *fake news* qui envahissent les réseaux sociaux, des croyances multiples qui privilégient l'*alea jacta est*, la population des Antilles peine à se vacciner. Faudra-t-il que l'émotion de voir sa propre famille endeuillée soit le point de basculement vers une acceptation à la vaccination de masse ? Rien n'est moins sûr. Les Agences régionales de santé (ARS) ont multiplié les stratégies de communication pour tenter de convaincre toutes les tranches de la population (campagne relayée par les influenceurs chez les jeunes comme les artistes par exemple). Les faits malheureusement sont là, la perte de chance aujourd'hui à Fort-de-France et à Pointe-à-Pitre est devenue une réalité du quotidien. Le corps médical est confronté à arbitrer des choix de prise en charge des malades (Sellami, 2021b), alors que dans le même temps le refus de se faire vacciner reste très élevé.

1.2. Présentation de l'université

Créée le 1er mars 1982, l'UAG (Université des Antilles et de la Guyane) est par voie législative en juin 2015 devenue l'UA (Université des Antilles). Cette récente université présente les attributs d'un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPCSCP). L'archipel de la Guadeloupe (région-département, 971) d'une part, l'île de la Martinique (région-département, 972), d'autre part, accueillent cette université faisant de celle-ci une institution particulière sur deux pôles régionaux bien distincts qui sont autonomes dans les domaines pédagogiques et scientifiques et qui accueillent plus de douze mille étudiants répartis sur pas moins de six campus² (quatre en Guadeloupe, deux en Martinique). Sa dotation budgétaire est de l'ordre de 90 millions d'euros. Les 25 structures de recherche qui la constituent portent cinq cents enseignants-chercheurs et environ trois cents doctorants.

Les domaines très divers que sont la climatologie, le volcanisme, la santé, mais également le plurilinguisme et l'interculturalité se posent comme des atouts majeurs de cette université de par son environnement géographique, faisant de son implantation un formidable espace d'expérimentation. Atout d'un côté, mais inconvénient de l'autre en cas de catastrophes naturelles (cyclones, séismes) et *a fortiori* en cas de difficulté sanitaire de par cet isolement géographique. La violence de la quatrième vague de la COVID-19 en août 2021 est le révélateur d'une fragilité liée aux infrastructures locales (nombre de lits disponibles en réanimation) et à l'inadéquation entre les capacités humaines pouvant assurer la prise en charge des malades et l'afflux des contaminations (le recours à l'appui médical en provenance de l'Hexagone devient vital, quand l'appel de l'armée ne vient pas en sus prêter main forte).

Afin de protéger au mieux ces départements français d'Amérique, les préfetures ont mené des stratégies préventives de restriction des libertés individuelles en s'inspirant des mesures prises dans l'Hexagone et en statuant sur des mesures plus spécifiques dues à l'insularité (espaces aériens contrôlés avec des déplacements très restrictifs, échanges par voies maritimes réduits entre les îles à proximité, Saint-Barthélemy et Saint-Martin).

2. Année universitaire 2019-2020, source Base SISE au 15 janvier 2020.

2. Approche méthodologique

Dans ce contexte de fermeture ou de semi-fermeture des universités et tenant compte des contraintes liées à la COVID-19, nous avons opté pour la passation d'un questionnaire numérisé en direction des étudiants et du personnel de l'Université des Antilles.

2.1. Structure du questionnaire

La passation du questionnaire s'est déroulée en ligne, via les messageries universitaires de tous les usagers des six campus de Martinique et de Guadeloupe, entre mai et juin 2021. À partir de 30 questions (Weiss et Fleury, 2021)³, dont certaines sont spécifiques au statut du répondant (étudiant, enseignant et chercheur, BIATSS), la structure du questionnaire a été pensée afin de recueillir des informations :

- sociodémographiques (état civil, âge, année d'inscription, lieu de résidence, type de logement, temps et mode de transport, budget et son évolution depuis le début de la pandémie) ;
- sur les conditions de travail à domicile (configuration de l'espace de travail, configuration du logement) et à l'université (aménagement des horaires, difficultés diverses rencontrées) ;
- sur l'évolution de l'état de santé et de celle des proches depuis le début de la pandémie (santé physique et psychologique, consultation médicale, test COVID-19, isolement, maladie, deuil) ;
- sur l'évolution du relationnel et des interactions avec les supérieurs hiérarchiques, les enseignants et les pairs (personnels et étudiants) ;
- sur la relation nouvelle à l'outil de travail et d'étude.

Par ailleurs, un ensemble de questions portait sur le bilan de ces nouvelles configurations de travail et d'étude et l'envie de se rendre sur le campus à l'avenir.

L'interprétation des résultats repose sur deux modes d'analyse : univariée, afin d'obtenir une image générale de l'échantillon, et multivariée, afin de pouvoir identifier, par une analyse des correspondances multiples, les corrélations les plus significatives.

3. Le questionnaire est disponible en ligne et le lecteur pourra s'y référer pour avoir accès aux textes des différentes questions dont il est fait référence pour cet article.

2.2. Population d'enquête

La population d'analyse de cette étude correspondait aux usagers étudiants, enseignants, chercheurs et personnels BIATSS de l'Université des Antilles. Malgré une passation dans un climat délétère dû au principe des cours à distance, aux sollicitations multiples des usagers par des sondages et les difficultés que la situation sanitaire a engendrées, nous avons récolté 472 réponses : 391 chez les étudiants (3,3 % de la population mère), 49 chez les enseignants-chercheurs (10,1 % de la population mère) et 32 chez les BIATSS (7,2 % de la population mère).

Selon les catégories d'usagers, les femmes représentaient entre 61,2 % et 86,2 % de l'échantillon reflétant ainsi la structure de la population d'étude. Si nous avons réussi à toucher tous les disciplines et niveaux d'études chez les étudiants (dans une moindre mesure les étudiants salariés hors stagiaires de l'Éducation nationale), pour ce qui est du corps enseignant, la majorité des effectifs se déclarent soit enseignant-chercheur (58,3 %) soit professeur certifié (PRCE) ou professeur agrégé (PRAG) (25 %). Concernant les BIATSS, une large proportion de répondants se classe dans les catégories du personnel administratif (46,9 %), d'ingénieurs (21,9 %) et de personnels de bibliothèque (21,8 %). Ainsi le premier constat est la grande difficulté de parvenir à toucher lesdits « précaires » de l'enseignement et de la recherche (attachés temporaires d'enseignement et de recherche, lecteurs, vacataires et autres contractuels) et les personnels de terrain ne disposant pas ou peu souvent d'un ordinateur pendant leur temps de travail (ouvriers et techniciens, notamment). En outre, notre échantillon était composé d'usagers exerçant à parité sur les pôles Guadeloupe (49,5 %) et de Martinique (50,5 %) ce qui traduit imparfaitement la répartition polaire (58,5 % contre 41,5 %) sans pour autant s'en éloigner de manière rédhibitoire.

Pour se rendre au campus, la voiture personnelle fait figure de moyen de locomotion largement privilégié de l'ordre de 65 % pour les étudiants, 89,8 % pour les enseignants-chercheurs et de 93,8 % pour les BIATSS au sein de notre échantillon. Le temps de transport quant à lui est plus dispersé. La majorité des répondants, issue des trois catégories d'usagers, déclare un temps de transport inférieur à 30 minutes (57,1 % en moyenne), ce chiffre marque quelques disparités. En effet,

les étudiants sont plus souvent obligés d'effectuer un trajet supérieur à une heure, voire supérieur à une heure et demie. Ces chiffres reflètent à la fois la taille et la géographie des deux territoires tout en faisant ressortir un aspect devenu structurel à savoir l'encombrement routier et la faible qualité des voiries.

3. Présentation des résultats

La présentation des résultats se concentrera autour de thèmes généraux qui nous ont semblé importants à sonder notamment au regard des confinements successifs subis par les deux départements français d'Amérique. Nous nous intéresserons successivement au type de logement, à la possibilité de s'isoler pour travailler à domicile, à la qualité de l'insonorisation. Puis, nous nous concentrerons sur le rapport que notre échantillon entretenait avec le virus pour ensuite discuter de l'état de santé des usagers et celui de leur entourage. Enfin, nous analyserons les nouvelles configurations des modes de travail et d'étude pour rendre compte du bilan qu'établissent les répondants sur la pandémie.

3.1. Les conditions de vie matérielle

Tout d'abord, la majorité des répondants vit dans un logement possédant un extérieur (71,4 % en moyenne), les enseignants et chercheurs (87,8 %) et les personnels BIATSS (81,2 %) y résident beaucoup plus souvent que les étudiants (45,3 %). Malgré ces premiers résultats, tous les usagers de l'université des Antilles ne jugent pas opérationnel leur espace de travail à domicile. En effet, les enquêtés affirmant posséder un espace adapté au télétravail ou aux études à domicile sont entre 5 et 6 sur 10 (enseignants et chercheurs : 53,6 % ; étudiants : 60,1 % ; BIATSS : 61,5 %). Par ailleurs, disposer d'un espace propice au travail à distance suppose de pouvoir s'isoler pour maintenir son activité dans de bonnes conditions. À cette nécessité, ce sont 79,6 % des enseignants et chercheurs, 77,2 % des étudiants et 76,5 % des BIATSS qui répondent par l'affirmative. Enfin, seuls 67,4 % des enseignants et chercheurs, 53,2 % des étudiants et 69,2 % des BIATSS disent habiter un logement suffisamment silencieux pour travailler ou étudier. Chez les enseignants et les chercheurs, la bonne insonorisation est assez fortement liée à un meilleur sommeil (p-value = 0.00477 ; V = 0,427).

La crise sanitaire aura modifié nos habitudes quotidiennes. Mais pour certains, ces changements ont aussi touché leur domiciliation et leur locomotion. Ce sont 10,2 % des enseignants et chercheurs, 3,1 % des BIATSS, et 12,8 % des étudiants qui ont été contraints d'opérer un changement ponctuel ou définitif de domicile depuis le début de la crise, ce qui représente un réel bouleversement. Cette contrainte s'accompagne d'une mobilité géographique contrainte accrue pour 16,6 % des étudiants contre seulement 2 % des enseignants et chercheurs.

3.2. Les usagers et leur rapport au virus

Nous avons interrogé le rapport à la pandémie chez les enquêtés sous deux aspects : la maladie et ses conséquences éventuelles, d'un côté, et le port du masque, d'autre part.

Un premier résultat marquant est la forte proportion d'enquêtés signalant avoir été endeuillé au sein de sa sphère proche (36,5 % des enseignants et chercheurs ; 33,5 % des étudiants ; 28,1 % des BIATSS) ou avoir séjourné à l'hôpital (20,4 % des enseignants-chercheurs ; 30,4 % des étudiants ; 18,8 % des BIATSS) à cause de la COVID-19. En conséquence, ils sont entre un quart et un tiers à avoir respecté une période d'isolement où les étudiants sont majoritaires (22,5 % des enseignants et chercheurs ; 34,3 % des étudiants ; 21,8 % des BIATSS).

Un second résultat qui peut surprendre et se pose en contradiction avec le premier concerne un des gestes barrières. Les personnels voient surtout les aspects négatifs au sujet du port du masque puisque 63,3 % des BIATSS et 61,2 % des enseignants et chercheurs interrogés l'assimilent à une nuisance dans leur travail telle une contrainte qu'ils avouent accepter par obligation (53,1 % pour les deux types de personnels). Dans des proportions similaires, l'application du masque de manière systématique fait défaut à la fois chez les BIATSS et les enseignants et chercheurs qui, dans respectivement 61,2 % et 71,4 % des cas, ne tiennent pas compte des consignes sanitaires.

3.3. Évolution de l'état de santé et des consultations médicales

De manière générale, les trois types d'usagers que nous avons sondés se plaignent d'une dégradation de leur état de santé depuis mars 2020, date du premier confinement sur le territoire antillais.

Chez les professionnels, plus de la moitié des enseignants et chercheurs ainsi que des BIATSS déclarait être plus fatiguée (respectivement 63,3 % et 53,1 %) ce qui est en cohérence avec une augmentation du stress (63,2 % et 50 %) et une perte de la qualité du sommeil (57,1 % et 43,8 %). À ces dégradations statistiquement les plus visibles, s'ajoutent des effets délétères concernant la vue (51 % et 43,6 %) et le surpoids (30,6 % et 34,4 %) sans qu'un lien statistique ait pu être établi entre l'acuité visuelle et l'exposition prolongée aux écrans (p -value = 0.7252). La confiance en soi semble moins endommagée (18,4 % et 21,9 %) sans pour autant être liée à la dégradation des rapports avec la hiérarchie (p -value = 0.6102).

Chez les étudiants, les résultats sont en partie similaires bien que les données font état d'une plus grande précarité que les professionnels sur les divers items interrogés. Ainsi, ils dénoncent en premier lieu une fatigue accrue (76 % d'entre eux), quel que soit leur âge (p -value = 0.6642), un moral en baisse (72,6 %), un accroissement du stress (67,5 %) et un sommeil en forte détérioration (65,7 %) depuis mars 2020 indépendamment du type de logement occupé (p -value = 0.1254). En effet, ce sont bien les conditions de travail qui entretiennent un lien statistique moyen avec la survenue de la fatigue (p -value = $2.824e-06$; $V = 0,243$) et entraînent *in fine* une consultation médicale pour un trouble d'ordre psychologique (*burnout*, angoisse, stress). Plus précisément, l'état de stress dégradé (p -value = $6.067e-05$; $V = 0,21$) ou la baisse de moral (p -value = 0.001617 ; $V = 0,167$) sont statistiquement liées à la sollicitation d'un médecin. De plus, la crise sanitaire a également eu un impact important sur la vue (45,8 %), la prise de poids (51,2 %), la perte de l'appétit (39,1 %) et la baisse de la confiance en soi (49,6 %). Nos données montrent par ailleurs que les mauvaises conditions de travail ne conduisent pas nécessairement à une consultation médicale ni pour une douleur physique (p -value = 0.4802) ni pour une douleur psychologique (p -value = 0.1551).

Les BIATSS (43,5 %) – puis les enseignants et chercheurs (34,7 %) et les étudiants (21 %) – ont consulté pour la majorité d'entre eux un professionnel de santé pour une douleur (coude, bras, dos ou poignet) liée à une surexposition de gestes répétés, à une mauvaise position en télétravail ou à un autre type de contrainte nouvelle. Il n'y a pas de lien statistique entre le statut de l'utilisateur et l'apparition d'une douleur

(p-value = 1). D'autres données nous laissent penser que la douleur a persisté pour une partie d'entre eux, et ce, malgré les consultations, puisqu'ils ne sont que respectivement 28,1 %, 18,4 % et 66,7 % à avoir déclaré être soulagés à la suite d'une consultation. Une plus faible proportion des enquêtés signale avoir consulté pour une souffrance d'ordre psychologique telle qu'une surcharge de travail, des angoisses ou du stress. Il s'agit par ordre décroissant des BIATSS (18,8 %), des étudiants (17,9 %) puis des enseignants et chercheurs (8,2 %).

3.4. Aménagement du temps de travail et interactions sociales

Des indices de précarité peuvent également se lire à travers les aménagements du temps de travail et d'étude ou encore de l'évolution des interactions, que ces dernières aient lieu entre les personnels et leurs directions, entre les enseignants et les étudiants, ou entre pairs.

Entre un tiers et la moitié des usagers n'a eu aucun aménagement de son emploi du temps. Pour les autres, l'agencement des horaires est qualifié de diverses manières au détriment des étudiants : d'un côté, 18,4 % des enseignants et chercheurs et 28,1 % des BIATSS, et de l'autre 37,7 % des étudiants pensent que la nouvelle organisation du travail proposée leur a été préjudiciable.

L'impact de la COVID-19 a été observé au niveau des interactions sociales en affectant le lien social tissé entre les usagers des campus de l'université des Antilles. Les données suivantes peuvent questionner l'état de détresse psychologique d'une partie des répondants. *Grosso modo*, une majorité d'entre eux pense que la qualité des rapports sociaux s'est maintenue malgré la pandémie. Néanmoins, dans le détail, s'agissant des rapports avec la hiérarchie, les enseignants et chercheurs sont 24,5 % à les trouver détériorés quand les BIATSS sont 15,6 % à déclarer de même. Ces chiffres contrastent avec le près d'un tiers (32,7 %) d'étudiants qui pense que les rapports avec leurs enseignants ont subi une altération. Lorsque l'on se penche sur les rapports avec les collègues de travail, les résultats semblent d'autant plus sombres. En effet, 40 % des enseignants et chercheurs ainsi que 15,6 % des BIATSS les jugent affaiblis.

Par ailleurs, cette modification profonde, liée aux interactions suite à la mise en place, du tout ou partiel distancié a dégradé l'envie

de venir travailler ou étudier à l'université chez de nombreux usagers. Par exemple, 50 % des enseignants et des chercheurs se disent moins motivés pour venir à nouveau sur leur lieu de travail à l'université. Ce chiffre atteint même 59,4 % chez les BIATSS. Ici encore, les étudiants obtiennent le score le plus élevé avec une perte de motivation pour se rendre sur le campus à la sortie de la crise pour 62,2 %. La mise en sommeil des relations sociales entre pairs chez les étudiants interrogés a eu tendance à avoir une influence négative sur leur moral (p -value = 0.001495 ; $V = 0,34$).

3.5. Un bilan contrasté sur les conséquences de la pandémie

À la suite de cette expérience unique dans leur carrière, les enseignants et les chercheurs notent tout de même un certain nombre de points positifs résultant de la crise sanitaire. Les plus forts taux de réponse se situent dans la sphère pédagogique : ils sont respectivement 71,4 % et 63,3 % à penser avoir construit de nouvelles pratiques pédagogiques et découvert de nouveaux usages numériques. Le second groupe rassemble les conditions de travail : 65,3 % voient dans la réduction des trajets domicile-université un gain non négligeable notamment en matière de temps et 55,1 % apprécient la souplesse du travail à domicile indépendamment de la perte de la convivialité entre collègues (p -value = 0.2022). Ces divers points sont grandement partagés par les BIATSS interrogés. En effet, par ordre décroissant, ils notent comme points positifs la construction de nouvelles pratiques professionnelles (65,6 %) ou de nouveaux usages numériques (50 %), puis le gain de temps sur le trajet (59,4 %). Néanmoins, pour ce qui relève de l'aspect monétaire, ils sont proportionnellement plus nombreux que leur collègue de l'enseignement et de la recherche à avoir réalisé des économies financières (31,3 % contre 22,5 %).

Pour les étudiants, la hiérarchie des aspects positifs est différente. Le premier aspect qu'ils mettent en avant est le gain de temps à la suite de l'absence de trajet entre le domicile et le campus (79,3 %) que l'on peut mettre en parallèle avec l'augmentation du temps de sommeil (35,3 %). L'étude montre que sur un budget supposé inférieur à celui des employés, les économies financières (54,5 %) font figure de second point positif. Il faut également noter qu'ils sont 46,6 % à avoir apprécié la découverte de nouveaux usages numériques. Enfin, « une manière

plus détendue de suivre les cours à domicile » a recueilli 39,1 % d'approbation.

Les points positifs soulevés par notre échantillon ont comme contrepartie un certain nombre de points négatifs qu'il faut mettre en évidence. Sans grande surprise en cette période du « tout numérique », les trois types d'usagers révèlent en priorité la dépendance au bon fonctionnement du réseau Internet (entre 65,6 % et 85,7 %) et la surexposition aux écrans (de 46,9 % pour les BIATSS à 81,6 % pour les enseignants et chercheurs en passant par 77,2 % pour les étudiants). Suivent de près, d'un côté la baisse des interactions et de la convivialité entre collègues (62,5 % chez les BIATSS et 73,5 % chez les enseignants et les chercheurs) et de l'autre, la réduction des interactions entre étudiants, l'amointrissement de la cohésion de groupe ou encore le sentiment d'être délaissés (respectivement 59,1 %, 43,2 % et 64,5 % chez les étudiants). Sur le plan pédagogique, les enseignants pointent très majoritairement une diminution dans la dynamique des échanges en cours (73,5 %) et un temps de préparation qui est allé croissant (69,4 %) quand les étudiants mettent en avant l'intensification de la fatigue pour suivre les cours (50,1 %) et les difficultés liées à l'usage des outils numériques (41,4 %).

Le bilan que font les usagers de la crise sanitaire est très contrasté avec un côté négatif marqué. Les divers items déployés au sein de ce questionnaire sont peu ou prou liés à la qualité de leur santé tant physique que mentale. Qu'il s'agisse de la difficulté à suivre les cours, du sentiment d'être abandonné, de la déliquescence des relations pédagogiques entre pairs ou encore de l'adaptation à marche forcée pour l'utilisation de nouveaux outils ou modalités de travail et d'étude, l'hypothèse selon laquelle la santé des usagers en a grandement pâti apparaît légitime.

4. Discussions

En 2014, la Cour des comptes alertait sur le fait que « les services de santé scolaire et universitaire devraient jouer un rôle particulièrement important dans des territoires où l'accès aux soins élémentaires est souvent difficile » (p. 53) et d'ajouter que « les filières hospitalo-universitaires locales restent à développer, à un niveau qui pallie la difficulté d'attirer et stabiliser des professionnels de santé en nombre

suffisant dans des territoires où les conditions de vie ne sont ni faciles ni toujours sûres » (p. 148). Bien que la Martinique et la Guadeloupe fassent partie des territoires ultramarins les moins éloignés des conditions sanitaires de la France hexagonale, la progression des maladies chroniques y est importante et continue de s'accroître. Le diabète, l'hypertension artérielle tout comme les maladies cardio-vasculaires ou encore l'insuffisance rénale chronique terminale connaissent une fréquence accrue auxquelles s'ajoutent à la fois des épidémies provoquées par des agents infectieux transmis par des moustiques (dengue) et des risques environnementaux spécifiques dont l'impact sanitaire peut être considérable comme le montre le cas du chlordécone aux Antilles.

Si toutes les catégories d'usagers universitaires ont été touchées par les effets de la COVID-19 et la nouvelle organisation du travail, les étudiants, devant les enseignants et les chercheurs, semblent avoir payé le plus lourd tribut, notamment en matière d'amenuisement des interactions sociales, d'adaptation aux nouvelles modalités de travail et de prise en main des outils numériques dans un contexte dégradé, chacun à domicile dans des conditions d'existence inégales (connexion Internet, espace de travail, type de logement, configuration du ménage, moyen financier, notamment).

L'étude a proposé deux espaces d'expression libre aux interrogés pour recueillir leur avis sur les améliorations à apporter au système universitaire en période de pandémie et pour capter les raisons qui ont amené à consulter pour des symptômes physiques ou psychologiques. Les principales améliorations attendues concernent l'accessibilité aux informations (qualité du réseau, outil numérique mis à disposition, harmonisation des supports sur les plateformes pédagogiques), la formation (maîtrise des logiciels, adaptabilité pédagogique), l'organisation des emplois du temps (durée des cours raccourcie, allongement des pauses, prise en considération de la pénibilité attentionnelle), l'ergonomie de l'environnement de travail (périphérique et mobilier adaptés). Au sein des remarques recueillies, les attendus ciblés sur la santé sont pour ainsi dire « absents » des discours à l'exception de quelques revendications sur l'ergonomie matérielle du poste de travail et sur le contrôle du respect des gestes barrières. On note dans la diversité des réponses, tout type d'usager confondu, une forme de rejet

très majoritaire à l'égard de la surexposition des écrans qui entraînent lassitude, fatigue et décrochage. Par ailleurs, les principales raisons évoquées qui sont à l'origine des consultations sont dues à une assise très prolongée, à une mauvaise position physique devant l'écran ou encore à un mobilier inadapté au télétravail.

Au moment de l'enquête, le niveau de vaccination des usagers était respectivement de 28 %, 15 % et 3 % pour les enseignants, les personnels BIATSS et les étudiants, alors que le brassage social dans les campus sur des espaces restreints et fréquentés reste un vecteur de propagation dont le risque reste élevé, et ce malgré l'application stricte des gestes barrières (qui de l'avis de certains ne sont pas toujours respectés). À l'échelle nationale, le dernier rapport de l'OVE (2020) note que 19 % des étudiants ont déclaré avoir consulté un médecin et 7 % d'entre eux ont été confrontés à un deuil familial, contre respectivement 21 % et 33,5 % aux Antilles. Ce dernier écart, très important au demeurant, participe d'une atmosphère de stress général (entre la moitié et les trois quarts des usagers) et pourrait avoir des conséquences au-delà du court terme sur la population que nous avons étudiée.

Conclusion

Cette étude a permis de faire émerger les grandes tendances liées aux conséquences de la pandémie sur le territoire des Antilles (Guadeloupe et Martinique) au sein d'une population cible que représentent les usagers de l'université. L'accent a été mis sur l'état sanitaire des personnels BIATSS, des enseignants et chercheurs ainsi que des étudiants. S'il ressort de l'étude de fortes attentes en ce qui concerne l'amélioration des conditions de travail sur le plan organisationnel et matériel, il est à noter que les liens entre les facteurs induits par la pandémie d'une part, et les indices de répercussion sur la santé, d'autre part, restent à affiner.

En effet, si quelques causalités apparaissent assez lisibles, comme la dégradation de la vue et la surexposition aux écrans, les consultations médicales pour des tendinites, lombalgies, et l'inadaptabilité des usages mobiliers, des relations causes-conséquences *a priori* simples en apparence s'avèrent bien plus complexes à appréhender. La perte d'emploi constatée chez les étudiants, la nécessité d'achat d'outils numériques sont des facteurs de baisse du pouvoir d'achat d'un côté, la réduction

des déplacements, la privation de sorties et de loisirs en revanche sont, eux, des facteurs de hausse du pouvoir d'achat, de l'autre. Finalement, quel réel bilan comptable peut-on tirer de l'impact de cet ensemble de facteurs antagonistes ? Des paradoxes émergent, car on pourrait également s'attendre à ce que les usagers tirent un bénéfice du temps gagné sur les transports, que le temps et la qualité du sommeil s'en ressentent. Et pourtant, nombreux sont les répondants à indiquer qu'ils ont des nuits perturbées, voire des insomnies pour certains. Le stress lié à cette situation anxiogène aura pu annihiler tout bénéfice. En poursuivant sur ces formes d'interrogations, certains étudiants répondent qu'ils sont moins fatigués pour suivre les cours, mais ils disent en parallèle être les victimes de la surexposition aux écrans ($p\text{-value} = 0.003569 < 0,05$; $V = 0,156$).

Ce qui ressort aussi de cette étude réside dans cette révélation que l'évolution de la santé des acteurs qui travaillent et étudient sur les campus est multifactorielle et complexe. Des avantages que certains pourront tirer de la situation, par exemple en retournant chez eux – mais pour peu qu'ils puissent y trouver des conditions plus favorables – seront au contraire vécus comme des inconvénients pour d'autres. La bonne maîtrise des outils numériques se posera comme un atout ou une surcharge de travail pour les uns et pourra engendrer une durée d'exposition aux écrans pouvant aller du simple au double pour les autres. Au même titre que pour les plus jeunes, qui vivent l'école comme un sas de décompression, un milieu de vie encadré, un espace d'échanges où la parole se libère, les adultes n'échappent pas à ces besoins d'ailleurs. Cette privation prolongée de ces espaces est très vraisemblablement une cause non négligeable de l'état de santé général des différents publics ici étudiés. Une analyse plus fine paraît nécessaire pour mieux cerner les controverses, les mises en tension multifactorielles, les non-dits aussi. En effet, il est difficile de prôner le présentiel et vouloir défendre à tout va les vertus des interactions sociales directes d'une part, et accepter d'avouer tous les bénéfices en définitive que l'on peut personnellement tirer de pouvoir profiter de chez soi, d'autre part. L'état de santé serait-il alors l'indicateur qui fait pencher la balance dans l'appréciation objective de sa propre situation ? Quand on connaît les conséquences, sur leur performance, de l'état de santé des sportifs de haut niveau, on peut légitimement s'interroger sur

celles des étudiants, enseignants, chercheurs et BIATSS dans l'exercice de leur métier respectif et de leur réussite aux examens et concours, ainsi que leur appétence à s'impliquer dans leurs missions respectives.

Références bibliographiques

- Blanchard-Schneider, Amandine, Botton, Hugo, Miletto, Virgile, Caro, Patrice (2018). *Éducation et territoires. Éclairage sur certaines des inégalités scolaires d'origine territoriale en France*. Paris : MESRI.
- Blassel, R., Gillet, C., Dhume, F., Weiss, P.-O. et Bao, T. (2022, 15 mai). Étudier les discriminations dans l'enseignement supérieur en France : quels enjeux ? *The Conversation* [en ligne].
- Cour des comptes (2014). *La santé dans les outre-mer. Une responsabilité de la République*, Rapport public thématique.
- Cour des comptes (2018). *Le recours croissant aux personnels contractuels. Un enjeu désormais significatif pour l'éducation nationale*. Communication à la commission des finances du Sénat.
- De Cock, Laurence (2019). *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Gay, Jean-Christophe (2017). L'outre-mer en marge, les marges de l'outre-mer. *Bulletin de l'association de géographes français*, n° 94(3), p. 436-452.
- Ifop Focus (2021). Pourquoi la défiance vaccinale est-elle plus forte dans le sud de la France ? Département opinion et stratégies d'entreprises, *Fondation Jean Jaurès*, n° 27, p. 1-13.
- Nations Unies – NU (2020). *L'éducation en temps de COVID-19 et après*. Note de synthèse, 28 p.
- Observatoire de la Vie Étudiante – OVE (2020). *La vie d'étudiant confiné. Résultats de l'enquête sur les conditions de vie des étudiants pendant la crise sanitaire*. [En ligne]
- Sellami, Yasmine (2021a). Philippe Pierre-Charles : « Le caractère colonial de la gestion de la pandémie en Martinique a accentué la défiance de la population ». *Médiapart* : Edwy Plenel, 23 août.
- Sellami, Yasmine (2021b). COVID-19 en Martinique : débordé, le CHU redoute le pic de la quatrième vague. *Médiapart* : Edwy Plenel, 18 août.
- Vie Publique (2019) Outre-mer : inégalités et retards de développement. Éclairage.
- Weiss, Pierre-Olivier et Fleury, Pierre (2021). La santé des usager-e-s des campus universitaires antillais en temps de COVID-19. *Mendeley Data*, V2.

« Des masques et des sacs qui nous pèsent ». Paroles d'élèves sur la continuité pédagogique en Occitanie

Sandra CADIOU
Patricia MOTHEs

Introduction

La crise sanitaire due à la pandémie de COVID-19 a lourdement impacté les dispositifs d'enseignement-apprentissage et la communauté scientifique s'est rapidement mobilisée pour en étudier ses effets.

Nous proposons ici de nous intéresser aux voix qu'on entend peu dans les recherches en éducation : celles des élèves, particulièrement ceux dits « en difficulté » ou « aux marges de la société » : élèves décrocheurs, élèves orientés par l'institution dans l'enseignement professionnel et technique, élèves des collèges et lycées de REP, élèves en difficulté sociale et culturelle.

Notre questionnement s'articule autour du rapport à l'école et au savoir ainsi qu'aux effets des difficultés scolaires sur l'adolescent. Comment se construire lorsqu'on est contraint au confinement alors qu'on est déjà mis au ban de la scolarité, ou en passe de l'être ? Que vit l'individu pour qui l'école est souffrance et à qui on impose soudain de ne plus la fréquenter ? Comment ce paradoxe social est-il vécu et que nous apprennent les discours de ces jeunes sur leur rapport au savoir et à l'institution-école ?

Notre objectif a consisté à aller à la rencontre d'élèves issus de divers établissements afin de leur demander comment ils ont vécu cette période depuis leur position d'élèves. Puis, nous avons voulu qu'ils puissent également échanger entre eux afin de confronter leurs réalités possiblement hétérogènes et donc de pouvoir les réinterroger par ce biais. Enfin, nous avons souhaité donner à entendre leur parole en mettant ce chapitre à leur disposition à travers une écriture collective.

1. Cadre de la recherche

Depuis mars 2020, les travaux ne manquent pas sur le confinement et la continuité pédagogique en interrogeant l'enseignant, le rapport au numérique, la place des parents (Wagnon, 2020 ; IFé, 2020). Néanmoins, peu investissent la question de l'élève à savoir ses stratégies d'apprentissage et ses modalités de travail (Bonnery et Douat, 2020 ; Rousseau, 2020 ; Killias *et al.*, 2020 ; Lollia et Issaieva, 2020) ou encore l'adaptation aux outils numériques (Techné, en cours¹ ; Epstein et Haag, 2020 ; Congo, 2021).

1.1. Cadre théorique et méthodologique

Le dispositif méthodologique de cette recherche est lui aussi « à la marge » : il consiste en une recherche collaborative sous forme d'écriture avec les élèves.

Cette proposition s'origine dans une publication relative au premier confinement (Cadiou et Mothes, 2021) et vient compléter ces travaux. Il s'agit d'interroger l'élève en tant que sujet, non pas à travers de ses pratiques déclarées, mais le discours qu'il construit sur son expérience et ses ressentis afin d'accéder à un savoir personnel, privé, singulier. Ce travail se situe dans la perspective de la sociologie clinique qui « prête attention aux dimensions individuelles, personnelles, psychiques, affectives, existentielles des rapports sociaux » (de Gaulejac *et al.*, 2007 : 10). De plus, la position choisie s'éloigne ici du surplomb du chercheur pour construire un « cheminement avec » qui permette au sujet de développer ce discours en interaction avec d'autres, dont les chercheurs. Ce projet s'appuie sur une méthodologie coopérative (Cole, 1989 ; Cole et Knowles, 1993) : les élèves, sujets de l'étude et coconstructeurs de la connaissance produite, contribuent à l'investigation d'un objet de recherche (ici l'école en temps de pandémie), accompagnés de deux chercheuses. La compréhension que l'élève – en tant que sujet – en a est conçue comme « agissante » (Giddens, 1987) dans le sens où elle change sa façon d'appréhender le monde en termes

1. Le laboratoire Techné (université de Poitiers) réalise actuellement une étude initiée dès le 16 mars 2020, visant à comprendre les réalités et les enjeux des pratiques d'enseignement et d'apprentissage utilisant le numérique qui se sont mis en place depuis le début du confinement lié à la crise sanitaire. L'étude a vocation à mieux comprendre la séquence de « continuité pédagogique » actuelle et contribuer à valoriser cette expérience pour améliorer l'efficacité et l'équité éducative au-delà.

de pensées ou d'actes et dans le sens où, ce faisant, elle produit du savoir de recherche sur la scolarisation en temps de pandémie. L'objet est ici de chercher à mener une recherche « avec » les élèves plutôt que « sur » eux (Lieberman, 1986 ; Bednarz, 2015).

1.2. Les trois groupes

Nous avons travaillé avec trois groupes de jeunes de collèves et lycée agricole sur le territoire d'Occitanie. Chacun de ces groupes était constitué d'élèves repérés comme en difficulté par leurs enseignantes et volontaires pour participer au projet. Un premier groupe fut constitué d'une classe de quatrième de collège public de 27 élèves dans une ville plutôt privilégiée socialement et située dans la première couronne de Toulouse. Le projet a été mené avec l'enseignante de français. Tous les étudiants ont participé aux activités d'écriture, mais chacun a pu choisir s'il souhaitait que ses productions soient utilisées dans le cadre du projet de recherche. Cette classe était caractérisée par une grande hétérogénéité, au dire de l'enseignante. Quatre élèves venaient d'un quartier défavorisé de Toulouse, cinq élèves étaient considérés, pour différentes raisons, en difficulté scolaire, et environ dix élèves avaient un très bon niveau².

Un second groupe était aussi issu d'une classe de quatrième de collège public de 26 élèves dans une ville de 16 000 habitants en Ariège. Si la démographie et l'économie locale sont dynamiques, le secteur connaît des difficultés sociales (Doguet et Rodes, 2019). Le projet comptait avec la collaboration de l'enseignante de français et de la professeure principale (enseignante d'espagnol) qui dit de la classe : « C'est une classe plutôt faible, longue à se mettre au travail (et avec de nombreuses situations familiales complexes), mais ce sont aussi des élèves qui sont dans l'échange et peuvent s'emparer de façon constructive des espaces de parole qu'on peut leur laisser ».

Le troisième groupe s'organisait autour d'un atelier d'écriture mené par la professeure documentaliste d'un lycée professionnel agricole public situé dans une ville moyenne du Tarn-et-Garonne d'environ 60 000 habitants, elle aussi caractérisée comme démographiquement et économiquement dynamique, mais rencontrant également

2. Il s'agit d'un groupe hétérogène dont l'enseignante dit « Le projet valorisera cette classe qui se fait beaucoup recadrer [...] ».

des difficultés sociales (Doguet et Rodes, 2019). La documentaliste organisait des ateliers d'écriture libres et le groupe était constitué de 7 élèves : 3 étudiants en brevet de technicien supérieur (BTS), deux en classe de terminale de baccalauréat professionnel et deux collégiens en classe de 4^e³.

1.3. Organisation du protocole de recherche

Le protocole réel de la recherche est ici détaillé dans le but de préciser les raisons pour lesquelles la méthodologie originellement prévue a été modifiée, et la manière dont nous avons dû nous adapter au contexte particulier du confinement. Les contributions de chacun des acteurs élèves, enseignantes et chercheuses de cette recherche « avec » (Vinatier et Morrissette, 2015 : 144) sont ainsi précisées.

Dans la première étape de trois parties de cette recherche, chaque groupe était invité à réaliser une production à partir de la consigne suivante : comment se passe votre scolarité depuis mars dernier, c'est-à-dire l'arrivée du COVID-19 ? L'invitation était accompagnée d'une capsule vidéo où le projet était présenté et où nous expliquions la consigne afin de pallier les contraintes du protocole sanitaire qui rendaient impossible une rencontre en présentiel.

Lors de la deuxième étape, les élèves pouvaient se mettre à l'œuvre et répondre à la consigne en choisissant librement la forme et la nature de la production : textes libres, travail collectif ou personnel, enregistrements audio ou vidéo, entre autres. Cependant, ils ont toujours privilégié les productions écrites et ne se sont pas saisis de la variété des modes d'expression. Les productions nous étaient ensuite adressées pour une première analyse et pour transmission aux autres groupes.

À cause de la fermeture des établissements, imposée par l'état d'urgence au début de la deuxième étape, nous avons dû modifier le protocole initialement prévu.

Seulement deux groupes ont participé à cette étape, les retours du troisième ayant été trop tardifs. Ils ont pris connaissance des productions distribuées et ont eu pour consigne, d'une part, d'exprimer librement leur première réaction « à chaud » et, d'autre part, de répondre à trois questions :

3. Au sujet du principe de l'écriture dans ce projet, « Je crois qu'ils en ont besoin » note la professeure documentaliste.

- Certains pensent que la pandémie n'a rien changé, d'autres (dont nous deux⁴) si, qu'est-ce qui vous fait dire ça ?
- Avez-vous découvert/perçu différemment vos enseignants ?
- Vous sentez-vous différents par rapport à avant la pandémie ?

Nous avons accompagné la consigne d'une vidéo et avons également souhaité rencontrer les élèves durant cette recherche, ce qui n'a été possible que pour un seul groupe en raison du protocole sanitaire en vigueur à cette époque.

Figure 1. Exemple de retour sous forme poétique

Réponse de L. adressée à A.

Confiné

À l'annonce du confinement
Nos premières pensées furent
Chouette les vacances
Mais on ne pensait pas que ça serait si dur

Portable et ordi
Furent de sortis
Et se lever très tôt
Pour travailler en solo

Certains ont lâché
En se disant
Qu'ils rattraperaient à la rentrée

Ensuite il y a eu les semaines en alternance
Tu trouvais que c'était une bonne idée
Du moins c'est ce que tu pensais

Pour moi, ce fut un vrai soulagement
Retrouver mes amis
Même dans ces conditions difficiles
C'était vraiment marrant

Pour toi le port du masque c'est une corvée
Mais moi je m'y suis habituée
Quitte à avoir le nez confiné
Autant que des vies soient sauvées

Durant le confinement
Le moral a baissé
Et les nerfs ont fini par lâcher

De plus en plus dur à suivre les cours
Maintenant on vit au jour le jour
En espérant
Que ça se calme un jour

Dans un troisième temps, l'équipe de recherche a analysé l'ensemble des textes produits par les élèves, procédant par lecture flottante (Bardin, 2009) et extraction des signifiants. De plus, nous avons déterminé les lignes de convergences et de divergences dans les propos et rédigé une synthèse analytique étayée par de citations des textes des élèves.

4. Nous affirmons notre avis aux élèves.

Cette synthèse a été communiquée aux groupes d'élèves qui pouvaient la modifier ou l'annoter en vue de la rédaction d'un compte rendu final. À ce stade, nous avons aussi demandé à chacun d'écrire en une ligne ce qu'ils souhaiteraient dire aux adultes. La concision de cette consigne avait pour but de mettre au jour l'essentiel pour chacun, de hiérarchiser leurs ressentis et de faire émerger des sujets de réflexion pour l'analyse de la pratique professionnelle en contexte de crise. Cette troisième étape s'est déroulée en présentiel pour un groupe et par mail dans les autres cas, toujours en raison du protocole sanitaire en vigueur.

2. Les aspects majeurs soulevés par les acteurs : paroles des jeunes

Qu'apprend-on des propos des jeunes interrogés quant à leur vécu du confinement ? Nous savons par les enseignantes impliquées dans ce projet que les retours des jeunes sur la proposition de projet ont été divers, allant de l'enthousiasme au désintérêt le plus profond⁵.

Nous tentons ici de présenter un panel le plus exhaustif possible des propos tenus en réponse à la question posée et qui portait sur le vécu de la scolarité entre mars 2020 et mars 2021. Les discours sont ici organisés selon leur récurrence au sein du corpus, dans l'idée de rendre compte d'une certaine hiérarchie des préoccupations adolescentes.

Après un moment de « chaos » et de « folie » selon T, A-C explique que « sur le coup la plupart des élèves ont pensé "chouette les vacances" ». O raconte : « dans mon internat, l'euphorie planait ». Et puis, une fois l'annonce passée, d'autres ressentis ont émergé.

Par ordre de prégnance dans le discours, commençons par la thématique qui est présente dans l'ensemble des textes répondant à la question : l'impact sur le quotidien dans un contexte inédit. B1 l'explique ainsi : « Nous avons tous un peu changé à notre façon. Et puis avec le masque, le gel, les distanciations [...] c'est plus pareil qu'avant⁶ ». Même point de vue du côté de S pour qui « l'école en temps de pandémie, ça m'évoque le masque, les gestes barrières, le gel, les devoirs ».

5. Nous reviendrons plus bas sur l'analyse que nous faisons de ce retour, mais notons qu'ils rendent d'autant plus précieux les textes produits et dont nous remercions chaleureusement l'ensemble des auteurs.

6. Nous corrigeons l'orthographe des élèves comme tous les coauteurs qui se corrigent mutuellement. Toutefois en tant que verbatims nous gardons au maximum les tournures syntaxiques des élèves. Les annotations entre crochets sont les nôtres.

La vie des élèves est ponctuée par les gestes barrières pendant toute la journée, y compris durant les temps de pause. « Le plus fatigant c'est le masque. Une ou deux heures, encore ça va, mais toute une journée, c'est horrible. Le soir, dès que je rentre chez moi, j'ai très mal à la tête, même pendant les cours » dit Ni, tandis que Z souligne ses conséquences physiques : « Les gestes barrières c'est assez dérangent. Le port du masque me gratte le nez et me fait des boutons ». Pour Am, cela devient pénible « surtout quand il fait chaud et qu'on doit porter le masque en cours, je n'arrive pas du tout à me concentrer ». Finalement outre l'aspect physique, le protocole sanitaire a un impact sur les conditions d'apprentissage. M aurait bien aimé une alternance distanciel/présentiel pour cette raison : « Les choses à changer c'est avoir une semaine de cours sur deux pour pouvoir se reposer sans le masque ». Certaines situations singulières sont particulièrement révélatrices, par exemple : « je préférerais changer de salle, car moi qui suis nouvelle au collège, je ne connais aucun endroit sauf la salle d'habitude⁷ ». D'autres, comme Z, signalent qu'il est difficile de se familiariser avec l'école quand on est nouvelle.

Le masque, le gel, les gestes barrières, même un an après leur mise en place, ne sont pas encore des réflexes du quotidien et restent vécus comme des contraintes qui ne s'arrêtent pas à la porte de l'école comment l'indique Ma : « Le gel hydroalcoolique ça encore ça va, mais en plus de tout c'est le couvre-feu. C'est le pire. ». Des formes de résistance se lisent en filigrane : « Le matin, j'oublie presque tout le temps mon masque (...) et je me fais crier dessus par mes parents », raconte CVL. Ainsi, Al conclut : « Je trouve épuisant toutes ces règles ».

Un deuxième élément de réponse concerne la résurgence de sentiments d'insécurité allant de l'inquiétude à l'angoisse, qui s'expriment à plusieurs niveaux.

Concernant le rapport général à la maladie, Ni s'inquiète pour les siens : « Pour moi c'est pas vraiment compliqué, c'est inquiétant. De savoir qu'il y a un virus et après aller voir sa famille et avoir peur de leur donner ». Ch sent que la situation a un impact sur lui : « En plus je le vis pas très bien du tout, j'ai peur de me renfermer sur moi-même alors que je devrais m'ouvrir pour mieux m'exprimer ».

7. Avec le confinement, ces élèves ne changent plus de salle.

Cette angoisse apparaît au sujet de la situation des jeunes sur les lieux de leur scolarité. Mo, un des étudiants participant à cette recherche, estimait par exemple que :

Des élèves respectent pas les gestes barrières ni le port du masque, c'est très énervant, on a de la famille qui est fragile ou qui l'a attrapé on peut leur redonner [...] je trouve que ce serait beaucoup mieux de faire les cours par visioconférence et venir au collège qu'en semaine B ou A. Il y aurait beaucoup moins d'élèves dans les couloirs et des cas contacts [...] y a des élèves qui ont beaucoup peur du coronavirus et quand ils entendent que là il y a de nouveaux variants, ils ont peur, ils voudraient rester chez eux en sécurité et voir leur famille.

De son côté, M témoigne que : « Sur le carnet, nous avons des pastilles de couleur par rapport à notre classe. Par exemple j'ai une pastille bleue parce que ma salle de classe est dans le bâtiment bleu donc je circule dans ce couloir ». Pourtant, si dans les classes et au réfectoire les places sont organisées pour limiter la pandémie, tout n'est pas contrôlé. Cette peur se focalise sur certains lieux de l'école comme le self : « Au self je pense qu'on est trop collés et il y a trop de monde dans les couloirs. L'école à distance, c'était bien, car on se sent en sécurité par rapport à la pandémie » (C1). La peur peut aussi apparaître dans les couloirs selon S : « Même dans les couloirs on est tous ensemble on est tous collés, ça j'aime pas du tout, j'aimerais changer ça ».

Toutefois, même si les élèves souffrent de cette situation de pandémie réellement dangereuse et de toutes les règles lourdes à vivre pour la combattre, certains manifestent entre les lignes des signes de la réassurance : « La situation au collège c'est un peu compliqué, car avec le masque c'est dérangeant. Le gel hydroalcoolique, je trouve ça bien. À chaque entrée, il faut en mettre, je trouve ça bien » précise S. De nouveaux questionnements émergent, tel celui d'Aa :

Ce qui me tracasse, c'est le problème des bouteilles d'eau, je n'ai pas toujours envie de boire pendant le repas et malgré cela les surveillants m'obligent à jeter ma bouteille d'eau pleine dans une poubelle en sortant de la cantine. Je trouve que ce comportement n'est pas écoresponsable.

En même temps qu'Aa souligne cet effort de sécurité, il repère bien la complexité du monde moderne et de ces fléaux à relever entre pandémie inédite et pollution, et laisse entendre un certain découragement existentiel. Certains élèves comme T expriment même une

grande colère vis-à-vis des adultes : « Vous critiquez les jeunes. Vous ne prenez pas leur place et vous vous ne rendez pas compte réellement de la grande souffrance que nous avons face à la pandémie ».

Enfin, vient l'aspect technique des nouvelles formes de travail expérimentées, et parmi elles, en premier lieu, l'inventaire des difficultés vécues, à commencer par celles liées aux compétences techniques des élèves : « Je ne savais pas trop me servir de l'ENT⁸ donc pour envoyer les devoirs, je n'y arrivais pas trop. Mes parents travaillaient et aussi on avait les devoirs par mail et y en avait beaucoup trop » (X). Les collégiens pointent d'ailleurs un décrochage important de « ceux qui n'étaient pas focus sur les devoirs », « les pas sérieux », celles et ceux pour qui « c'était compliqué de se concentrer parce qu'il faisait beau et que quand on a un jardin [...] ». D'ailleurs, selon les élèves, « les profs s'inquiétaient de leur absence », mais « la communication, elle est fantôme ».

Ordinateur, imprimante et bon débit Internet sont nécessaires pour le distanciel et peuvent être l'objet de difficultés tant scolaires que socioéconomiques :

Il y avait trop de feuilles à imprimer par matière donc à force, on n'avait plus de cartouche d'encre pour l'imprimante. Les travaux à envoyer aux profs, on ne savait jamais s'ils les avaient vraiment reçus, car ils ne nous renvoyaient pas de message. Je pense que la visio serait une bonne idée, car on pourrait mieux apprendre les cours, mais le WiFi pourrait être un problème, car si les parents sont en télétravail chez moi ça pouvait pas trop marcher.

Selon les propos de Cl, propos partagés par d'autres :

Le confinement était compliqué, car je n'avais pas accès aux devoirs donc on a dû me les envoyer en papier et j'en recevais beaucoup. Je pense que ça pourrait être amélioré pour que ce soit plus facile au quotidien. Le problème des devoirs est que l'on mettait presque plus d'une heure par matière (B).

On parle de « fiasco » au sujet des visioconférences avec les problèmes de codes, d'erreurs d'horaire, des enseignants qui débordent sur leur temps de visioconférence.

Les difficultés dites « techniques » du distanciel sont aussi liées aux conditions de vie comme l'explique Au :

8. Environnement numérique de travail.

Moi j'arrivais pas à m'organiser à la maison je devais ranger chez moi préparer à manger plein de choses parce que ma sœur était en visio ma mère travaillait et mon frère travaillait donc je devais m'occuper de la maison vu que j'étais la seule vraiment chez moi.

Certains décrochent comme le montre cet exemple :

Au moment de revenir, je ne reviens pas. Même si j'aurais voulu. Mais j'avais trop honte pour de nombreuses raisons. En plus, il me fallait garder mes frères. Je devais encore les supporter. Surtout le deuxième. C'est mon demi-frère. Demi-frère, beau-père, beaux-parents [...] les familles qui sont recomposées, ce n'est pas facile. Puis la dernière semaine, où c'est obligatoire, je ne suis pas allé au lycée.

C'est cette entrée dans le débat de la technique qui permet de faire lien vers les propos sur le savoir et les conditions d'apprentissage. Dans cette situation de pandémie, rapport au savoir et rapport à la technique sont souvent liés dans les discours, l'une influant sur l'autre. Al raconte :

Le confinement c'était dur, même très dur. Les professeurs nous demandaient de faire beaucoup de devoirs [...], il fallait aussi rendre les contrôles alors qu'on avait appris avec un écran. À la maison, j'avais du mal à m'organiser de façon à tout faire. Sans visio, c'était compliqué à suivre.

La visioconférence semble être appréciée pour les explications qu'elle apporte, un peu comme en présentiel. My, par exemple, les apprécie : « Je trouve que les cours en visio, c'est plus facile que quand les profs déposent sur Pronote, car on comprend mieux. ». Encore faut-il que la technique suive, car « c'est compliqué les visios à cause de l'Internet » (K). Certains témoignent aussi de la contrainte quotidienne qu'elles représentent :

À cause de la tonne de travail demandée, j'avais l'impression de ne faire que du travail, de ne pas avoir de vie, car je ne sortais presque jamais de ma chambre. J'avais même des visios qui commençaient à 8 h. Je me levais très tôt et je travaillais très tard, c'était épuisant (TC).

Le sentiment général qui se dégage est celui d'une sorte d'étouffement sous le travail scolaire, un ressenti que nous interrogerons dans la partie suivante. C'est le cas pour T. :

Pour moi, tout cela était irréel et je n'y croyais pas. Mais le début de ce long périple ne faisait que commencer, l'école à distance ne faisait que débiter et des appréciations sur ce virus circulaient à tout vent, des tonnes et des tonnes de devoirs que l'on nous donnait juste pour nous occuper sans aucun suivi après.

Si Am, quant à lui, évoque une situation avec peu de travail, la grande majorité évoque une « avalanche de devoirs ». Y le souligne ainsi : « Après, il y avait les devoirs, beaucoup de devoirs, énormément de devoirs. Des jours, je mettais trois jours pour faire une matière sur un jour. C'était dur, on pouvait pas tout faire, mais mes parents m'obligeaient à tous les faire ». Même sentiment chez Mat pour qui « le seul problème du confinement, c'est que les profs ont donné trop de travail et de devoirs ». Pareil pour Lo « Il y avait trop de devoirs, les profs ils nous bourraient le crâne du coup en fait c'était apprendre pour rien », ou pour Ma : « Beaucoup de devoirs, toujours les mêmes choses toujours les mêmes choses c'est chiant même si c'est pour réviser ». Cette tâche qui relève de Sisyphe présente une situation d'apprentissage proprement décourageante et désespérée selon Ry : « Les devoirs si t'en fais il t'en reste énormément à faire, c'est impossible ».

Ce ressenti doit être relativisé, car d'autres élèves ont souligné le manque d'organisation, surtout au début « avant que les systèmes d'éducation ne se mettent en place. Des systèmes peu glorieux, je dois dire, cependant pardonnables au vu de la situation » (O).

En fait, il semble que l'on touche ici à un nœud, tant c'est dans le changement de relation éducative que semble s'ancrer la qualité du ressenti et de l'expérience, comme le pointe par exemple C : « J'avais une relation plus personnalisée avec les professeurs, humainement parlant. En particulier avec la prof de français, je la trouvais plus humaine et drôle ; elle nous montrait son chat à chaque visio ». Si pour C la relation éducative change et apporte un aspect positif, c'est plus mitigé pour Mo :

Le collègue en 2020 était nul. Les cours étaient compliqués parce que ça nous envoyait tous ces exercices parfois on n'avait pas la leçon on recevait les exercices pour le lendemain on devait envoyer les messages ou des photos, ça marchait pas. Après, l'avantage : on pouvait se réveiller à 1 h [de l'après-midi] pendant le confinement et faire ses devoirs après. Appeler les professeurs. Passer cinq heures au téléphone pour expliquer les cours dans beaucoup de matières.

Finalement cette liberté d'emploi du temps, cette possibilité de communiquer de façon autre et nouvelle avec l'enseignant apporte une relation éducative appréciée par Mo.

Mais parfois cette relation éducative fait défaut dans l'univers de certains. « Les cours en visio étaient pénibles et désagréables » témoigne V. S partage un avis similaire :

Je préfère venir au collège, car chez moi je ne peux pas travailler. J'ai pas une bonne connexion et puis je peux pas trop me faire aider si je comprends pas quelque chose. Souvent chez moi, quand je comprends pas quelque chose, je suis obligé de faire les recherches sur Internet et du coup ça prend beaucoup de temps [...]. Et puis pour les travaux qu'il faut renvoyer au prof et tout ça je suis obligé de le faire sur mon téléphone et c'est compliqué. Nous avons bientôt le brevet et si jamais le confinement dure, je vais rater beaucoup de choses.

L'inquiétude submerge son ressenti. O partage sa crainte au sujet du « flou » concernant les épreuves d'examen : « Nous passons les CCF⁹ sans savoir si on pourra passer les épreuves terminales, sachant que nous serons dans l'incertitude jusqu'à deux semaines avant ces fameuses épreuves ». L'on découvre ici que, lorsqu'on parle d'apprendre, on parle aussi d'être accompagné, on parle aussi de professeurs :

« J'ai vu que ma prof de français de 5e était en fait gentille et qu'elle s'inquiétait pour l'avenir de ses élèves » remarque X2. Bl voit aussi autrement ses enseignants :

J'ai découvert de nouvelles facettes de mes professeurs : entre la professeure de S.V.T. qui faisait les visios en déjeunant et toute décoiffée, la professeure de français et de latin qui nous mettaient au taquet de visios et les autres professeurs qui nous mettaient grave des devoirs à faire pour le lendemain, nos journées étaient bien chargées ! »

Ar rend compte de qualités humaines : « Mes enseignants sont tous gentils, sauf la prof d'anglais et la prof de sport, elles¹⁰ notent pas sur le niveau, elles notent sur le comportement, alors tout le monde a de bonnes notes ». C'est pareil pour W : « Mon prof principal de l'année dernière était dévoué à aider les élèves, appeler les parents pour savoir si eux et les enfants, les élèves, allaient bien ».

Mais d'autres élèves découvrent leurs enseignants sous un jour moins positif. « Certains étaient plus à l'écoute et d'autres moins, car ils nous donnaient beaucoup de devoirs. Et sans parler de l'organisation pour l'envoi des cours, où on recevait parfois le mail le dimanche soir

9. Contrôle en cours de formation

10. Nous notons l'ambiguïté du propos autour de ces professeures pas gentilles qui donnent de « bonnes notes ».

avec des devoirs à rendre pour le lundi [suivi d'un émoticon souriant] » raconte D. Idem pour J : « J'ai remarqué qu'ils se débattaient pour que nous réussissions, puis pour d'autres, j'ai compris que ce n'était pas des profs super ».

Mais Aa rapporte : « Enfin, je terminerai par les enseignants qui ont l'air d'être fatigués par rapport à ce confinement, car ils ne sont pas comme d'habitude. Ils semblent être davantage agacés et excédés et certains ont des propos parfois blessants vis-à-vis des élèves ». E s'est senti délaissé : « La plupart de mes profs n'ont plus donné de nouvelles jusqu'à la dernière semaine du confinement. On a dû tout rattraper en quatrième donc on n'a pas fait grand-chose de nouveau pendant le confinement ». Am aussi s'est senti isolé « En distanciel je n'ai pas eu beaucoup de travail, car il y a des profs qui ont lâché, pas du tout organisés ». « Je trouve que les profs sont plus stressés et énervés par rapport à l'année dernière », estime X ?

An rapporte un vécu plus familier : « Les profs n'ont pas changé à part peut-être qu'ils se préparent à un autre confinement et nous donnent donc les cours en avance ».

Au-delà du rapport à l'apprentissage et à l'institution-école, les jeunes participant à notre recherche ont mis en évidence d'autres éléments importants de leur scolarité : le groupe, les camarades de classe, les amis ; bref, la socialisation entre pairs qui a été très touchée à la fois par le confinement et les mesures sanitaires.

R regrette d'être privé de ses amis : « En tout cas, moi le COVID-19 ou 21 ne m'affecte pas énormément je suis juste dégoûté de ne pas pouvoir manger avec des camarades des autres classes ». May partage un point de vue similaire : « Avant on pouvait voir nos amis, se faire des câlins, manger ensemble maintenant c'est beaucoup plus compliqué ». C regrette aussi cette perte relationnelle que l'école offre comme lieu de socialisation, mais elle souligne que cela dépasse les murs de l'école :

Ce que j'ai le moins aimé est le manque de mes amies et le manque de vie sociale réelle ! Les sorties telles que le shopping, le restaurant, escapades en famille étaient finies [...] mes camarades, l'environnement du collège, l'ambiance de travail et l'organisation imposée me manquent également.

Par contre les relations amicales de S s'enrichissent : « Grâce au confinement, avec C, on est devenues de meilleures amies. On s'appelait souvent. »

Certains éléments plus personnels témoignent aussi de l'impact de la crise sur l'équilibre affectif : « Quand j'ai eu le coronavirus, j'ai eu peu de symptômes forts j'ai eu des coups de fatigue et j'ai eu du mal à me réadapter dans la classe parce que les autres avaient peur » confie Al. Les élèves sont aussi affectés en dehors de l'école : « Je n'ai pas aimé le confinement, car je n'avais pas vu mon père depuis 5 mois et demi. » explique Xa.

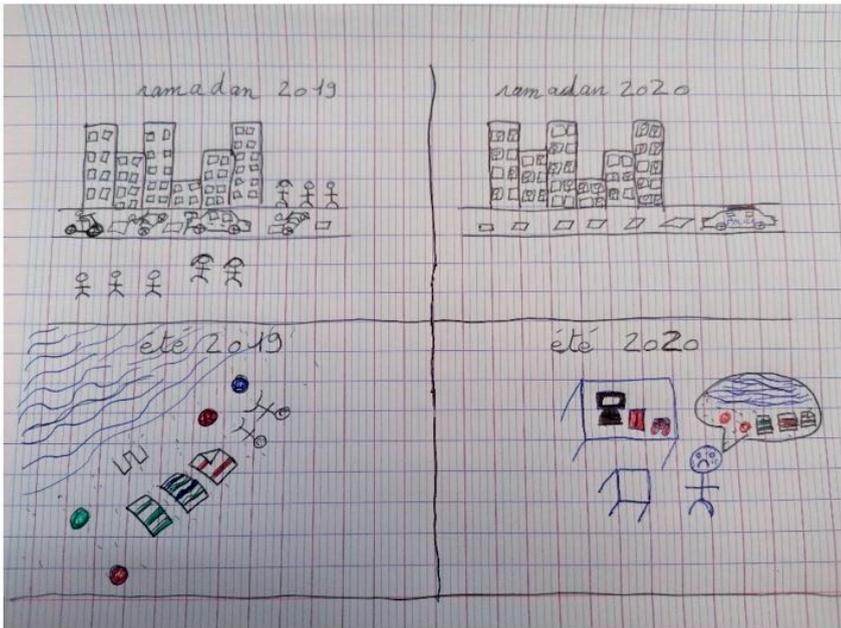
Pour R c'est un temps qui va marquer un tournant : « Avant le confinement et le coronavirus je n'assumais pas du tout ma sexualité, mon corps, mais quand le confinement est arrivé j'ai changé je me suis assumé j'ai dit à mes parents ma sexualité, mon corps je me suis mis à l'assumer aussi » et cette affirmation change totalement sa posture :

J'ai commencé à apprendre mes leçons à essayer d'aider mes parents je voulais voir ce que ça faisait d'être parent et de s'occuper de plusieurs enfants je savais que même si c'était difficile il fallait que je sache toutes les galères que mes parents enduraient j'ai appris j'ai évolué je me suis donné à fond j'ai aidé les personnes âgées c'était vraiment cool¹¹. Dire ma sexualité à mes parents.

La vie a-t-elle changé ? L'ensemble des réponses semble acter que oui : « Pour moi, ce qui a le plus changé, c'est nos vies dans toute leur totalité. On ne voit plus beaucoup nos grands-parents, notre famille. On passe plus de temps chez nous, avec nos parents et nos frères ou sœurs ; qu'on doit supporter, à longueur de journée. On ne voit nos amis qu'au collège, parce que faut pas trop aller chez eux. Bref, je pense que nos vies ont bien changé, et à tout jamais ! » explique Bl. Et ce sont ces changements que Z dessine :

11. Pour les liens entre sexualité et COVID-19 on peut lire : Rodríguez-Domínguez, C., Lafuente-Bacedoni, C., et Durán, M. (2021) ; Paiva, V., Garcia, M. R., França-Jr, I., da Silva, C. G., Galeão-Silva, L. G., Simões, J. A., ... & Research Group on Youth's Health and Human Rights. (2021) ; Firkey, M. K., Sheinfil, A. Z., & Woolf-King, S. E. (2020).

Illustration 2 : Production d'élève



Li est sensible au tournant que l'histoire humaine prend : « L'école en temps de pandémie est pour moi un souvenir qui va rester longtemps, car je n'avais jamais vécu d'expérience comme celle-ci et je ne suis pas inquiet, car c'est un peu une punition de notre propre pollution et il y en aura sûrement d'autres c'est comme un entraînement ». Il partage ce regard transcendant propre à l'expérience collective de la pandémie : « Avant on était joyeuses aujourd'hui on l'est moins, ça nous a permis de savoir qu'il fallait protéger la terre et ses habitants. On est de plus en plus solidaires entre nous. Cela a beaucoup changé notre vie personnelle ».

Les considérations des élèves sont générales, mais aussi personnelles : « Oui ma vie a changé, car je ne peux plus faire ce que je faisais avant, c'est-à-dire aller au cinéma, manger avec mes potes et pour finir dormir chez ma copine ou chez mes potes » explique L.

Certains estiment avoir grandi : « C'est juste que je suis un peu trop mature » dit A. C partage ce point de vue :

Le confinement m'a beaucoup apporté. J'ai pu gagner en autonomie et la gestion de mon temps. Il a favorisé davantage le dialogue avec ma famille. J'ai développé la digitalisation et ma créativité. J'ai également pris le temps de faire du sport et m'occuper plus de moi. Moi qui pensais procrastiner durant ce confinement ce fut l'inverse.

J'ai pu avancer à mon rythme (plus rapide ou plus lent), organiser mon emploi du temps et avoir plus de temps libre si le travail est fait efficacement.

Notons tout de même quelques voix discordantes sur ce thème, à commencer par celle de N :

Lors de la rentrée scolaire, nous avons retrouvé nos classes, nos professeurs et notre quotidien d'avant avec quelques changements tout de même : le port du masque, les projets de travail impliquant des contacts physiques qui ne sont pas réalisables (...) ou bien les cours d'éducation physique qui ne peuvent pas être pratiqués avec certains sports. Ce qui n'est pour moi que des changements mineurs et qui n'a pas changé ma façon de travailler dans le cadre scolaire.

M tient le même propos : « Ça n'a pas beaucoup changé, on a juste des contraintes en plus (...) les choses à améliorer, c'est avoir une semaine sur deux de cours pour pouvoir se reposer sans le masque. »

Si A-C évoque une « joie » quand parvient la nouvelle que les cours en présentiel reprennent après le premier confinement, car, finalement, « travailler chez soi est un peu démotivant » dit L, pour R « Le confinement a duré longtemps, le confinement, c'était bien ». Ainsi conclut-on avec A-C : « Chaque personne l'a vécu différemment apportant une vision globale du confinement ».

3. Discussion des résultats

L'impact de la pandémie varie selon les contextes. La parole des sujets de classes dites à la marge nous révèle ce que l'école pourrait prendre en compte. Les élèves produisent chacun une parole portant une vérité, la vérité du sujet propre (Terrisse et Carnus, 2009 ; Carnus et Terrisse, 2013). De ce fait, ils constituent un savoir : celui de leur parole, celle des sujets qui donnent à l'école sa raison d'être.

3.1. La crise sanitaire comme poids sur les élèves

Les résultats obtenus éclairent d'abord la peur et l'angoisse, le contexte d'inquiétude et d'insécurité dans lequel ces jeunes ont étudié tout au long de la crise. La crise sanitaire agit à plusieurs niveaux.

Ces jeunes témoignent d'un quotidien chamboulé, non seulement par les marques physiques de la pandémie (les masques ou les gestes barrières) comme autant de signes extérieurs de la crise, mais aussi par le renversement des valeurs qui en découlait.

D'un adulte en devenir qui tient le monde dans ses mains et en est l'avenir, l'adolescent est devenu soudain le facteur potentiel de propagation d'un virus mortel, l'arme qui peut décimer sa famille et ses proches. Parce que la COVID-19 atteint mortellement des personnes de plus de 60 ans, mais est propagée principalement par des jeunes (Statista 2021a ; Statista 2021b ; D'Ortenzio et Yazdanpanah, 2021), alors ces adolescents portent le poids de la responsabilité collective, voire de la culpabilité. « C'est quand même très soulageant de rentrer chez soi » affirme XX. Que veut-elle dire ? Son soulagement porte-t-il sur le confort de ne plus porter de masque et de mieux respirer ? Ou bien porte-t-il sur le fait de ne plus être en contact avec les élèves et moins en situation de risque ? Peut-être un peu des deux.

Dès 1972, Bourdieu théorise sur le poids du social sur le corps. Selon le sociologue, « la prime éducation traite le corps comme un pense-bête » (Bourdieu, 1972 : 196). Le corps est un support au conditionnement social et en tant que « pense-bête » rappelle à l'ordre social les sujets de ces corps. Plus généralement cela participe de la biopolitique à la fois comme discipline de l'institution scolaire et régulation de la population (Foucault, 1976).

La discipline corporelle mise en place pour les élèves est difficile : ils sont tenus de venir à l'école et de porter un masque tout en prenant le risque de contaminer leur entourage familial. Ici, masques, distanciation et autres gestes barrières ne peuvent que renvoyer à des travaux sur la jupe : « La jupe, c'est un corset invisible, qui impose une tenue et une retenue, une manière de s'asseoir, de marcher. [...] La jupe, c'est une sorte de pense-bête » (Bourdieu et Portevin 1998 : 24-25). Ce que révèle la pandémie est aussi la condition de l'élève : un sujet dont le corps obéit à l'obligation scolaire physique et au risque de contagion dans un espace envahi par le télétravail. La pandémie s'incarne dans une matérialité qui est bien repérée par les jeunes : on parle de masques et d'objets, mais finalement assez peu de distance physique et de jauge. Les objets, et en particulier les masques, sont donc au centre de la réflexion, comme autant de « poids » ressentis, comme autant de rappels de la contagiosité, du risque représenté par chacun.

À un autre niveau, le rapport à l'école et à la scolarisation est central dans nos résultats, s'incarnant dans des objets qui le matérialisent tels que les devoirs ou l'outil numérique. Nous ne reviendrons pas sur les

questions relatives à l'accès au numérique et à ses effets sur l'apprentissage qui ont déjà été largement investiguées (Hazard et Cavaillès, 2020). Ce chapitre s'attache plutôt aux discours centraux des enquêtés à savoir la question des devoirs.

Qu'est-ce qu'un devoir ? Généralement, une forme de travail scolaire qui rencontre l'espace privé de la famille sous la forme d'exercices, de leçons à apprendre, etc. qui s'ajoute à la journée scolaire. Ici, le terme « devoir » est utilisé par la majorité des jeunes, et ce, alors même que cette alternance école/maison, qui fait le sens habituel de la formule, n'existe plus. Le devoir reprend donc son étymologie première, celle du verbe impératif « le devoir », « ce que je dois faire » et « ce que je me dois de faire ». « Les profs nous donnent trop de devoirs » disent les élèves, parlant de ce que les adultes nommaient « la continuité pédagogique ». Or, la continuité pédagogique, c'était la classe, ou du moins c'était censé être la classe. Il s'agissait de faire classe à distance certes, mais classe quand même, de mettre les élèves au travail, de poursuivre la tâche habituelle de l'école, et c'est pourquoi ce terme de « continuité » est devenu une instruction officielle. Connaissant leurs classes et leurs élèves, il est probable que les enseignants aient fourni à distance une quantité de travail équivalente à celle qu'ils préparaient pour leurs classes en présentiel.

Or, l'évaluation de la charge de travail semble très différente pour les élèves. Comment comprendre ces divergences d'opinions ? L'enseignant c'est celui qui peut expliquer quand l'on ne comprend pas, celui qui peut s'arrêter quand ça va trop vite, celui avec qui il y a relation. En effet, c'est bien de la relation pédagogique que ces jeunes parlent quand ils pointent la surcharge de travail, mais aussi (et surtout ?) le sentiment de désarroi face à la masse de connaissances, à l'ampleur de la tâche : « c'est impossible » comme certains élèves l'affirment. Là aussi, nous supposons que, si les enseignants demandent un certain type de travail, c'est qu'ils pensent que ce travail est faisable, c'est-à-dire qu'il constitue une tâche atteignable par les élèves. Que dire de ce hiatus entre leur injonction et le ressenti d'une partie des élèves ? D'un côté des enseignants, on peut supposer la difficulté à évaluer la charge de travail tant dans la quantité que dans la difficulté. On peut supposer qu'ils ont tenu à *faire* le programme coûte que coûte quand ils enseignent dans des classes à examen notamment. Cerisier montre

comment ce processus de surcharge doit être analysé dans le contexte français, c'est-à-dire concernant des enseignants soumis à un impératif institutionnel de continuité pédagogique ignorant de leurs difficultés techniques et éthiques (Cerisier, 2020).

D'un autre côté, celui des élèves, on peut s'interroger sur leur ressenti : qu'est-ce qui semble impossible à certains dans cette forme d'enseignement ? Peut-être d'apprendre sans la médiation du professeur, sans le groupe, en dehors de toute relation pédagogique ?

S'il y avait une seule chose à retenir, peut-être serait-elle celle-ci : donner un texte de savoir ne suffit pas à l'apprentissage, en particulier avec les élèves dits « en grande difficulté ». Apprendre, c'est s'approprier, et, dans ce processus, les tissages (Bucheton et Soulé, 2009) de l'enseignant et des pairs sont d'une importance fondamentale. « C'était dur, on pouvait pas tout faire, mais mes parents m'obligeaient à tous les faire » nous dit Y par exemple, pointant lui aussi la polysémie du « devoir ».

Quoi qu'il en soit l'autre, élève ou enseignant, est fondamental dans l'apprentissage. Nous avons évoqué ici les élèves surchargés par des devoirs, d'autres élèves ont au contraire parlé de situations très différentes, comme E ou Am sans nouvelles de leurs enseignants ou avec très peu de travail. Souligner le manque de contact et de travail permet de montrer l'importance de la relation pédagogique et du groupe. En dehors des questions techniques, les visioconférences ont pu apporter cette relation, ce qui expliquerait que certains les aient appréciées.

3.2. Une analyse en creux

L'analyse porte sur les déclarations des jeunes. Cette parole a du sens autant dans ce qu'elle dit, à savoir les aspects de la situation pointés par les jeunes ci-dessus, que ce qu'elle dit de façon implicite.

Commençons avec quelques remarques sur la forme. Les jeunes avec qui nous avons travaillé ont été sollicités dans le cadre scolaire, par le biais de leurs enseignantes. Ces tâches d'écriture sur l'enseignement en temps de pandémie ont donc fait partie du travail de cours. Leur liberté a consisté dans la possibilité de refuser que leurs textes soient utilisés pour ce chapitre. De plus, en raison du contexte sanitaire, nous ne les avons pas rencontrés et n'avons pu interagir directement qu'avec un groupe grâce à une visioconférence et une rencontre physique.

Enfin, dans ce cadre, et parce que les productions se font par écrit, les élèves se retrouvent ici dans une situation qui est caractéristique de l'environnement scolaire, et qui renforce donc symboliquement leur position d'élève. Nous sommes loin ici du cadre d'expression libre souhaitée. Certains écrits produits témoignent de cet ancrage scolaire : papier Seyes, écriture appliquée, orthographe corrigée, tout concourt à assimiler les productions à un exercice d'expression écrite.

Ces écrits énoncent plutôt des faits et décrivent des éléments matériels. Ils entrent peu dans l'émotionnel, le ressenti. Autrement dit, certains élèves se sont peu saisis de notre proposition pour exprimer leurs sentiments. Soumis au regard de leurs enseignants, dans les locaux de leur établissement scolaire, les adolescents se conforment sans doute aux attendus supposés de la situation, sans pour autant en toucher le sens. Ainsi, la consigne est respectée, puisque le texte est produit, mais la parole reste peu libérée et restreinte à des éléments factuels non impliquant, comme si le cadre scolaire avait un impact en négatif la liberté d'expression.

Sur le fond, le corpus porte sur les divers retours (écrits en très grande majorité) de chacun des 60 élèves. Au départ, 11 élèves sur les 26 de la classe d'un des collèges soit une partie considérable, ont manifesté le fait qu'ils ne souhaitaient pas ou n'étaient pas sûrs de vouloir participer à la recherche. Leur enseignante les a interrogés à ce sujet à l'écrit. « À quoi ça sert ? » / « ça ne sert à rien » ont été des expressions qui sont souvent revenues.

Que peut-on entendre dans ces signifiants ? Quel service le projet de recherche pouvait-il avoir à leurs yeux et qu'ils ont estimé impossible à réaliser ? On peut considérer que les élèves ont confondu recherche et action sur leur situation. Ils auraient cultivé l'espoir que ce type de travail avait pu changer la situation. Et ce désintérêt pour ce projet révélerait une forme de découragement devant la situation.

Mais finalement de quelle situation parlons-nous ? De la pandémie sûrement et de son confinement, mais peut-être aussi d'autre chose. Rappelons que ce collège est implanté dans une ville considérée comme composée d'une population en difficulté sociale selon l'INSEE. Cette forme de désenchantement à l'égard de la recherche serait-elle nourrie par d'autres formes de désenchantement plus massives que la pandémie

aurait accrues ? Nous retenons de notre étude, un cruel constat : leur peu d'espoir dans un changement.

Pourquoi les élèves du lycée agricole, lui aussi implanté dans une ville reconnue comme ayant aussi des difficultés sociales, n'ont pas eu ce mouvement de refus face à la recherche ? Les conditions de recueil des textes ont été différentes : il ne s'agissait pas d'une classe de français, mais d'un atelier d'écriture avec la documentaliste. En tant qu'atelier libre, il modifie considérablement l'engagement.

Conclusion

À travers cette recherche, nous souhaitons donner la parole aux élèves au sujet de la scolarisation en temps de pandémie. La recherche scientifique, les médias et le discours des décideurs ont privilégié la voix des adultes, marginalisant celle des élèves. Pourtant l'école (et les enseignants) n'existent pas sans les élèves.

C'est donc la forme de l'écriture collective que nous avons adoptée pour cette recherche. Toutefois, elle soulève de nombreuses questions épistémologiques, méthodologiques et politiques qui nous ont accompagnées, voire tourmentées durant cette écriture, à commencer par ce constat : seulement la partie 3 de ce texte est réellement collective. Ce travail ne serait finalement que l'amorce d'un autre, de plus longue haleine, et constituerait plus efficacement ce collectif d'élèves en recherche collaborative.

Que dire en matière de formation des enseignants ? Encore une fois que nous disent les élèves ?

S'ils ont des freins à se dire, c'est peut-être parce que le travail de construction du sujet didactique n'est pas encore totalement entré dans les pratiques. La didactique souvent centrée sur les savoirs peut aussi se centrer sur les sujets en envisageant la totalité et la singularité de sa personne (Delcambre, 2007 ; Cadiou, 2018).

Démocratiser la parole de l'élève, c'est construire un certain rapport au savoir, à la parole et à l'écrit qui forment son rapport à la citoyenneté pour que celui-ci devienne un acteur politique en démocratie. Si ce rôle incombe à l'école, il incombe aussi à la recherche. Intégrer davantage les élèves dans les recherches collaboratives avec les enseignants dans une perspective réflexive et participative est un objectif qui nous semble difficile, mais qu'il faudrait davantage mettre en œuvre.

Références bibliographiques

- Bardin, Laurence (2009). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bednarz, Nadine (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, n° 39, p. 171-184.
- Bonnery, Stéphane et Douat, Étienne (2020). *L'éducation au temps du coronavirus*. Paris : La Dispute.
- Bourdieu, Pierre (1972). Esquisse d'une théorie de la pratique. In : Bourdieu, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Genève : Librairie Droz, p. 157-243.
- Bourdieu, Pierre et Portevin, Catherine (1998). « Le Corset Invisible ». *Télérama*, n° 2534.
- Bucheton, Dominique et Saoule, Yves (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, n° 3-3, p. 29-48.
- Cadiou, Sandra (2018). Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : Division du sujet et conversion didactique dans l'apprentissage. UT2J.
- Cadiou, Sandra et Mothes, Patricia (2020). Quand la continuité pédagogique conduit à la réussite : Étude de cas. *Formation et profession*, 28(4), hors-série, p. 1-12.
- Carnus, Marie-France et Terrisse, André (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Éditions EP&S.
- Cole, Ardra-Linette (1989). Researcher and teacher: Partners in theory building. *Journal of Education for Teaching*, n° 75-3, p. 225-237.
- Cole, Ardra-Linette et Knowles, J.-Gary (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, n° 30-3, p. 473-495.
- Congo, Aoua-Carole (2021). Scolarisation en temps de pandémie de COVID-19 : défis de l'utilisation des tic au Burkina Faso. *Akofena*, n° 3, vol. 2. p. 45-56
- De Gaulejac, Vincent, Hanique, Fabienne et Roche, Pierre (2007). *La sociologie clinique*. Toulouse, France : Érès.
- Delcambre, Isabelle (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, 2007/2 (n° 157), p. 33-41.
- Doguet, Brigitte et Rodes, Vincent (2019). Programme Action Cœur de ville en Occitanie : 25 « villes moyennes » très différentes. *INSEE Flash Occitanie*, n° 92.
- D'ortenzio, Éric et Yazdanpanah, Yazdan. (2021). *Coronavirus et COVID-19. Du simple rhume au syndrome respiratoire aigu sévère*. Inserm.
- Epstein, Muriel et Haag, Pascale (2020). L'inclusion au prisme du numérique, ce qu'apporte une enquête auprès des élèves pendant la pandémie. In : Parayre, Séverine, Serina-Karsky, Fabienne et Mutuale,

- Augustin (dir.) *De la pédagogie universitaire inclusive, L'université et le handicap*. Paris : L'Harmattan.
- Foucault, Michel (1976). Chapitre 5. In : Foucault, Michel. *Histoire de la sexualité*. Vol. 1 la Volonté de Savoir, p. 217222.
- Giddens, Anthony (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hazard, Brigitte et Cavaillès, Jean-Aristide (2020). *Les usages pédagogiques du numérique en situation pandémique durant la période de mars à juin 2020*.
- IFE (2020). *Effets du confinement sur l'activité des enseignants et des professionnels de l'enseignement : premiers résultats* (en ligne).
- Killias, Laurent, Chemoli, Giulia, Jubin, Margaux et Meylan, Nicolas (2020). De l'importance du soutien social : comment des élèves de 10^e année ont-ils perçu l'aide apportée par leur enseignant lors du confinement imposé par la pandémie de COVID-19 ? *L'Éducateur*, n° 7, p. 1-2.
- Lieberman, Ann (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational Leadership*, n° 43-5, p. 29-32.
- Lollia, Manuel et Issaieva, Élisabeth (2020). Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, Numéro Hors-série, n° 1, p. 181-192.
- Rousseau, Nadia (2020). *Optimiser l'engagement des élèves de 15 à 18 ans en temps de pandémie : leurs solutions*. Webinaire du PRÉE, 15 février.
- Statista (2021a). Distribution des personnes infectées par le coronavirus (COVID-19) et admises en réanimation en France au 27 avril 2021, selon la tranche d'âge.
- Statista (2021b). Distribution des personnes décédées du coronavirus (COVID-19) en France du 1^{er} mars au 27 avril 2021, selon la tranche d'âge.
- Techne (s.d.), NUNC ! (Maintenant !) Nouveaux Usages du Numérique et Continuité.
- Terrisse, André et Carnus, Marie-France (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive, EPS quels enjeux de savoirs ?* De Boeck.
- Vinatier, Isabelle et Morrissette, Joelle (2015). « Les recherches collaboratives. Enjeux et perspectives ». *Carrefours de l'éducation*, n° 39-1, p. 137.
- Wagnon, Sylvain (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations*, HS, (en ligne, juillet 2020), consulté le 31 août 2021.

Être étudiant en première année de licence en temps de pandémie

Esther GEURING
James MASY

Introduction

Si dans cette ère COVID-19, l'année 2020 fut marquée, en France, par ce que l'on appelle désormais le premier confinement (17 mars – 11 mai 2020), il n'eut pas autant d'effets que le second (29 octobre – 15 décembre 2020) pour les étudiants.

Outre sa dimension quasiment surréaliste, le premier confinement a touché toute la population française de l'Hexagone et de quelques territoires ultramarins à l'exception des professionnels de « première ligne ». Instauré à la fin du deuxième semestre de l'année universitaire, il a débouché sur un déconfinement progressif généralisé, l'ouverture de tous les lieux et l'allègement des restrictions. À l'inverse, le second confinement, débuté au premier semestre, ne semble avoir concerné qu'une partie de la population – dont les étudiants à l'université – tandis qu'il fut rapidement remplacé par un couvre-feu et la non-réouverture des lieux publics – dont les universités. En d'autres termes, ce qui fut un fait social total (Mauss, 1925) pour le premier en ce qu'il intègre l'ensemble des institutions et des acteurs du pays ne le fut pas pour le second qui a été beaucoup plus clivant : en ce qui concerne les étudiants, ils ont été soumis à un confinement total de fait, contraints à suivre les enseignements chez eux et limités dans leurs déplacements au strict minimum durant presque toute l'année universitaire 2020-2021.

Au-delà des prises de parole très médiatisées des politiques, syndicats et journalistes – que l'on peut soupçonner d'être empreintes de prénotions et fausses évidences – les premiers rapports institutionnels (Belgith, Ferry, Patros et Tenret, 2020 ; Martin, Félix et Gebeil, 2021) soulignent des conditions de vie et d'études fragilisées voire largement

détériorées : accentuation des situations de précarité, sentiment de solitude et d'isolement généralisé, mise en œuvre du distanciel dans l'urgence tenant parfois à du bricolage ou encore inégalités des conditions de vie matérielles des étudiants. Dans la continuité de ces rapports, ce chapitre ne vise pas à évaluer les politiques ni à saisir les transformations à l'œuvre au sein de l'université, mais se propose d'éclairer les débats concernant la souffrance étudiante et les effets du distanciel qui constituent conjointement les marges de l'institution universitaire. Grâce aux résultats obtenus à partir d'une enquête par entretiens semi-directifs, menée auprès d'une quarantaine d'étudiants de première année de Licence (L1) de l'université Louise Michel du Grand Ouest, au cours de l'année universitaire 2020-2021, nous avons pu mettre en lumière les effets de cette crise sanitaire sur ce qu'est « être étudiant » en période de pandémie, en nous appuyant sur les concepts d'expérience (Dubet, 1994a, 1994b) et de socialisation étudiante.

Que soient mobilisées des notions comme « le métier d'étudiant » (Coulon, 2005), les « manières d'étudier » (Lahire, 1997), le « travail universitaire des étudiants » (Millet, 2003) ou la « condition étudiante » (Felouzis, 2001), notre propos s'articule à une socialisation secondaire entendue comme « tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de la société » (Berger et Luckmann, 2006 : 225). Cela s'avère encore plus probant à l'université qui propose un monde nouveau en rupture avec l'expérience antérieure. Ainsi, afin de saisir au mieux les conséquences de cette pandémie, nous avons souhaité limiter notre population aux étudiants de première année avec un intérêt particulier pour ceux qui venaient de s'inscrire à l'université : les néo-étudiants.

Enfin, si l'application locale des mesures prises au niveau national constitue un effet établissement, cette question ne saurait toutefois se limiter à une expérience *ex nihilo*. En effet, cette situation s'inscrit dans un ensemble de décisions politiques du niveau national au niveau le plus local que sont les établissements, voire leurs Unités de formation et de recherche (UFR), départements et *in fine* les enseignants avec leur propre logique. De sorte que l'ensemble de ces mesures conduisent à penser conjointement l'expérience des étudiants confinés et un événement « effet établissement » (Derouet et Dutercq, 1997).

Toutefois, le présent chapitre ne vise pas à évaluer cet effet, mais à le préciser afin d'en saisir le poids dans l'expérience des étudiants. Pour ce faire, nous présenterons en premier lieu les enjeux du cadre théorique et la méthodologie mobilisée. Ensuite, la présentation des résultats s'articulera autour des effets de la mise à distance pour les étudiants.

1. L'université et les étudiants au temps du COVID-19

La Conférence des présidents d'université (CPU), reçue par le président de la République française Emmanuel Macron le 20 mai 2021, soulignait dans un communiqué :

La crise a également révélé des faiblesses : une précarité étudiante forte, un impact réel sur la santé mentale des jeunes. Cette crise a également été un test pour les universités et leur autonomie, dans un paysage d'enseignement supérieur et de recherche fragmenté (CPU, 2021 : 2).

L'autonomie est ici entendue au sens juridique, c'est-à-dire « contenue dans un cadre restreint [elle consiste donc] à avoir le choix des règles qui pourraient le mieux correspondre à l'établissement [...], mais pas à avoir le pouvoir de conception de la règle » (Bensmaine-Coeffier, 2016 : 43-44). Cette autonomie reflète surtout des modes de gouvernance dont l'analyse souligne une dimension financière plus qu'organisationnelle, suggérant dès lors de fortes disparités territoriales. Autrement dit, la seule autonomie concédée aux universités durant cette crise fut de choisir les modalités pédagogiques dans un cadre sanitaire et financier restreint. Les échelons infra-universitaires sont devenus les petites mains de cette mise en œuvre et les enseignants le dernier espoir du présentiel en ce que la décision leur revenait. Cela renouvelle ainsi le principe d'un « effet site » (Losego, 2012 : 181) qui combine territoire, population et équipe pédagogique. Bien que cette notion nous intéresse particulièrement en ce qu'elle permet de confirmer un effet local sur la mobilisation des acteurs, elle reste floue en ce qu'elle se rapporte à la réussite étudiante (une autre notion polysémique) : nous lui préférons donc l'« effet établissement » dont la portée heuristique s'avère sans doute plus significative du fait même de la littérature sur le sujet. Nous retiendrons donc que si dans l'enseignement secondaire cet effet implique autant l'autonomie des établissements, que leur engagement (Draelants, 2013) ainsi que les logiques d'acteurs où s'articulent

« justesse et justice dans le travail » (Derouet et Dutercq, 1997¹), le même effet pourrait être suggéré pour les universités. Aussi, les mêmes auteurs concluaient par le renforcement de l'échelon local du service public où « les acteurs doivent arbitrer et choisir entre des exigences contradictoires » (Derouet et Dutercq, 1997 : 183) semblant ainsi anticiper – il y a près de 25 ans – l'autonomie des universités instaurée dix ans plus tard.

Nous reprendrons dans cette partie la chronologie des mesures prises depuis septembre 2020 en précisant celles effectivement mises en œuvre à l'Université Louise Michel. Une mise en œuvre qui ne présume pas des modes de gouvernance, mais souligne le rôle fondamental des acteurs dans la résolution de l'adéquation entre principes et situations.

1.1. COVID-19 et autonomie des universités dans la mise en œuvre des mesures gouvernementales

L'université Louise Michel a anticipé, dès le mois de juillet, une semaine intitulée *Campus week* proposée avant la rentrée traditionnelle qui a eu lieu le 28 septembre. Une opportunité que les responsables de formation ont pu saisir pour assurer un semblant de rentrée progressive en présentiel. Par ailleurs, il a été demandé à ces responsables de penser les modalités de cours sous deux conditions : hybridation et demi-jauges (50 % de la capacité d'accueil des salles). Autrement dit, dès le début de l'année universitaire, la très grande majorité des promotions étudiantes a connu une rotation entre présentiel et distanciel (ce qui fut d'ailleurs généralisé par le principe de la demi-jauge instauré par le gouvernement par un communiqué du 5 octobre 2020). On comptait au moins trois modalités : la captation en direct des cours (présentiel en demi-jauge), la classe virtuelle (en distanciel, synchrone ou asynchrone) et le dépôt de ressources sur l'espace numérique de travail (ENT), c'est-à-dire une modalité distancielle asynchrone sans interaction. Or, le nombre d'amphithéâtres équipés limitait *de facto* le nombre de groupes présents : la plupart des départements ont fait le choix de favoriser les étudiants de L1. Pour eux, l'accès aux salles informatiques a en outre été facilité sur réservation.

1. Les auteurs empruntent cette notion à Luc Boltanski et Laurent Thévenot (1989).

Le 29 octobre 2020, le deuxième confinement a été généralisé, soumettant les usagers des universités à une nouvelle épreuve : la fermeture des établissements et le passage consécutif au tout à distance. Tandis que les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les Brevets de techniciens supérieurs (BTS) hébergés dans des lycées restaient ouverts, les universités – sur fond de polémiques² – et leurs usagers se sentaient méprisés (Butzbach, *et al.*, 2020)³. Assurées par les rectorats, des dérogations motivées ont été tolérées pour maintenir des travaux pratiques (TP) ou équivalents en présentiel. À l'Université Louise Michel, toutefois, seules trois mentions ont fait remonter cette demande au premier semestre pour la L1 pour quelques rares heures de cours (de 8 à 12 heures).

Ainsi, depuis le 29 octobre jusqu'au 15 décembre (vacances de fin d'année), les seuls cours en présentiel ont été ceux qui ont demandé cette dérogation, obtenue sans grande difficulté. Cette longue période inaugurait une nouvelle expérience étudiante où le tout distanciel est devenu la norme pour des étudiants dont certains n'ont vécu que quelques heures de cours en présentiel lors des premières semaines et n'ont presque jamais mis les pieds sur le campus.

De surcroît, enseignants et étudiants, très fragilisés par un premier semestre éprouvant, se sont retrouvés devant leur écran pour un deuxième semestre très majoritairement passé à distance lui aussi, malgré un passage du confinement au couvre-feu, des assouplissements dans l'accueil des étudiants à l'université (MESRI, 2021) et une reprise partielle en présentiel sous conditions. Cette fois-ci, ce sont cinq L1 qui en font la demande.

L'université a aussi pris soin de recadrer les modalités d'enseignement en insistant sur la nécessité de privilégier les cours synchrones et de limiter le dépôt de ressources en ligne, dont l'utilité a largement été critiquée par les étudiants et leurs syndicats. Enfin, les douze semaines traditionnelles du semestre ont été ramenées à dix. À travers

2. Deux polémiques agitaient alors le monde universitaire : l'« islamo-gauchisme », une polémique née à la suite d'un tag accusant d'islamophobie deux professeurs de l'Institut d'études politiques de Grenoble et la Loi de programmation de la recherche (LPR) largement décriée par le monde universitaire.

3. Butzbach, Malika, Buyck, Catherine, Caccivio, Alexandra, Conraux, Gwénaëlle, Courtois, Zoé, Duchamp, Cyril, Lanique, Julie, Mascret, Anne, Piovezan, Sarah, Vega, Marie-Pierre (2020) Les campus face à la pandémie : en octobre, l'irrésistible marche vers un reconfinement tant redouté (chronique 2). AEF info [en ligne], [Consulté le 06/11/2020].

cette diminution, les enseignants pouvaient choisir de ne faire que dix semaines, de proposer des cours plus courts ou encore d'utiliser ces deux semaines pour du soutien universitaire. Si la vie a pu reprendre peu à peu sur le campus, la jauge des 20 % n'a que rarement été atteinte. Les salles et couloirs étaient vides, donnant l'impression de locaux disponibles, mais non utilisés. Le pli semblait alors avoir été pris : le présentiel n'était pas une nécessité. Nous verrons pourtant que ce pli n'était de façon générale pas un choix des étudiants, bien qu'il ne fût pas rare d'entendre dans les médias que les étudiants ne se déplaçaient pas, préférant *a priori* le confort de leur écran tel que le soulignait par exemple la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche dans une interview du 12 janvier 2021 sur RTL. S'il est vrai que chaque jour l'université ressemblait davantage à un dimanche dans les amphithéâtres, les salles et les bureaux, ce vide ne témoignait pas d'un éventuel confort du distanciel, comme nous le verrons.

En synthèse, la mise en œuvre des consignes et différentes normes au niveau local a impliqué les services des rectorats, la présidence des universités, les échelons infra-universitaires et plusieurs services universitaires à chaque nouvelle annonce. De sorte qu'une analyse de l'expérience étudiante ne saurait faire l'impasse sur ce contexte universitaire comme espace de socialisation.

1.2. L'expérience et la socialisation des étudiants à distance

La sociologie de l'expérience invite à considérer chaque individu comme « un acteur capable de maîtriser consciemment, dans une certaine mesure en tout cas, son rapport au monde » (Dubet, 1994a : 128), lui permettant de saisir les faits sociaux à travers sa propre expérience. Cependant, les logiques d'action qui la sous-tendent – projet, intégration et vocation, conduites par les trois grands principes du système universitaire que sont l'adaptation au marché des qualifications, la socialisation et la création intellectuelle – demeurent étroitement liées à une expérience sensible qui n'envisage pas la socialisation autrement qu'en présence, noyée au cœur de l'institution, entourée de ses pairs, encadrée par des enseignants. Des conditions que la crise sanitaire a largement compromises.

Bien que cette approche de l'expérience semble tout à fait pertinente pour en saisir toutes les nuances, elle ne saurait se penser sans

un ensemble complexe de considérations. Celles tenant aux étudiants, notamment leur origine socioscolaire qui définit un « rapport au savoir construit au fil des expériences vécues durant leur scolarité antérieure » (Baillet et Rey, 2015 : 149) et leurs conditions matérielles d'existence (Bourdieu, 1966) qui définissent une appartenance sociale et *in fine* les modalités de cette expérience étudiante. Mais aussi les considérations tenant au contexte universitaire, en particulier les décisions locales, qui définissent le cadre général des cours et les équipes qui déterminent les modalités pour chaque enseignement.

Penser l'enseignement supérieur comme une socialisation secondaire, c'est-à-dire « l'intériorisation de "sous-mondes" institutionnels ou fondés sur des institutions » (Berger et Luckmann, 2006 : 236) suggère une identification subjective à ce que les auteurs appellent « sous-monde » : ce qui correspond à des réalités partielles en contraste au « monde de base » acquis au cours de la socialisation primaire. Les matrices disciplinaires de l'enseignement supérieur (Millet, 2010) ne sont en ce sens pas uniquement des formes pédagogiques, elles forment aussi des manières d'étudier qui peuvent agir comme des structures structurantes. Ici nous postulons que « la manière » est produite par le type d'études (Lahire, 1997 ; Millet, 2003). Autrement dit, la formation suivie est entendue comme un sous-monde avec son style de travail universitaire et son style d'existence spécifique.

Il convient de saisir que chaque filière n'est pas nécessairement singulière, mais que l'enseignement supérieur est structuré autour d'une triple distinction : filière sélective/non sélective ; forme universitaire/non universitaire ; court professionnel/long général, dont les différents clivages – temporels, sociaux, pédagogiques ou encore disciplinaires – déterminent ces « manières » (Lahire, 1997). Notre enquête est menée au cœur d'une Université ALL-SHS c'est-à-dire au sein d'un ensemble qui, sans être homogène, reste peu clivé. Ces différentes filières constituent des espaces sociaux plutôt hétérogènes du point de vue socioscolaire, du fait même de la politique locale ouverte de recrutement. Ainsi « la diversité est de règle à la fois en raison de la nature plus lâche de son recrutement social et parce qu'il laisse davantage s'exprimer [...] les différences intradisciplinaires liées au passé et aux conditions sociales des uns et des autres » (Millet, 2003 : 72). Ces filières restent des espaces de socialisation marqués par le filtre

socioscolaire et un cadre cognitivo-disciplinaire qui implique une « variation dans les degrés de codification des savoirs et des relations d'apprentissage laissant à la pédagogie du silence une place inégalement importante dans le travail de transmission et d'appropriation » (Millet, 2003 : 75).

Un autre élément de cette socialisation secondaire pourrait trouver un écho approprié à travers l'approche ethnométhodologique du « métier d'étudiant » et de l'entrée à l'université (Coulon, 2005). Fondée sur trois temps majeurs, l'affiliation étudiante rend compte de la confrontation entre des mondes opposés, dont la première existe entre l'encadrement rationnel du lycée et une autonomie combinée à la discontinuité pédagogique de l'université : le temps de l'étrangeté (*ibid* : 29). Le deuxième temps, celui de l'apprentissage, s'appuie sur l'intériorisation des codes universitaires. Enfin, le dernier temps suppose la réappropriation de cet ensemble à travers une double affiliation : intellectuelle et institutionnelle. Dès lors, celle-ci s'inscrit dans une socialisation secondaire qui n'implique pas de désaffiliation avec le groupe antérieur à l'instar de l'alternation (Berger et Luckmann, 2006). Toutefois l'affiliation tient largement au passé des étudiants.

La seconde confrontation est celle de nouvelles pratiques liées à la découverte d'un nouveau monde qui implique de se repérer dans le temps et dans l'espace. Si l'espace s'appréhende en parcourant le campus, les amphithéâtres et les couloirs ; le temps reste anémique (bien que réifié en un emploi du temps peu clair du fait de la personnalisation toujours plus importante des parcours). Cette confrontation suggère entre autres une « acculturation temporelle » (Masy, 2014) comme réponse à l'anomie temporelle que constitue un emploi du temps de L1. En effet, de nombreuses enquêtes (Beaud, 1997, 2003 ; Millet, 2003 ; Masy, 2016) montrent que l'auto-contrainte, la méthodologie et l'autonomie temporelle sont autant de structurations rationnelles du temps nécessaires à la réussite universitaire. Autrement dit, pour réussir, les étudiants apprennent et intériorisent le besoin « d'être libérés de la liberté que l'Université [...] leur octroie » (Millet, 2003 : 116).

Les théories présentées reposent sur l'idée d'une socialisation par friction dans un contexte institutionnel donné et avec des figures d'autrui significatifs permettant d'intérioriser ce sous-monde par « l'identification subjective au rôle et à ses normes appropriées »

(Berger et Luckmann, 2006 : 237). Cependant, comme nous l'avons présenté en amont, la mise à distance est aussi la privation d'autrui significatif. Pour certains, c'est même le maintien dans un espace de socialisation primaire, la maison familiale, qui œuvre comme la réaffirmation quotidienne de son rôle de lycéen plutôt que celui d'étudiant. Cette perspective permet en partie d'expliquer que 63 % des jeunes interrogés par questionnaire en avril 2021 ne se sentent pas étudiants⁴. De la même façon, nous verrons que nombre des enquêtés se sentent dans les limbes d'un entre deux mondes.

La grande difficulté de notre travail réside non pas dans le recueil de données, mais dans l'analyse d'un matériau portant exclusivement sur une expérience singulière loin des cadres habituels de l'expérience et de la socialisation étudiantes. C'est donc sans doute à la confluence des perspectives présentées que se trouve le cadre le plus heuristique à la compréhension de ce qu'est être étudiant durant cette crise.

En effet, la crise sanitaire et ses conséquences ont transformé autant les manières d'étudier que les conditions matérielles d'existence des étudiants, modifiant *de facto* leur expérience et remettant en cause l'éventualité d'une socialisation secondaire universitaire aboutie. Le distanciel ne saurait *a priori* avoir facilité la maîtrise gestionnaire du temps anémique de l'université.

Afin de rendre compte des effets de cette crise, nous avons réalisé une enquête par entretiens au sein de l'université Louise Michel. Elle fait partie des petites et moyennes universités (PMU) (IGAENR, 2016), son offre de formation est entièrement restreinte en Arts, Lettres, Langues (ALL), Sciences humaines et sociales (SHS) et Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) : 25 mentions de licence pour plus de 6000 étudiants en première année de licence.

L'enquête porte sur l'expérience vécue des nouveaux arrivants à Louise Michel. Sans chercher un « effet COVID » en soi, nous avons interrogé cette expérience « en train de se faire » tout en étant soumise aux incessantes nouvelles mesures. Selon que les entretiens se sont passés pendant le confinement ou après l'annonce d'un couvre-feu à dix-huit heures (décret n° 2020-31), avant les partiels du premier semestre ou après les résultats, le discours sur la situation vécue a

4. L'enquête a été administrée par questionnaire auprès des étudiants inscrits en L1 pour l'année 2020-2021 (n = 433). Voir Geuring (2021).

fluctué. Ce qui, d'une certaine manière, rend compte de l'incertitude prégnante que l'épidémie a généralisée. Également contraintes par les différentes mesures, les situations d'entretien ont varié : 51 % des entretiens se sont déroulés en visioconférence et 49 % en face-à-face.

Au total, si ce sont près de soixante entretiens qui ont été menés auprès d'étudiants de L1 des 25 mentions, nous avons fait le choix de construire une cohorte uniquement composée de néo-bacheliers (N = 40) pour qui les enjeux de socialisation semblent tout à fait considérables (Jellab, 2011). Au-delà du critère de l'année d'obtention du baccalauréat, aucune autre variable n'a été prise en compte dans la constitution de cette cohorte. Il ne s'agissait en effet pas d'avoir un échantillon représentatif de l'ensemble des étudiants de L1 de l'Université Louise Michel, mais bien de prendre en compte des expériences vécues individuelles dont la récurrence rend *in fine* une généralisation possible. En ce qui concerne l'analyse nous avons mobilisé trois grandes variables : les habitudes scolaires définies par le type et la mention du baccalauréat, les conditions matérielles d'existence à travers la profession des parents et le type de logement pendant le confinement et la formation suivie. En dehors de cette dernière variable, les deux premières ne sont pas présentées dans la restitution, puisqu'elles ne se sont pas avérées discriminantes dans l'expérience de ces étudiants. Enfin, le biais principal de cette enquête reste celui de n'avoir que des étudiants ayant persévéré dans leurs études (au moment de l'enquête), malgré la situation et les difficultés afférentes.

2. Une expérience de l'Université à distance troublée et troublante

Il est complexe d'extraire un « effet propre » à la crise sanitaire liée à l'épidémie de COVID-19 autrement que par un renforcement des difficultés traditionnellement vécues par les étudiants de première année de licence. L'Université française représente en effet un temps de l'étrangeté d'autant plus marqué que la tradition d'accueil n'y est pas toujours très développée.

2.1. Le temps de l'étrangeté renforcé par le « tout distanciel »

Pour les étudiants en première année de licence, l'euphorie de la découverte mêlée aux difficultés inhérentes à l'arrivée dans l'inconnu a, cette année, été ternie par les mesures sanitaires. L'usage des masques a empêché de se reconnaître, la distanciation physique dans les salles ou amphithéâtres empêche la discussion, limitant donc la socialisation par les pairs déjà bridée par l'impossibilité de se réunir. Les gestes barrières deviennent de véritables barrières dans la rencontre, comme le dit Armen l'un des étudiants ayant participé à notre étude : « Et c'est vraiment très différent d'être à côté de ses camarades et d'être une place sur deux. Vraiment, ça change tout ! Bah, en fait, quand t'es à côté : tu discutes [rires] ! ».

Finalement, sur les quatre semaines avant les vacances d'automne ces étudiants ont « connu » parfois « deux heures toutes les deux semaines » comme Cléo en Arts du spectacle ou « dix heures de cours max ! » pour Marion en Psychologie. La courte durée de ce temps de confrontation à l'étrange dans de bien étranges conditions n'aura pas permis la rencontre de ce monde étudiant pourtant tant attendue.

L'adaptation fragile des étudiants s'est trouvée amputée avec le confinement comme le souligne Gwenaël, étudiante en STAPS : « Je commence à bien m'habituer de la Fac et pis, bah non, on te la retire ! ». Gwenaël évoque très bien ce qu'ont ressenti les étudiants qui ont pu vivre ces quelques semaines de présentiel : un désenchantement. Ce n'était que le début.

Le passage en tout distanciel a été généralisé avec des modalités différant d'une formation à l'autre. Dans certaines, les enseignements ont majoritairement été dispensés en visioconférence synchrone. Dans d'autres, le dépôt de documents, voire de diaporamas a été favorisé, les classes virtuelles fonctionnant en classe inversée. Quelques très rares cours ont pu avoir lieu en présentiel. Cette navigation à vue au cœur de la crise n'aura guère permis aux formations d'harmoniser les modalités d'un enseignement à l'autre rendant ainsi toujours plus difficile l'affiliation intellectuelle.

En plus de la découverte de nouvelles connaissances, les étudiants ont ainsi dû s'adapter aux différentes modalités, logiciels de visioconférence ou autres espaces de dépôt, puisque chaque enseignant a

déterminé individuellement sa propre pratique. Sam constate ainsi qu'en Communication elle a « tout eu : de la visio, des audio, ou juste, limite, juste le diaporama enregistré, on entend la voix derrière et aussi bah tout le texte écrit directement ». Chacune de ces modalités apporte son lot d'avantages et d'inconvénients. Ainsi, le dépôt du contenu de cours entièrement écrit, atténué par Marion comme étant des « des vieux PDF sans aucune explication », limite la problématique de la prise de notes, mais paraît difficile et long à appréhender. Ce qui est d'autant plus ressenti lorsque seul le diaporama est proposé dans lequel les enseignants inscrivent « des mots-clés... un... un cours basé sur des mots-clés » tel que le rapporte Gaspard en Psychologie. Par ailleurs, si ces deux modalités – auxquelles nous pouvons associer le cours enregistré asynchrone – permettent d'aller à son rythme, elles privent toute interaction entre les enseignants et les étudiants. Parallèlement, la visioconférence permet plus ou moins l'interaction, la prise de parole et une relation de confiance, mais réintègre la problématique du débit rapide du propos qu'il faut malgré tout suivre. Quand les problèmes de connexion Internet ou bugs des plateformes mobilisées ne contraignent pas simplement l'accès au cours.

Autrement dit, aucune des modalités ne convient parfaitement et la rupture avec la culture scolaire connue est telle que comme le conclut Laïssa, en Administration économique et sociale (AES) : « À un moment, même ton ordinateur il t'saoule ! ». Cette inadaptation des modalités renforce les conclusions du rapport de Martin, Félix et Gebeil (2021) selon lesquelles, il ne s'agit pas de cours à distance, mais plutôt d'arrangements mis en œuvre entre les enseignants et les étudiants pour pallier les difficultés de la situation. Cependant, cette adaptation n'a que peu à voir avec un rapport au savoir, qui ne semble pas trouver une explication dans une expérience socioscolaire antérieure. Il serait sans doute plus probant d'interroger une éventuelle socialisation numérique.

L'affiliation intellectuelle nécessite par ailleurs de se construire ou de s'accrocher à des repères que le distanciel semble amplement flouter. L'incertitude autour des exigences, attendus et normes académiques traditionnellement ressentie (Coulon, 2005) est amplifiée par l'isolement et le recours contraint aux enseignants. Les questions pendant ou après le cours étant impossibles de vive voix, le numérique prend

le relai à travers les courriels, forums et *chats*... avec le risque de ne pas être vu, de se retrouver sans réponse ou d'interpréter la forme et le contenu avec le sentiment du moment :

Ils nous répondaient de manière agressive quand on posait des questions comme si nos questions elles étaient stupides ! Donc c'était, c'était hyper inégal. Vraiment, en fonction des matières... Le pire c'était la Biologie, alors là, vraiment [rires], personne nous répondait, c'est... le peu de fois où on nous répondait, on nous répondait pas que à notre question, on nous disait que notre question était bête, en gros [...] on a été humiliés, des fois (Marion, Psychologie).

Si cette expérience n'est pas généralisable, celle de la non-réponse l'est davantage, d'autant plus lorsque les étudiants n'osent pas poser la question. Plusieurs motifs rendent la question impossible depuis le sentiment d'être trop en retard donc illégitime pour pouvoir intervenir, à l'anticipation d'une réponse ne correspondant pas exactement à la demande, en passant par la volonté de ne pas « inonder les profs de mails » comme le confie Alice, en Sciences de l'éducation. Dans ces cas, le recours aux pairs inconnus passe de palliatif à impératif, l'usage des réseaux sociaux et des messageries instantanées devient l'unique « moyen » de la socialisation étudiante créant une distance avec la nouvelle réalité sociale que devait constituer l'université.

In fine, le passage au tout distanciel bouleverse les modalités des enseignements donc les logiques adaptatives que vivent les étudiants. L'organisation du temps gagne encore plus en irrationalité et en anomie ce qui engendre un manque de repère notable et un besoin d'adaptation plurielle régulièrement renouvelée. S'adapter aux modalités, aux logiciels, aux enseignants... devient vital pour suivre des enseignements dont le niveau d'abstraction est tellement inédit. À la difficulté des repères temporels, s'ajoute donc l'incompréhension des exigences universitaires.

Ces difficultés s'interprètent à plusieurs niveaux, dont le premier serait le coût d'entrée. L'engagement dans l'apprentissage nécessite un effort individuel d'autant plus complexe à enclencher dans une situation d'autonomie et d'anonymat totale. À l'instar de la masse en amphithéâtre, l'écran noir de la plateforme de visioconférence permet une forme de présence passive ou d'absentéisme invisible, comme l'avoue Charlotte, étudiante en Histoire : « de toute façon, si je le fais

pas, personne me verra [rires] ! Personne saura que je l'ai pas fait ». Or, si la visioconférence permet un moindre investissement, elle a le mérite d'apporter des contraintes temporelles contrairement au dépôt de fichiers sur l'ENT. Le dépôt pousse à l'extrême l'autonomie et l'auto-contrainte : s'imposer des normes de travail devient d'autant plus complexe que ces compétences ne sont pas toujours acquises. Pour certains, la procrastination gagne, à l'instar de Laïssa en AES :

J'aimais pas les dépôts sur [l'ENT] parce que à chaque fois je me dis « ouais, je vais l'faire ». Au final... tu te dis que tu le fais, tu décales d'une journée, au final j'me retrouve à faire tout le travail tout le week-end. Fin, la moitié du week-end, parce que je me dis que je vais faire ça le week-end, [elle chuchote] bah la moitié du week-end je fais rien du tout.

Outre cet engagement – que beaucoup rapportent à leur motivation – c'est aussi la compréhension que compromet le distanciel. Le second niveau du déséquilibre du travail universitaire est dû à l'approche et la compréhension de nouvelles bases, mais avec un soutien pédagogique limité. Y compris pour les bons élèves, donner du sens à un contenu abstrait et identifier des repères nécessite du temps et de la rigueur.

Enfin, les rares avantages du distanciel soulevés par quelques étudiants se situent au niveau temporel et organisationnel : se lever à la dernière minute, ne plus « perdre » de temps dans les transports ou encore, comme l'apprécie Lisa, étudiante en Anglais : « Rester en pyjama toute la journée ». Le second type de discours concerne le fait d'aller à son rythme et d'appréhender en douceur, mais en profondeur de nouvelles connaissances. Mais là encore, dans les deux cas, l'origine socioscolaire est discriminante et conditionne une forme d'ascétisme héritée.

Ces dispositions pour les uns et minces avantages pour les autres sont loin de compenser les sentiments négatifs vis-à-vis des conditions d'études à distance, à commencer par la charge de travail personnel.

2.2. Le temps et l'espace floutés par le « tout distanciel »

Beaucoup arrivent à l'Université en ayant connaissance, et parfois une certaine appréhension, quant au poids du travail personnel. Peu s'attendaient à devoir autant aborder leurs cours aussi seuls. Confrontés à des contenus disciplinaires et des normes jamais abordés auparavant, ces étudiants n'ont guère d'autres possibilités que de s'y atteler et de

les décortiquer seuls. Le temps pris pour chacun des enseignements semble parfois démesuré et surtout sans comparaison avec le temps qu'ils y auraient *a priori* passé en présentiel. Ce fort sentiment d'augmentation du temps de travail personnel de la part des étudiants avait déjà été détecté dans le rapport relatif à l'enseignement à distance en période de pandémie de Martin, Félix et Gebeil (2021).

L'absence d'accompagnement pédagogique, encore plus affirmée à travers les modalités asynchrones, constitue un motif récurrent du sentiment de surcharge de travail personnel. Ici, ce sont les enseignants accusés « du moindre effort » qui sont particulièrement pointés du doigt. Bien que néophytes, les étudiants estiment un équivalent temps-travail qui leur paraît parfois pipé, en atteste Cléa, en Humanités, qui a dû une fois s'atteler à un dépôt de cours remplaçant « un cour magistral d'une heure avec treize pages de PDF ! Alors qu'en une heure on sait très bien que les profs ils peuvent pas faire treize pages [rires] ! ». C'est aussi le cas de Marion qui, en Psychologie, a « reçu un cours de cent sept pages ! Cent sept ! C'était... d'une longueur... ! ». Loin d'être un cas isolé, ces deux étudiantes mettent en avant un investissement temporel démesuré largement imputé à ces enseignants qui, selon elles, « abusent ». Par ailleurs, tous subissent un flou de la frontière entre le travail personnel et le suivi des enseignements.

Qu'elle soit intensifiée ou vécue comme telle par le distanciel, cette charge de travail personnel nécessite par ailleurs une organisation du temps dont on sait qu'elle n'est pas également partagée (Masy, 2014). En autonomie, ces primo-arrivants habitués au temps quadrillé du lycée ont développé plusieurs stratégies face à cette anomie temporelle vécue jusque dans leur espace privé. Certains ont ainsi eu le besoin de planifier leur temps soit à la semaine, soit sur la journée : la fameuse *to do list* (liste des choses à faire, en anglais). Pour ceux-là, dont la plupart sont de bons élèves (Daverne et Dutercq, 2013), l'idée était de ne surtout pas accumuler de retard, comme ce fut le cas pour Meryl, en Lettres, qui nous a avoué : « Je m'obligeais toutes les semaines, fallait pas que j'aie du retard, quoi [...] moi je m'imposais vraiment une rigueur, pour ne pas [...], le vendredi ou même le samedi fallait que j'aie fait tous les cours de la semaine ».

Conserver son week-end et du temps libre sur la journée a également été pour eux primordial, bien que parfois difficile en confinement.

Le cas échéant, certains se sont approchés du *burn-out* et ont fini par décrocher, à l'instar d'Axelle : détentrice d'un baccalauréat littéraire avec mention, elle a été confrontée à des disciplines scientifiques en STAPS l'obligeant à travailler plus de dix heures par jour avant qu'elle ne lâche complètement.

Pour les autres, le décrochage partiel a plus tenu d'une difficulté à s'organiser en l'absence de repères et de contraintes de la part de l'Université. La motivation fluctuante, la tentation de la procrastination ou les nombreuses « distractions » empêchent toute possibilité d'organisation autrement que de « tenir ». Parfois, la difficile mise au travail vient aussi d'un trop plein de ressources mises à disposition qui désespère, responsabilise voire culpabilise ces nouveaux arrivants qui n'ont pas encore intégré les normes universitaires. Enfin, la maîtrise du temps est d'autant plus contrainte que les conditions ne sont pas toujours optimales pour ces « étudiants à la maison ».

La fermeture des universités implique également l'accès compromis à des espaces propices au travail, en particulier les bibliothèques universitaires. Ce que ce type d'espace permet, un temps dévolu aux révisions ou au travail, les étudiants ont dû le reconstruire à domicile, le plus souvent dans leur chambre. Or, quand la chambre devient le lieu d'études, la dissociation est complexe entre public et privé, entre temps de travail et temps libre ou encore entre vie étudiante et vie personnelle, comme l'exprime Léna, étudiante en Sciences de l'éducation qui trouve « très, très compliqué de s'dire qu'à la fois on va bosser dans la même pièce et à la fois on y dort, on profite dans sa pièce ». Cette étudiante, dans de bonnes conditions d'existence, finit même par avouer une certaine saturation de la maison familiale où elle a pourtant la possibilité de choisir la pièce dans laquelle elle veut se mettre au travail. En cause, c'est ce temps qu'elle y a passé en raison des différents confinements qui lui semble infini :

J'ai passé toute mon enfance dans ma maison et là, bah... en fait, limite j'pourrais plus me la voir ma maison [rires] ! Parce que j'y suis tellement tous les jours ! Et le fait, surtout, d'avoir été confinée deux fois dans la même année, parce que j'ai été confinée au lycée et confinée à l'Université.

Là encore, les repères et les frontières sont faussés au point de compromettre la socialisation étudiante. Ces étudiants qui passent leurs journées « à la maison » se retrouvent dans la même situation que lors

du premier confinement, quand ils étaient encore au lycée : suivre des enseignements à distance sans avoir guère d'autres activités. Il faut alors préciser que la quasi-totalité des enquêtés n'a pas d'emploi étudiant. Par ailleurs, si une partie d'entre eux a décohabité, l'annonce du reconfinement et l'anticipation de sa prolongation les ont très souvent amenés à retourner chez leurs parents, non sans dilemme. Pour certains, il leur a fallu trancher entre leur propre logement dans lequel ils ont goûté à l'indépendance ou le retour chez les parents associé au confort, à l'isolement limité et parfois aux questions matérielles (l'impossibilité de payer un loyer dans le vide ou la nécessité d'avoir une connexion Internet fonctionnelle). Si ce dilemme a généralement trouvé réponse à travers la seconde option, elle n'est pas toujours reconnue comme optimale par les enquêtés. Rester ou retourner se confiner chez ses parents se conjugue assez mal avec tout sentiment d'indépendance et d'un passage du statut de lycéen à étudiant. Flora, qui n'a pas décohabité puisque son université est dans la ville où elle a toujours vécu, admet ainsi la commodité d'être chez ses parents, mais aussi l'ambiguïté de sa situation :

C'est un peu compliqué du point de vue, 'fin, de passer de lycéenne à étudiante parce que déjà j'suis restée chez mes parents, donc en soi ça a pas trop changé. J'ai l'impression d'être de nouveau en confinement, en Terminale, avec mon ordinateur, mes petits cours que t'as bien le temps de ranger parce que t'es chez toi [rires] !

Pour d'autres qui, contrairement à Flora, ont décohabité, le retour à la maison est d'autant plus complexe qu'il faut se réadapter à la vie et aux règles en communauté. Enfin, pour tous, être chez les parents est vécu comme source de distraction beaucoup plus importante que ne l'était le logement propre. Ces distractions sont de l'ordre du loisir, en particulier à travers les réseaux sociaux, mais prennent aussi la forme de tâches ménagères. Bien que ce second confinement soit beaucoup moins généralisé que le premier, le télétravail pour les parents, l'alternance hebdomadaire entre distanciel et présentiel voire la fermeture de classes pour les autres membres de la fratrie ne sont pas rares. Ces étudiants à la maison jonglent entre leurs cours, la gestion de leur temps libre, mais aussi la participation à la vie collective, comme le raconte Gaspard :

Je suis tout seul à la maison, donc le secrétaire téléphonique c'est moi. Des gens qui toquent, parfois. Voilà. Je suis distrait un peu

partout. Faut s'occuper du chat, faut s'occuper des poules, faut s'occuper du jardin !

Les tâches ménagères ou de garde des cadets sont d'autant plus courantes que l'Université à distance est parfois incompréhensible ou impensable pour l'entourage proche. Certains enquêtés ont ainsi fait part de situations inexplicables aux parents, à l'instar de Clara, étudiante en Études arabes, qui doit souvent s'occuper de son petit frère le mercredi après-midi. Il lui est donc arrivé de suivre un cours en ligne tout en allant le chercher à l'école ou en lui préparant à manger. Mais la difficulté principale qu'elle relève et partage avec d'autres, c'est l'incompréhension des parents qu'elle présente ainsi :

Comme on est à la maison, ils pensent qu'on travaille pas du tout. Fin qu'on n'a pas cours. Ils comprennent pas forcément. Même si je leur dis « j'ai cours en visio ! J'ai cours, actuellement y a mon prof qui parle, je peux pas venir te rejoindre ! » [...]. Du moment que t'es à la maison, t'es pas à l'école, du coup tu fais rien !

Là encore le flou de la situation empêche la possibilité de construire un espace-temps propice à la mise au travail et à l'imprégnation des contraintes universitaires qui dépendent des conditions matérielles d'existence. Ainsi, la vie en colocation peut être un vrai avantage en ce qu'elle propose un cadre de travail collectif, à l'opposé l'isolement peut être à ce point anxiogène que le retour au domicile familial devient nécessaire. Or, ce retour à la cohabitation est aussi soumis aux conditions matérielles de la famille. Outre le symbole que souligne Flora, c'est aussi l'incompréhension des parents ou encore la nécessité de participer au temps domestique qui rend complexe cette expérience du distanciel. Très souvent, il s'agit de se maintenir à flot en rassemblant un semblant de repères et de conditions afin de persévérer malgré tout. Beaucoup se sont ainsi accrochés à une échéance symbolique : le retour en présentiel.

2.3. La fin du « tout distanciel » ?

Pour la majorité de notre cohorte, le présentiel a été si attendu qu'il fut parfois une source de motivation essentielle. Plus que les enseignements – pour lesquels les habitudes (mêmes mauvaises) sont malgré tout prises à distance – c'est la réouverture de l'Université permettant de renouer avec une vie étudiante trop longtemps réprimée qui est en jeu : changer d'environnement, rencontrer ou retrouver les pairs et

les enseignants, voire, comme le souligne Sam avec lassitude : « Ne serait-ce que dans les couloirs, de pouvoir dire “bonjour” à des gens », comme une continuité des libertés partiellement retrouvées avec le remplacement du confinement par le couvre-feu. Or, le présentiel, soumis aux annonces ministérielles, aux décisions centrales de l'établissement, mais aussi aux logiques individuelles des enseignants, n'a été pour beaucoup envisageable qu'à partir de la semaine du 8 février 2021. Comparativement au premier semestre, la demande auprès du rectorat a été plus importante, offrant ainsi de nouvelles, mais maigres opportunités aux étudiants ayant pu en bénéficier ou générant un sentiment d'injustice pour celles et ceux en étant privés. C'est notamment le cas d'Oriane, étudiante en AES, qui a espéré à plusieurs reprises pouvoir retourner à l'Université pour que finalement ce ne soit jamais envisagé. Pour elle, le maintien du distanciel crée de l'incompréhension et un sentiment d'abandon de la part de ses enseignants :

Ils nous laissent, en fait ! Ils nous abandonnent ! Mais je lui ai dit, moi, à la prof que j'avais l'impression qu'ils nous abandonnaient, qu'ils étaient pas derrière nous et tout, bah qu'ils nous comprennent pas, quoi, que c'était pas possible [...] ! C'est pas possible ! Ça fait cinq mois qu'on est en distanciel, on va pas faire toute notre première année !

Ce sentiment d'abandon et cette incompréhension sont d'autant plus vifs que d'autres ont repris, sans que la satisfaction soit totale. Comme Oriane qui finit par âprement relativiser en attendant septembre, beaucoup se sont résignés face à cette année « fade à cause du corona et tout ça » pour reprendre l'expression de Cannelle, inscrite en Arts plastiques.

Dans les entretiens, toutes catégories confondues, un seul jeune a clairement exprimé une situation sereine, Corentin. Ce jeune sportif, en plus d'être pompier volontaire, estime avoir « tous les prétextes pour faire ce qu'[il] voulais[t] » et n'a donc « pas eu trop l'impression d'être reconfiné ». Ses activités et sorties lui ont par ailleurs permis de perfectionner le rythme rigoureux qu'il s'est construit avec pour objectif de passer un concours en fin d'année. Étudiant studieux, organisé et autonome – habitudes scolaires qu'il a acquises dès le lycée – il bénéficie en outre d'un environnement et des conditions matérielles des plus propices.

Ainsi, à part Corentin qui cumule des conditions plutôt favorables, les étudiants enquêtés ont mal vécu, voire véritablement subi ce confinement. Certains ont eu des passages à vide, car vidés de leur énergie. Pour eux, cette période a donné lieu à un décrochage partiel, mais sans rejet des cours en tant que tels. Pour d'autres, c'est l'appréhension du décrochage qui planait, d'autant plus lorsque les effectifs des classes virtuelles s'effondrent au fur et à mesure. Pour d'autres, enfin, c'est une humeur dépressive proche du *burn-out* qui les a gagnés au constat d'un temps vide uniquement passé seuls devant leurs cours. Sam résume ainsi très bien ce que d'autres qu'elle ont également vécu : « J'ai eu une période où du coup c'était très stress. J'étais stressée, un peu triste, en colère. J'avais plein d'émotions un peu négatives en même temps ! ».

Pour autant, ces mêmes jeunes exposant leurs difficultés ont très souvent relativisé leur condition. Parce qu'ils ont au moins eu un peu de présentiel, parce qu'ils ont su construire un rythme ou encore parce qu'ils n'étaient pas seuls, ce besoin de relativiser se matérialisait par une phrase très souvent entendue : « Il y a pire que moi ».

Malgré tout, alors que les promesses et leurs attentes étaient nombreuses quant à l'Université, ils ont vécu une année fade marquée d'un temps flou, oppressant et infini en étant à la fois soumis aux annonces gouvernementales, mais surtout passée seuls devant un écran, tel que le résume Esther qui attendait son entrée en STAPS :

Nous on nous dit que la vie étudiante c'est la liberté, hein, c'est... Tu sors le jeudi soir, tu fais... c'est autre chose que le lycée, *et cetera*, c'est.... C'est une belle vie, quoi ! Et en fait, bah en ce moment, avec le COVID, c'est juste bah [sourire] c'est pas une vie, en fait ! T'es chez toi, t'es devant ton ordinateur [et] en fin de compte j'ai l'impression de me retrouver comme au lycée devant mon ordi à faire mes cours.

Au final, à une exception près, distanciel et confinement, se renforçant mutuellement, sont devenus difficilement tenables sur une année universitaire, quelles que soient les modalités pédagogiques, les conditions matérielles d'existence, l'origine ou les habitudes scolaires. La principale conséquence réside dans une socialisation à la marge de l'université et du campus qui, elle-même, produit une affiliation partielle de cette population au métier d'étudiant. C'est ce dont témoigne Eulalie qui après avoir vécu l'effervescence de la rentrée, n'a

connu qu'une mise à distance ne lui permettant pas de sentir et d'être étudiante :

Je sais pas c'est vraiment quoi d'être étudiant à la Fac. Du coup, bah, je peux pas dire vraiment si je suis étudiante ou pas [...]. Vu que c'est à distance, c'est un peu... encore plus compliqué, parce qu'on sait pas vraiment c'est que c'est que d'aller dans un amphi, de faire tous les cours dans les amphis et... d'être toute la journée dans l'Université.

Discussion des résultats et conclusion

La conclusion doit être pensée comme un résultat incomplet. D'abord l'enquête, malgré un matériau important comporte un biais, celui de la participation. Nos répondants sont tous des persévérants (au moment des entretiens), ce qui rend insaisissable une autre expérience de la marge : celle du décrochage complet, c'est-à-dire tous les étudiants ne s'étant pas présentés aux examens terminaux. Ensuite parce que la socialisation attendue en début du cursus universitaire n'a pas eu lieu, l'impossibilité de se confronter à ce nouveau monde ne permet pas une socialisation secondaire effective et rend difficile l'analyse en termes d'affiliation.

Du côté de l'expérience, la considération des trois logiques d'action qui la constituent se trouve elle aussi limitée du fait même de cette mise à distance imposée du monde universitaire. En ce qui concerne l'intégration, il apparaît clairement que le défaut de socialisation inscrit les étudiants dans une dimension pathologique qui induit un défaut d'intégration. Cette désorganisation de l'expérience brise les anciennes identifications sans être capable d'en offrir de nouvelles (Dubet, 1994a : 143). La stratégie se heurte aux blocages que constitue cette distance avec le réel ordinaire de l'expérience étudiante et il faudra attendre la fin de l'année pour en mesurer la portée effective. Autrement dit, ici ce sont les aspirations (Bourdieu, 1974) qui, à travers leur maintien, construction ou reconstruction, constitueront un cadre susceptible de rendre compte de cette logique d'action. Enfin, la subjectivation reste sans doute la seule logique que nous avons pu traiter de façon quasi systématique à travers une démarche compréhensive. De sorte que les notions proposées dans cette analyse, à l'instar de la méthodologie qui présente une expérience « en train de se faire », figurent au rang de pistes qu'il conviendra d'étayer par la suite.

Il ressort néanmoins de ce premier travail que ces jeunes n'ont *in fine* pu connaître qu'une affiliation incertaine et suspendue au métier d'étudiant, faute d'avoir pu comprendre et s'approprier les normes à distance. Seuls les enseignements et surtout le travail personnel leur ont peut-être permis de se rattacher à un statut d'étudiant qu'ils sont pourtant loin d'endosser entièrement et de distinguer de leur ancien statut de lycéen. Or, si le confinement, la fermeture des universités et le passage en tout distanciel ont prolongé cet entrisme, d'autres effets – sur la réussite, sur l'orientation ou encore sur la projection dans l'avenir – ne seront visibles que sur le plus long terme pour ces jeunes qui ont non seulement été amputés d'une partie de leur vie universitaire, mais aussi de leur vie étudiante, voire de leur jeunesse.

Au-delà des analyses proposées, il se dessine une ligne de clivage habituelle que renforce le distanciel imposé. On pourrait en guise d'ouverture faire l'hypothèse d'une expérience étudiante qui oppose deux extrêmes connues de la sociologie des étudiants. D'un côté la figure de l'héritier pour qui l'*habitus* – nourri de méthodes de travail, d'ascétisme, de maîtrise gestionnaire du temps, de conditions matérielles d'existence faites de soutien familial dès que nécessaire – aura permis de dépasser la crise sans pour autant déboucher sur une socialisation effective ; de l'autre côté, l'une des figures du « nouvel étudiant » (Erllich, 1998) : le type juvénile qui cumule des difficultés d'apprentissage des codes du métier d'étudiant et une grande dépendance à la famille, dont l'expérience du confinement semble le situer dans la marge que constituent les limbes d'un entre deux mondes où plus rien ne semble avoir du sens, ni le contenu, ni la forme, ni même le temps de la jeunesse. *In fine*, cette année vidée de sa substance compromet la condition étudiante et met en lumière autant la souffrance que la précarité étudiantes.

Références bibliographiques

- Baillet, Dorothée et Rey, Bernard (2015). Rapport au savoir, pratiques d'études et culture disciplinaire à l'université. In : Vincent, Valérie et Carnus, Marie-France (dir.). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : Enjeux, richesse et pluralité*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 147-158.
- Beaud, Stéphane (1997). Un temps élastique. Étudiants des « cités » et examens universitaires, *Terrain*, n° 29, p. 43-58.
- Belghith, Feres, Ferry, Odile, Patros, Théo et Tenret, Élise (2020). *La vie étudiante au temps de la pandémie de COVID-19 : incertitudes, transformations et fragilités*, n° 42. Observatoire national de la vie étudiante – OVE.
- Benninghoff Martin, Fassa, Farinaz, Goastellec, Gaële et Leresche, Jean-Philippe (2012). *Inégalités sociales et enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Bensmaine-Coeffier, Sophie (2016). *Le principe d'autonomie des universités françaises*. Thèse de doctorat en Droit public. Université Grenoble Alpes.
- Berger, Peter et Luckman, Thomas (2006). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu Pierre (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, n° 15-1, p. 3-42.
- Bourdieu, Pierre (1966). Condition de classe et position de classe. *European Journal of Sociology/ Archives Européennes de la Sociologie*, no7, p. 201-223.
- Coulon, Alain (2005). *Le Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Daverne, Carole et Dutercq, Yves (2013). *Les bons élèves. Expériences et cadres de formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Derouet, Jean-Louis et Dutercq, Yves (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF.
- Draelants, Hugues (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 42-1, p. 3-32.
- Dubet, François (1994a). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, François (1994b). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, n° 35-4, p. 511-532.
- Erlich, Valérie (1998). *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Felouzis, Georges (2011). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jellab, Aziz (2011). La socialisation universitaire des étudiants. *Recherches*

- sociologiques et anthropologiques*, n° 42-2, p. 115-142.
- Lahire, Bernard (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.
- Lahire, Bernard (2003). *Les difficultés scolaires des étudiants issus des milieux populaires*. Actes du colloque démocratie, Classes préparatoires aux grandes écoles. Paris : France.
- Losego, Philippe (2012). D'une institution à l'autre, des inégalités de temps de travail. In Martin, Benninghoff, Farinaz, Fassa, Gaële Goastellec et Jean-Philippe, Leresche (Eds.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (pp. 169-187). Bruxelles, Belgique : De Boeck
- Martin, Perrine, Félix, Christine et Gebeil, Sophie (2021). *Les étudiants français face à l'enseignement à distance en période de pandémie*. Aix-Marseille : AMU.
- Masy, James (2019). Des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur : un regard temporaliste. In : Fabienne Maillard et Gilles Moreau (dir.). *Le bac pro – Un baccalauréat comme les autres ?* Toulouse : Octarès, p. 293-303.
- Masy, James (2014). *La construction sociale du rapport au temps : le cas de boursiers de CPGE*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Nantes.
- Mauss, Marcel (1925). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, *L'année sociologique*, Seconde série, 1923-1924. Collection Les Classiques des Sciences sociales.
- Millet, Mathias (2003). *Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique*. Paris : La Découverte.
- Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, Circulaire du 22 janvier 2021 relative à l'actualisation des consignes concernant la reprise progressive des enseignements dans les établissements d'enseignement supérieur à partir du 25 janvier, 22 janvier 2021.

Continuité pédagogique et fracture numérique en période de confinement : impact sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves du second degré en Picardie

Lucie MOUGENOT

Julien MONIOTTE

Thomas VENET

Emmanuel FERNANDES

Introduction

La crise sanitaire que la France traverse depuis 2020 a induit des modifications rapides et majeures d'ordres pédagogique et organisationnel dans la sphère scolaire. Des conditions de travail inédites, voire difficiles pour les élèves et les enseignants ont bousculé leur quotidien. Le travail à distance et l'usage exclusif du numérique pour enseigner et apprendre pendant plusieurs semaines ont exacerbé et rendu visible les inégalités scolaires existantes. Par ailleurs, le caractère inédit de cette situation a pu conduire à des états de sidération, de forte inquiétude aussi bien du côté des enseignants que du côté des élèves et de leur famille, suite à une mise en œuvre de la continuité pédagogique « à marche forcée » (Félix, Filippi, Gebeil et Martin, 2021 : 102). Dans ce contexte inédit, les conditions de vie et de travail de chacun ont eu des répercussions sur les apprentissages. Lors du premier confinement qui a débuté en mars 2020, les enseignants, les parents et les dirigeants ont craint une éventuelle diminution globale du niveau scolaire des élèves, ce qui nous a conduits à nous interroger sur les causes de cette possible entorse dans la progression scolaire et sur le renforcement ou l'apparition de nouvelles inégalités. Il nous a ainsi paru pertinent

d'interroger les croyances des élèves relatives à leur auto-efficacité au sens de Bandura (1990). Ce concept permet de recueillir des données variées qui concernent, pour notre recherche, la motivation, la capacité des élèves à s'organiser, à interagir à distance avec les autres (pairs et adultes), et à réussir dans les différents domaines scolaires. En croisant ces données avec les conditions de vie et de travail des élèves, et notamment ce qui concerne leurs possibilités de se connecter au réseau numérique de leur établissement, nous pouvons mettre en lumière un effet d'interaction important entre une certaine fracture numérique et les croyances des élèves relatives à leur réussite dans les domaines scolaires, sociaux, organisationnels et motivationnels.

Nous avons ainsi conduit une étude par questionnaire en avril 2020 pour interroger ces croyances auprès d'une population composée d'élèves scolarisés dans le second degré de l'académie d'Amiens. Cette recherche s'inscrit dans le cadre du projet régional intitulé COVED (COVID et vulnérabilités éducatives) financé par la MESHS des Hauts-de-France entre janvier 2021 et juin 2022¹. L'ancienne région administrative Picardie est notamment connue pour cumuler les difficultés et stagner le plus souvent dans les plus mauvaises places au rang national. Le taux d'illettrisme est particulièrement élevé (11 % des 16-65 ans selon Reboul et Caruso en 2013, contre 7 % au plan national), tout comme le taux de pauvreté des enfants et adolescents (18,5 % en 2011), le taux de chômage et de précarité (Garbé et Scouezec, 2016). Le taux de scolarisation des 16-25 ans dans l'enseignement supérieur dans l'académie d'Amiens est le plus bas de France avec les départements d'outre-mer (DEPP, 2107), et la part de jeunes en échec scolaire de 16 à 24 ans est plus importante en Picardie qu'ailleurs (Evrard, Huysen, Reboul et Thomas, 2012). Ainsi, cette région s'inscrit en marge des autres sur de nombreux plans ce qui conduit les élèves à rencontrer des difficultés importantes à l'école. Ce terrain d'enquête spécifique nous a amenés à interroger les croyances des élèves en leurs capacités à réussir à l'école, ces croyances étant elles-mêmes corrélées à la réussite scolaire (Bandura, 2003).

1. Le projet est porté par Julien Cahon, maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Picardie, Jules Verne, et rattaché au laboratoire du Centre amiénois de recherche en éducation et formation (CAREF).

1. Continuité pédagogique et fracture numérique

Malgré le caractère inédit et brutal du premier confinement ayant entraîné la nécessité de développer un enseignement entièrement à distance de façon non anticipée, les enseignants ont su s'adapter dans leur grande majorité et assurer leurs missions. Selon l'enquête menée par Félix, Filippi, Gebeil et Martin (2021), 80 % des élèves interrogés ont dit avoir au moins autant de travail pendant le premier confinement que pendant une période ordinaire. La continuité pédagogique a été organisée grâce au numérique et elle a eu pour particularité le fait d'être la conséquence d'un changement brutal et non anticipé. Concrètement, dans le second degré, chaque académie dispose d'un environnement numérique de travail (ENT) qui permet d'assurer cette continuité, mais celui-ci s'est révélé limité notamment du fait de sa sous-dimension pour accueillir un flux si massif (Marois, 2021). D'autre part, la méconnaissance du fonctionnement des ENT et des outils proposés tout comme les inégalités d'accès au numérique – tant pour les enseignants que les élèves – qui sont rapidement apparus au cours de cette période ont pu conduire à des difficultés importantes.

Malgré la mobilisation des établissements scolaires pour pallier ces difficultés matérielles ou relatives à la connexion Internet (Marois, 2021), certains élèves ont tout de même rencontré des obstacles importants pour suivre les enseignements à distance (Barhoumi *et al.* 2020). La fracture numérique qui peut se définir comme l'ensemble des inégalités dans l'accès aux technologies de l'information et de la communication, dans leur utilisation et leur impact, s'illustre par exemple par le fait que 15 % des 15 ans ou plus en 2019 n'ont pas utilisé Internet de l'année (Legleye et Rolland, 2019). La fracture numérique qui semble à première vue synthétiser et caractériser une société divisée entre les connectés et les non-connectés, dissimule en fait une multitude de cas et de causes d'inégalités d'accès au numérique. De fait, différents niveaux coexistent (Lucas, 2020). Le premier concerne l'accès au numérique ; le second concerne les usages que les personnes en font ; le troisième niveau relève des bénéfices sociaux et culturels perçus par les personnes, une fois qu'elles ne sont plus connectées. Les origines des difficultés d'accès pour les élèves à leur espace de travail en ligne peuvent être multiples tout comme les risques inhérents à ce

changement de pratiques relevant du tout distanciel. Ces risques sont dus en grande partie au manque d'interactions entre élèves et entre l'élève et l'enseignant et peuvent se traduire de façon non exhaustive par le décrochage rapide de certains élèves, la surcharge de travail, l'inadaptation des contenus ou encore l'incompréhension des consignes et des attentes. Finalement, le travail à distance ne pose pas uniquement des problèmes de support, de médias, de connexion ou de matériel, mais il requiert une forte adaptabilité de la part des enseignants et aussi des familles qui ont vu leur rôle brusquement évoluer.

2. Les effets de la pandémie pour les élèves

Deux semaines après la fermeture des écoles, le ministère de l'Éducation nationale estimait qu'entre 5 % et 8 % des élèves avaient décroché de l'enseignement à distance, soit entre 620 000 et 992 000 élèves. Ce taux est monté quelques mois plus tard à 10 % des élèves du second degré, selon une enquête menée par le ministère de l'Éducation nationale (Barhoumi *et al.*, 2020). Ces élèves n'ont donc pas eu de contact avec le personnel de l'Éducation nationale pendant cette première période de confinement. De fait, les enquêtes menées durant cette période auprès des familles ou des élèves ont pour limite le fait que seules les personnes en capacité de répondre à distance ont pu être interrogées. Les résultats sont donc à relativiser, car la part des familles les plus en rupture avec l'école à ce moment-là est non négligeable.

La pandémie a eu un impact protéiforme sur les personnes. Même si nous avons assez peu de recul sur cette situation, quelques études menées auprès des élèves scolarisés apportent des précisions et aident à estimer ces conséquences. Outre les problèmes matériels qui peuvent alors se poser aux élèves pour travailler depuis leur domicile, ces nouveaux dispositifs d'enseignement génèrent aussi du stress et une certaine anxiété chez les élèves (Coulombe *et al.*, 2020). L'étude d'Asso, Hisli Sahin et San Roman (2021) a montré lors d'une vaste enquête touchant 28 pays et 134 000 élèves, que la fermeture des écoles a eu des répercussions au plan scolaire et psychosocial. Les nombreuses appréhensions ont conduit à une augmentation de la solitude générale, de la motivation, à des troubles du sommeil et des symptômes d'anxiété et de dépression. Les conséquences spécifiques identifiées par la recherche sur le plan de la santé, des résultats scolaires, de la motivation

ou encore au plan émotionnel semblent donc faire partie d'un tout et sont à appréhender au regard d'un ensemble plus vaste. Dans certains cas, les difficultés vont effectivement se cumuler pour les élèves : en temps ordinaire, les conditions de logement peuvent rendre difficile la gestion des devoirs le soir à la maison notamment quand l'élève est dans un espace bruyant et qu'il ne peut s'isoler. Cet obstacle durant le confinement a pris une ampleur bien plus importante et a entraîné des conséquences plus importantes pour le travail scolaire. D'autre part, l'école, d'ordinaire, structure les temps sociaux des enfants (Fouquet-Chauprade, 2013), car ceux-ci y passent une grande partie de leurs journées ; elle leur assure une certaine stabilité et les aide à s'organiser. Là encore, ceux qui bénéficient de peu de soutien à la maison au plan organisationnel et scolaire ont pu être particulièrement déstabilisés. Ainsi, les conditions de vie dont les conséquences sur le bien-être scolaire et la réussite ont auparavant été montrées (Pinel-Jacquemin et Zaouche Gaudron, 2017 ; Glasman, 2000), ont été mises en visibilité durant cette période inédite.

Selon Damon (2020), le confinement n'a pas révélé de nouvelles inégalités – qu'elles soient sociales, scolaires, économiques ou numériques – mais les a exacerbées. Par exemple, les élèves qui ont décroché pendant la crise sanitaire sont en grande majorité des élèves qui connaissaient déjà des difficultés importantes (Marois, 2021).

3. Approche des inégalités par le biais de l'auto-efficacité

L'enquête menée vise à appréhender les difficultés rencontrées par les élèves lors de la mise en place du tout distanciel sous un angle sociocognitif en faisant état des croyances des élèves en leurs capacités à réussir dans différents domaines. La théorie sociocognitive de l'auto-efficacité de Bandura (1990) s'appuie sur la prise en compte des facteurs personnels, environnementaux et sur les comportements des personnes pour étudier leur engagement dans l'action et leur réussite. Les nombreuses recherches issues de cette théorie montrent l'intérêt d'étudier les croyances des individus relatives à leurs capacités à réguler leur activité et à réussir dans des domaines spécifiques, car ces croyances affectent leur motivation et leur réussite effective (Bandura, 2003 ; Galand et Vanlede, 2004). À partir de là, le sentiment d'efficacité

personnelle (SEP), mesurable par le biais de tests psychométriques, permet d'accéder à ces croyances et constitue un indicateur fiable qui fait état de façon indirecte de la réussite des individus et des facteurs pouvant y contribuer ou au contraire l'entraver. Il rend compte d'éléments subjectifs et s'avère particulièrement pertinent dans la mesure où il est très contextualisé, car relatif à des situations très précises ou à une tâche donnée. Par exemple, dans le cadre scolaire, on proposera à des élèves de se prononcer face à différentes propositions dans une échelle d'attitude en posant des cas précis, comme : « Je me sens capable de réussir à rendre mes devoirs à l'heure ». La réponse sera bien plus précise et pourra être croisée avec d'autres items que si on propose une formulation bien plus large qui englobe de nombreux aspects (disciplinaires, organisationnels, méthodologiques, etc.) comme : « Je me sens capable de réussir à l'école ».

À l'origine du SEP, quatre sources peuvent être identifiées (Bandura, 2003) :

- La première relève des expériences actives de maîtrise, c'est-à-dire des expériences de réussite pour l'individu. Plus il se sentira en réussite, plus il aura un sentiment d'efficacité élevé et sera amené à persévérer et à se définir des buts plus élevés. Au contraire, l'échec – et surtout l'accumulation d'échecs – amène les personnes à douter de leurs compétences, à adopter des stratégies d'évitement et à abandonner plus rapidement.
- La deuxième source concerne l'expérience vicariante des sujets qui s'illustre par le fait de comparer ses propres compétences à celles des autres. Dans certains cas, cette comparaison est bénéfique et permet aux élèves de se définir des modèles à atteindre par l'observation de certains de leurs camarades. Ces possibilités de modelage ont été rendues quasiment impossibles pendant le confinement.
- La troisième source est définie par la persuasion verbale, c'est-à-dire les encouragements, retours que reçoit l'élève de la part de ses enseignants et de ses parents. Plus ce soutien perçu est important, plus le SEP est élevé, car cela entraîne une plus grande confiance en soi.

- Enfin, la dernière source est relative aux états physiologiques du sujet, par exemple son niveau de stress, d'anxiété, de fatigue du moment, qui vont influencer sur ses propres croyances.

Ces quatre sources ont subi un impact fort durant la période de travail à distance : les élèves ont beaucoup moins interagi avec leurs enseignants et leurs pairs, ils se sont retrouvés dans un contexte inhabituel avec une grande part d'incertitude, le tout ayant conduit à une augmentation des ressentis négatifs. Par conséquent, nous avons posé l'hypothèse selon laquelle la poursuite du travail scolaire en distanciel pour tous les élèves a pu entraver leur SEP et révéler certaines inégalités, relatives notamment à l'accès au numérique et aux conditions de travail à la maison.

4. Méthodologie

Ce chapitre repose sur une enquête qui a été diffusée dans l'académie d'Amiens pour appréhender les difficultés rencontrées par les élèves durant la mise en place de la continuité pédagogique. L'étude s'est déroulée sur la base du volontariat et entièrement à distance. Nous avons sollicité l'autorisation de chefs d'établissement du second degré, qui ont ensuite diffusé le lien vers notre étude au moyen de leur ENT.

4.1. Les participants

L'échantillon est composé de 974 élèves issus d'établissements différents (voir tableau 1).

Tableau 1. La répartition des élèves interrogés selon le sexe et le type d'établissement (61 NR)

	Collège	Lycée général et technologique	Lycée professionnel	TOTAL
Filles	123	462	44	629
Garçons	73	185	26	284
Ensemble	196	647	70	913

Au regard des professions des parents ou tuteurs annoncées par les élèves, on observe une surreprésentation d'élèves issus de classes favorisées (cadres et assimilés). Les 758 réponses effectives correspondent à ceux qui ont indiqué des données pour leur père ou leur mère, ou les deux.

Tableau 2. Les catégories socio-professionnelles des parents

Catégories socio-professionnelles parentales croisées	Élèves	%
Cadres	278	36,6
Artisans/commerçants/agriculteurs	49	6,4
Prof intermédiaires	135	17,8
Ouvriers/employés	230	30,3
Sans emploi	47	6,2
Inclassable ²	19	2,5
Total	758	100

Il nous paraît important de mentionner à nouveau le fait que dans notre étude, une part non négligeable d'élèves a connu des problèmes relatifs au numérique, mais que ce nombre est à relativiser, car l'étude a nécessité d'avoir un accès à Internet et à l'ENT de l'établissement pour répondre. Les plus fragiles n'ont généralement pas participé aux cours à distance ni répondu aux appels des établissements (Marois, 2021).

4.2. Le questionnaire

Nous avons appréhendé le SEP des élèves en reprenant le questionnaire validé par Blanchard et ses collègues (2013) qui est la traduction d'un questionnaire de Bandura datant de 2003. Celui-ci permet de mesurer l'efficacité scolaire et sociale perçue par les élèves et leur efficacité perçue en matière d'autorégulation. Dans le questionnaire proposé, la partie consacrée à la mesure du SEP est présentée sous la forme d'une échelle d'attitude à six niveaux pour laquelle chacun se positionne en fonction des affirmations proposées, en allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ».

Pour l'étude présentée ici, nous avons laissé de côté le SEP lié à l'autorégulation, car pendant le premier confinement deux items sur cinq ont perdu leur sens. Les items susmentionnés mesurent la capacité des sujets à résister à la pression exercée par des pairs pour s'engager dans des comportements tels que consommer de l'alcool, fumer ou ne pas suivre volontairement les cours.

L'échelle correspondant au SEP social comprend cinq items relatifs à l'efficacité en matière d'auto-assertivité et cinq items relatifs aux

2. La catégorie inclassable correspond aux réponses peu précises comme « fonctionnaire ».

croyances en ses capacités à entretenir des relations amicales et faire face aux conflits interpersonnels. Voici deux exemples de propositions figurant dans le questionnaire : « Je suis capable de me faire des amies ou copines et de les garder » ; « Je peux soutenir mes idées quand des camarades de classe (avec qui je suis encore en contact) ne sont pas d'accord avec moi ». Dans la version de Blanchard et ses collègues (2013), le SEP social est également appréhendé grâce à trois items relatifs aux pratiques extrascolaires en groupes. Ici encore, ces items n'avaient plus de sens en situation de confinement, car ces pratiques n'étaient plus possibles légalement ; ils ont été supprimés. Par ailleurs, comme le montre l'exemple ci-dessus, la formulation de certains items a été légèrement modifiée de façon à les adapter à ce contexte inédit. Finalement, l'alpha de Cronbach (α) de notre sous-échelle intitulée SEP social et composée de 10 items révèle un niveau de cohérence satisfaisant ($\alpha = 0,8$).

Enfin, l'échelle d'efficacité scolaire est composée d'une sous-échelle relative aux capacités des élèves à réussir dans différentes disciplines scolaires (sept items), d'une sous-échelle relative à leurs capacités à réguler leur motivation scolaire et à s'organiser dans leur travail scolaire (dix items), puis de deux items mesurant les croyances des élèves relatives à leur capacité à répondre aux attentes de leurs parents et de leurs enseignants. Nous avons légèrement modifié la formulation des questions pour les adapter au contexte en remplaçant par exemple « en classe » par « à distance ». Par ailleurs, nous n'avons retenu qu'un seul item relatif aux croyances à réussir en français dans la sous-échelle « disciplines scolaires », alors que la version de Blanchard *et al.* (2013) en propose deux. De surcroît, nous avons choisi de traiter les sous-échelles du SEP scolaire de façon disjointe en séparant ainsi les données relatives à la réussite dans les disciplines scolaires de celles liées à la motivation, l'organisation et de celles relatives à la satisfaction des attentes des adultes pour obtenir des résultats plus précis. Voici deux exemples de propositions formulées dans le questionnaire : « Je suis capable de trouver un endroit pour travailler, sans être distrait(e) » ; « J'arrive à mémoriser ce que j'apprends "en classe à distance" ». L'alpha de Cronbach de notre sous-échelle « SEP discipline » révèle une cohérence satisfaisante ($\alpha = 0,72$), de même que celui de notre sous-échelle « SEP organisation/motivation » ($\alpha = 0,91$).

À la suite de l'échelle d'attitude permettant d'évaluer le SEP des élèves, plusieurs questions relatives au matériel à disposition des élèves et à leurs conditions de travail à leur domicile ont été posées. Cinq questions fermées ont permis de recueillir des données pour savoir s'ils ont rencontré des difficultés pour se connecter à leur ENT (au niveau de la connexion Internet et du matériel dont ils pouvaient disposer) et s'ils disposaient d'un endroit calme et isolé pour travailler. Une question ouverte a permis de faire un état des lieux de ce qui leur a posé le plus de problèmes pour travailler à distance. Enfin, les questions signalétiques d'usage ont été posées afin de connaître le sexe des élèves, le type d'établissement de scolarisation, leur niveau de classe, voire leur filière, la profession de leurs parents ou tuteurs et enfin leur commune de résidence.

5. Résultats

Les résultats sont présentés en deux étapes. Tout d'abord, nous présentons des données brutes et des tris à plat afin de rendre compte des scores globaux de SEP, des conditions de vie, de travail des élèves et des difficultés qu'ils rencontrent. Ensuite, nous proposerons de croiser certaines variables dans le but de cibler les profils d'élèves étant les plus en difficulté.

5.1. Résultats bruts : SEP et difficultés rencontrées

Dans l'ensemble, le SEP des élèves de l'échantillon est plutôt élevé avec des scores moyens supérieurs à 4 (voir tableau 3). Pour rappel, ces scores peuvent être compris entre 1 et 6. Un score de 1 correspondrait à un sujet ayant répondu qu'il ne se sentait pas du tout capable de réussir dans les domaines concernés. Un score de 6 correspondrait au contraire à quelqu'un qui aurait répondu se sentir tout à fait capable de réussir dans les contextes proposés.

Tableau 3. Données globales relatives au SEP des élèves interrogés

SEP	Organisation et motivation	Disciplines	Social
Moyenne	4,45	4,37	4,82
Écart-type	1,01	0,91	0,72
Médiane	4,6	4,5	4,9
Min - Max	1 - 6	1 - 6	1,75 - 6
Somme	4071,74	3994,87	4410,87
Effectif	915 (59NR)	914 (60NR)	916 (58NR)

Notons que le SEP relatif à l'organisation et à la motivation scolaire diffère de manière significative selon le sexe (p -value $< .01$; $\chi^2 = 15,48$, $ddl = 4$, V de Cramer = 0,13). Les filles sont sous-représentées parmi les élèves avec un SEP faible (entre 2,4 et 3,4 alors qu'elles sont sur-représentées parmi les élèves avec un SEP très élevé ($> 5,4$). L'inverse se produit pour les garçons. Notons que la répartition des filles et des garçons parmi les 40 élèves avec les SEP les plus faibles relatifs à la motivation et à l'organisation ($< 2,4$) est conforme aux proportions de filles et de garçons dans l'échantillon. En revanche, nous n'observons pas de phénomène similaire en ce qui concerne le SEP lié aux disciplines scolaires et le SEP social.

Parmi l'ensemble des répondants, 106 élèves (soit 12,5 %) ont indiqué ne pas toujours avoir la possibilité de se connecter à leur ENT, deux ont indiqué ne jamais l'avoir fait et 741 (87,5 %) à pouvoir toujours s'y connecter. Le matériel utilisé pour travailler est tout d'abord un ordinateur, puis leur téléphone au détriment de la tablette.

Les conditions de vie et de travail ont été dans l'ensemble satisfaisantes. 712 élèves (soit 84 % des répondants à cette question) ont déclaré vivre dans une maison, 122 (14,5 %) dans un appartement, 7 (0,8 %) dans l'un ou dans l'autre (parents séparés), 3 (0,35 %) dans une autre configuration (un élève loge dans un orphelinat, les deux autres n'ont pas apporté de précision).

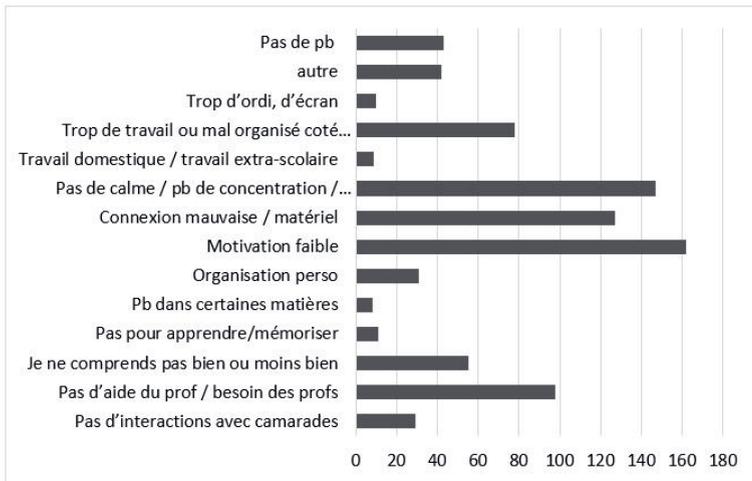
Par ailleurs, 749 élèves (89 % des répondants à cette question) ont déclaré avoir une chambre individuelle et 93 (11 %) ne pas en avoir. Cette variable est liée à l'âge et à l'origine sociale des répondants. Les plus âgés ont beaucoup plus de chance d'avoir une chambre individuelle que les plus jeunes. D'autre part, les enfants de commerçants, artisans ou agriculteurs et appartenant aux classes sociales les moins favorisées

(les deux parents ouvriers ou employés, ou bien les deux parents sans emploi) ont plus de chances de ne pas avoir de chambre individuelle que les enfants des classes plus favorisées (parent(s) cadre(s) et assimilé(s) ou occupant des professions intermédiaires). Cette situation va de pair avec le fait que le type d’habitation est lié aux catégories socio-professionnelles des parents. Les élèves issus des classes plus favorisées ont déclaré vivre en appartement à une fréquence significativement plus faible que leurs camarades issus des autres couches sociales.

Toutefois, 17 élèves (soit 2 % des répondants à cette question) ont indiqué ne jamais avoir la possibilité de bénéficier d’un endroit calme pour travailler, 144 (17 %) ne pas toujours avoir cette possibilité, 193 (23 %) l’avoir souvent, 489 (58 %) l’avoir toujours. Ici encore, la réponse à cette question subit l’impact de l’origine sociale.

Le travail à distance a nécessité de se motiver souvent seul et de s’organiser pour suivre l’ensemble des enseignements dans un contexte nouveau pour les élèves. Dans une question ouverte, les élèves ont pu exprimer leur principale difficulté. Les problèmes de connexion ou de matériel ont été souvent évoqués, mais en premier lieu les élèves ont mentionné des problèmes motivationnels ou liés à leur propre concentration (par exemple, il y a du bruit autour d’eux, ils sont rapidement distraits).

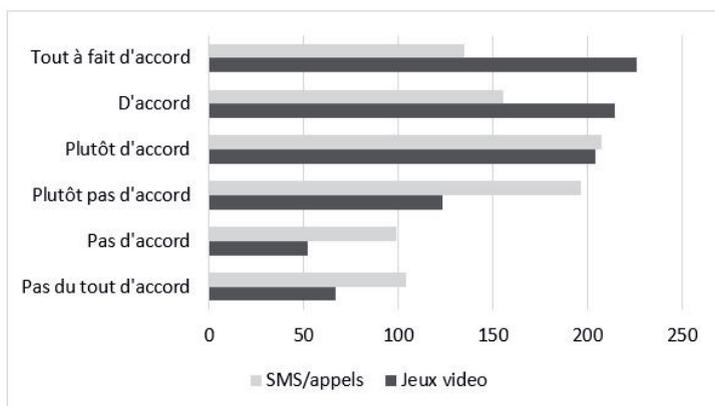
Figure 1 : Problèmes rencontrés pour travailler à distance depuis le domicile (635 réponses effectives)



Plus précisément, les élèves sont nombreux à affirmer qu’il est difficile pour eux de résister à l’envie de jouer à un jeu vidéo ou de répondre

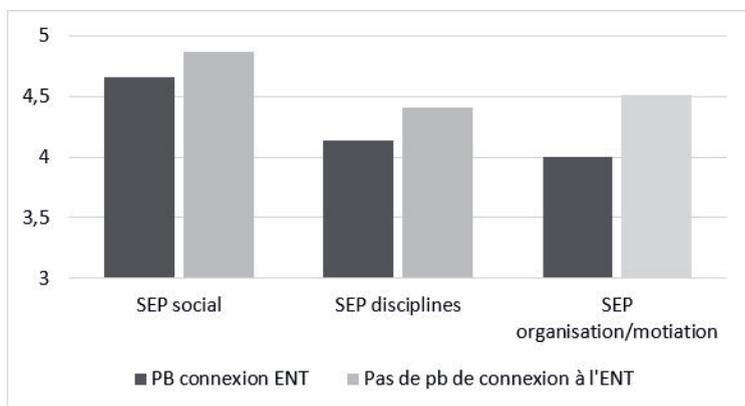
à des messages téléphoniques (SMS) pendant qu'ils travaillent (voir figure 2).

Figure 2 : capacités des élèves à résister à l'envie de jouer à un jeu vidéo et à celle de répondre à un message ou un appel



La figure 3 ci-dessous rend compte de la relation significative entre le fait d'avoir été confronté à ces difficultés et le SEP des élèves.

Figure 3 : Scores sur les sous-échelles de SEP selon les possibilités de connexion à l'ENT. 171 élèves ont déclaré avoir eu des problèmes (pb) de connexion (de façon récurrente ou non), et 780 ne pas en avoir eu.



Plus globalement, une forte proportion des élèves interrogés est tout à fait d'accord (environ 350), d'accord (entre 130 et 160), voire plutôt d'accord (entre 105 et 130) avec les affirmations selon lesquelles ils réussissent moins bien leur travail à distance qu'en classe ou sont davantage motivés pour travailler en classe plutôt qu'à distance à la maison. Environ 20 % des répondants ne sont pas d'accord (de plutôt pas d'accord à pas du tout d'accord) avec ces affirmations.

5.2. Caractéristiques des élèves se percevant en difficulté

Nous allons à présent croiser les données recueillies pour approfondir nos résultats. Nous allons nous intéresser d'abord aux difficultés liées au numérique pour estimer leur degré de corrélation avec le SEP. Ensuite, nous étudierons les difficultés liées aux conditions de vie des élèves pendant le confinement. Comme les résultats présentés en amont le montrent, certains élèves ($n = 171$, soit environ 19 % de l'échantillon) ont rencontré de façon plus ou moins récurrente des difficultés pour accéder à leur ENT : soit parce qu'ils ne disposaient pas du matériel nécessaire au moment voulu, soit parce qu'ils rencontraient des problèmes de connexion. La Figure 3 rend compte de la relation significative entre le fait d'avoir été confronté à ces difficultés et le SEP des élèves.

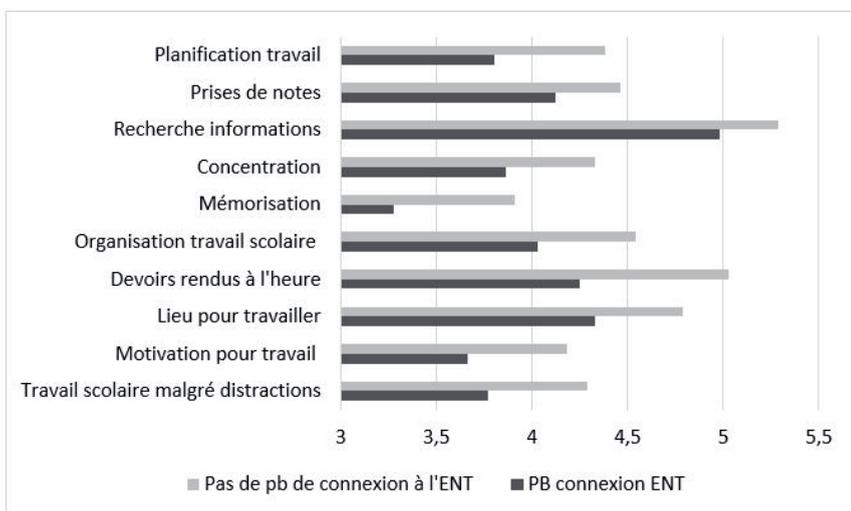
Nous avons poursuivi notre analyse en répartissant les élèves dans les différentes classes de SEP. Celles-ci vont de SEP faible (score $< 2,4$) à SEP très élevé (score $> 5,4$) en passant par SEP moyen et SEP élevé. Le SEP social des sujets étant plus particulièrement élevé, nous avons dû regrouper les quelques élèves ayant un SEP faible avec ceux ayant un SEP moyen (score compris entre 2,4 et 3,4). Nos croisements des données par test de χ^2 montrent un effet très significatif des problèmes liés aux possibilités de connexion à l'ENT sur les SEP social et organisationnel ($p < .01$ dans les deux cas), ainsi qu'un effet peu significatif sur le SEP dans les différentes disciplines ($p = .07$).

Par comparaison avec les élèves n'ayant témoigné d'aucun problème lié à la connexion à l'ENT, ceux ayant mentionné ce type de problèmes sont surreprésentés parmi ceux ayant les SEP (social et organisationnel) les plus faibles et sous-représentés parmi ceux ayant les SEP (social et organisationnel) les plus élevés. Le même phénomène, toutefois atténué, se produit pour le SEP relatif à la réussite dans les différentes disciplines scolaires.

Plus précisément, nous avons étudié le lien entre les problèmes de connexion et les croyances des élèves relatives à leur capacité à répondre aux attentes des adultes. Là aussi, nous pouvons observer une relation très significative entre ces deux variables ($p < .01$ d'après un test de χ^2), à savoir que les élèves ayant répondu ne pas avoir de problème de connexion affirmaient de façon bien plus importante pouvoir répondre aux attentes de leurs parents et professeurs.

Enfin, nous avons croisé les données relatives aux problèmes de connexion avec le détail du SEP motivationnel et organisationnel. Ces deux variables sont particulièrement corrélées ($p < .01$). Nous constatons à la lecture du graphique que les problèmes de connexion impactent l'ensemble des items de cette échelle de SEP.

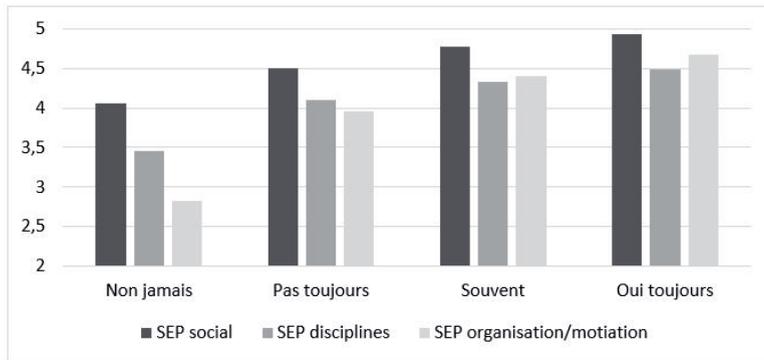
Figure 4. Capacités liées à l'organisation et à la motivation scolaire selon les possibilités de connexion à l'ENT



Ainsi, les élèves ayant rencontré des difficultés même partielles pour accéder à l'ENT – difficultés matérielles ou relatives à la connexion – sont surreprésentés parmi les élèves se percevant les plus en difficulté au plan scolaire, organisationnel, motivationnel et social. Par ailleurs, l'étude des conditions de vie des élèves nous renseigne aussi sur la perception de leurs difficultés et donc sur leur sentiment de réussite.

L'un des éléments importants pour assurer la continuité des apprentissages à la maison renvoie au fait de pouvoir disposer d'un endroit calme pour travailler. En croisant cette variable avec les différentes échelles de SEP, nous observons une relation nette ($p < .01$ à chaque fois d'après le test de Welsh) : plus les élèves ont la possibilité de se concentrer pour travailler dans le calme, plus leurs scores de SEP pour les trois échelles est élevé (voir figure ci-dessous).

Figure 5 : relation entre les trois échelles de SEP et le fait de pouvoir, plus ou moins souvent, accéder à un endroit calme pour travailler

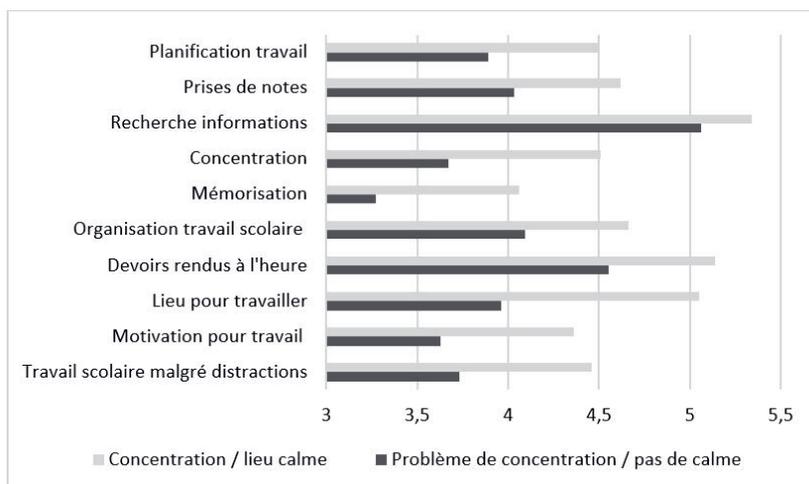


Comme nous l'avons envisagé plus haut dans le paragraphe relatif aux problèmes de connexion, nous avons ensuite croisé la variable « concentration/lieu calme » (construite à partir des réponses aux deux variables précédentes) avec les trois échelles de SEP alors regroupées en classe (SEP faible, moyen, élevé ou très élevé). Les résultats du test de χ^2 indiquent des liens très significatifs à chaque fois ($p < .01$ pour les trois croisements). Les élèves rencontrant des problèmes pour se concentrer et/ou pour bénéficier d'un lieu calme sont sous-représentés parmi les élèves ayant un SEP relatif à l'organisation et la motivation scolaire élevé ou très élevé. Ils sont également surreprésentés parmi les élèves ayant un SEP organisation ou motivation très faible ou faible. L'inverse se produit pour les élèves ne rencontrant pas de problème de concentration ou de problème d'accès à un endroit calme. Des phénomènes similaires se produisent en ce qui concerne le SEP lié à la réussite dans les disciplines scolaires et le SEP social (l'effet semblant moins fort pour ce dernier).

De façon non surprenante, le fait de disposer d'une chambre individuelle à son domicile est aussi corrélé à ces trois échelles ainsi qu'au sentiment de pouvoir répondre aux attentes des parents et des enseignants.

La concentration et le calme semblent être des éléments décisifs pour les élèves ; d'ailleurs, en regardant de plus près l'échelle de SEP relative à l'organisation du travail et à la motivation, il apparaît que les conditions de travail sont liées à chaque item de cette échelle.

Figure 6. Mise en relation des items du SEP organisationnel et motivationnel avec les problèmes de concentration liés au calme



Même si globalement les scores obtenus dans les différentes échelles de SEP sont en moyenne assez élevés, les analyses montrent qu'une partie de la population étudiée qui ne bénéficie pas de bonnes conditions de travail pour être au calme et pouvoir se connecter autant que de besoin à leur ENT est surreprésentée parmi les élèves dont les SEP sont les plus bas.

5.3. Modélisation du SEP scolaire

À la suite de cette analyse, nous avons réalisé une régression linéaire du SEP des élèves sur les catégories socioprofessionnelles des parents, le fait d'avoir une chambre personnelle, la possibilité de trouver un endroit calme pour travailler, le fait de partager ou non le matériel pour se connecter à la maison et enfin la possibilité d'avoir une connexion. Le modèle montre que ce sont les variables « trouver un endroit calme » et « se connecter à l'ENT » qui sont les plus déterminantes en ce qui concerne le SEP des élèves durant le confinement.

Tableau 4. Régression linéaire du SEP des élèves

		Coefficient	Significativité
		3,06	***
<i>PCS des parents</i> <i>Ref = Ouvrier / employé</i>	Agriculteurs, artisans, commerçants	-0,1	
	Cadre et chef d'entreprise	-0,1	
	Professions intermédiaires	-0,1	
	Sans emploi	-0,4	
<i>Logement</i> <i>Ref = appartement</i>	Logement : Maison	-0,1	
<i>Chambre individuelle</i> <i>Ref = Non</i>	Chambre individuelle : Oui	-0	
<i>Endroit calme</i> <i>Ref = Non, jamais.</i>	Endroit calme : Oui toujours	1,59	***
	Endroit calme : Pas toujours	0,9	***
	Endroit calme : Souvent	1,39	***
<i>Moyen de se connecter</i> <i>Ref = Partagé</i>	Pas de partage de matériel pour se connecter	-0,1	
<i>Se connecte à l'ENT</i> <i>Ref = Pas toujours</i>	Possibilité de se connecter : Oui	2,8	*

Les variations induites par les catégories socio-professionnelles des parents apparaissent comme non significatives, tout comme le fait d'avoir une chambre à soi, de vivre dans une maison ou un appartement ou de devoir partager le matériel.

6. Discussion

À partir du moment où les élèves ont basculé brusquement dans une société où le numérique est devenu un des seuls moyens de maintenir des liens sociaux et de poursuivre leur scolarité, les inégalités relatives aux équipements, aux possibilités de se connecter et aux savoir-faire nécessaires aux usages du numérique se sont dévoilées. Les élèves n'ont pas tous bénéficié des mêmes conditions de travail pour suivre les cours à distance et prolonger ensuite ce travail à leur domicile. Si

les inégalités d'accès au numérique étaient déjà connues, la nécessité de se confiner pendant la pandémie a décuplé la place du numérique dans la vie quotidienne, dans la scolarité, jusqu'à amplifier les risques d'exclusion (Lucas, 2020).

Cette réorganisation profonde a ainsi induit un essor du numérique qui s'est révélé indispensable à la continuité pédagogique, mais cette dernière a aussi mis en lumière de nombreuses incertitudes quant aux conséquences de ce profond changement (Romero, Heiser, Chiardola et Faller, 2020). En effet, les inégalités scolaires qui existaient en amont se sont trouvées renforcées par de nouveaux obstacles liés à cette forme inédite et non anticipée d'enseignement.

La fracture pédagogique semble avoir été amplifiée avec l'enseignement à distance. Mis à part les problèmes matériels qui se sont posés pour certains, les conséquences de l'enseignement à distance ont été multiples au dire des élèves interrogés et ont pu agir sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Par exemple, l'accompagnement très limité par les enseignants, l'absence d'entraide, la surcharge du travail ou encore le manque de motivation sont des éléments ayant été fortement relevés par les élèves. Ces données peuvent être aussi complétées par les difficultés à l'écrit qui se sont révélées être un handicap à l'utilisation des outils numériques, ou la forte limitation du langage oral qui permettent de remédier aux difficultés liées au langage écrit et d'assurer un minimum de confiance en soi (Lentz, 2021). En France, d'autres enquêtes ont mis en évidence les difficultés rencontrées par les élèves lors de l'enseignement à distance (voir, par exemple, Weiss, 2021), notamment la difficulté à rester toute la journée derrière l'ordinateur, le manque d'activité physique, de relations à autrui et aussi un certain sentiment d'abandon en cas de surcharge de travail, d'absence de visioconférences avec certains enseignants, ou d'impossibilités de se connecter avec le groupe à certains moments. Malgré ces effets négatifs qui se cumulent, la période semble aussi avoir des effets positifs pour certains qui ont apprécié de pouvoir s'organiser comme ils l'entendaient, d'être plus autonomes et moins contrôlés dans leur travail. D'ailleurs, dans notre étude, un peu plus de 40 élèves sur 974 disent ne pas avoir rencontré de problème particulier.

Par ailleurs, notre étude a mis en évidence que de nombreux élèves, même s'ils ne sont pas majoritaires, n'ont pu ni trouver le calme à leur

domicile ni s'isoler pour travailler. Nos données rejoignent celles issues d'une enquête de la DEPP (Barhoumi *et al.*, 2020) concernant les élèves du second degré, qui a révélé que neuf élèves sur dix affirmaient ne pas avoir manqué de place à leur domicile et huit sur dix ne pas avoir manqué de matériel pour travailler. Toujours selon cette même enquête, plus d'un tiers affirmaient ne pas avoir eu de difficulté informatique et pour 41 % de ceux ayant eu des difficultés, celles-ci étaient épisodiques. *A priori*, ces chiffres – complémentaires à nos propres données – sont plutôt positifs, mais notre analyse a montré que ces conditions de travail et de vie sont corrélées avec le sentiment d'être capable de réussir dans les différentes disciplines scolaires, de réussir à se motiver, à s'organiser et à interagir avec les autres. La possibilité de trouver un endroit calme est le facteur le plus lié au SEP des élèves interrogés.

De fait, les élèves qui ont été les plus isolés ou en difficulté durant cette période pour assurer la continuité de leurs apprentissages se sont sentis moins capables de réussir que les autres, et pas uniquement dans les différentes disciplines scolaires. Les conditions de vie et d'accès au numérique semblent avoir un impact sur les domaines scolaires, organisationnels, motivationnels et sociaux. Même si les élèves ont continué à communiquer avec leurs pairs, par le biais des réseaux sociaux ou de leur téléphone portable notamment, l'anxiété due à la crise sanitaire et à la peur d'échouer a été particulièrement virulente et a eu un impact sur les individus de façon protéiforme. Au Canada par exemple, l'étude de Ellis, Dumas et Forbes (2020) a montré que les adolescents étaient particulièrement préoccupés par la pandémie, par leur scolarisation et les relations entre pairs. Cette étude a montré que les élèves qui passaient le plus de temps sur les réseaux sociaux étaient les plus stressés et souffraient davantage de dépression alors que ceux qui passaient plus de temps en famille ou sur leur travail scolaire montraient moins de signes de dépression. L'école a pu révéler durant cette période de confinement toute son importance pour les élèves, son caractère essentiel et montrer qu'elle n'est pas qu'un lieu dédié aux apprentissages. Il s'agit en effet d'un lieu de vie avant tout qui transforme les individus en êtres sociaux (Durkheim, 1989 [1922]). Les interactions directes avec les enseignants tout comme le rapport aux pairs ont des incidences capitales

sur la motivation et le bien-être (Di Pietro, Biagi, Costa, Karpiński et Mazza, 2020) qui sont indispensables pour apprendre.

Conclusion

L'étude que nous avons ici présentée corrobore les nombreux résultats de recherche ayant été réalisées dans ce contexte de crise sanitaire. La mise en place de la continuité pédagogique a buté contre des obstacles liés à la fracture numérique et aux conditions de vie, obstacles qui étaient déjà connus, mais qui ont dans ce contexte été parfois insurmontables et ont pu contribuer à une accentuation des inégalités. Si de nombreux moyens ont été mis en place dans l'urgence pour tenter d'assurer cette continuité des apprentissages, force est de constater que les liens entre les individus, tissés par l'école en période ordinaire, n'ont pas pu bénéficier de cette continuité relationnelle et ont fortement impacté les élèves. Puisque les enseignants ont été dans l'impossibilité d'effectuer leur activité dans les conditions habituelles, l'enseignement à distance a amplifié certaines inégalités au détriment des élèves bénéficiant des conditions de travail à la maison les moins propices. Ces conditions de travail imposées ont montré aussi que l'essentiel n'est pas forcément dans l'accès aux ressources pédagogiques qui peuvent assez facilement être transférées par voie numérique, mais dans la relation, dans le soutien et la confiance qui nécessitent d'interagir bien plus que les outils numériques ne le permettent.

Références bibliographiques

- Asso, Anthony-F., Hisli Sahin, Nesrin et San Roman, Gabrielle-J. (2021) COVID-19 disruption on college students: Academic and socioemotional implications. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, [s. l.], v. 13, 1, p. 9-15.
- Bandura, Albert (1990) *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford : Stanford University Press.
- Bandura, Albert (2003) *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : De Boeck
- Barhoumi, Mériam, Blouet, Laurent, Charpentier, Axelle, Cristofoli, Sophie, Frechou, Hélène, Hubert Tamara, Iasoni, Enzo, Lermite, Alexis, Michaudon, Hélène, Moyere, Robin, Odin-Steiner, Danaé, Raffaëlli, Christelle, Solnon, Anaëlle, Stefanou, Alexia, Touahir, Mustapha, Traore, Boubou et Wuillamier Philippe (2020). *Crise sanitaire de 2020 et continuité pédagogique : les élèves ont appris de manière satisfaisante*.

- Note d'information, p. 20-26, MENJS – DEPP.
- Bavoux, Pascal et Pugin, Valérie (2013). *Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires*. Trajectoires, Groupe Reflex.
- Borges, Cécilia, Tardif, Maurice et Karsenti, Thierry (2020). Faire école en contexte de pandémie, *Formation et profession*, vol. 28, HS 4, p. 1-2.
- Blanchard, Serge, Lieury, Alain, Le Cam, Marion et Rocher, Thierry (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6e du collège français. *Bulletin de psychologie*, n° 523, p. 23-35.
- Coulombe, Sandra, Gagnon, Claudia, Bisson, Johanna, Gagne, Andréanne, Dupuis, Stéphane, Larouche, Manon, Alexandre, Marie et Beaucher, Chantale (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19, *Formation et profession*, 28 (4 hors-série), p. 1-13.
- Currie, Candace, Zanotti, Cara, Morgan, Antony, Currie, Dorothy, De Looze, Margaretha, Roberts, Chris, Samdal, Oddrun, Smith, Otto R.-F. et Barnekow, Vivian (2012). Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, (Health Policy for Children and Adolescents, vol. 6, WHO Regional Office for Europe, Denmark.
- Damon Julien (2020). *La crise du COVID-19, révélatrice ou amplificatrice des inégalités ? Trois questions* Institut Montaigne à Julien Damon., interview du 1er avril 2020.
- DEPP (2017). *Géographie de l'école*, n° 12, DEPP.
- Di Pietro, Giorgio, Biagi, Frederico, Costa, Patricia, Karpiński, Zbigniew et Mazza, Jacopo (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*, EUR 30275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Durkheim, Émile (1989 [1922]). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ellis, Wendy E., Dumas, Tara M. et Forbes, Lindsay M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, [s. l.], v. 52, n° 3, p. 177-187.
- Evrard Anne, Huysen Arnaud, Reboul Jean-Louis et Thomas Sylvain (2012). *Portrait économique et social des jeunes picards*. Rapport d'étude juillet 2012. INSEE.
- Félix, Christine, Filippi, Pierre-Alain, Gebeil, Sophie et Martin, Perrine (2021). « Si on avait pu se préparer... » ou les effets d'un enseignement à distance non anticipé. *Administration & éducation*, n° 169, p. 101-105.

- Fouquet-Chauprade, Barbara (2013). L'ethnicité au collège, bien-être et effet de contexte. *Sociologie*, n° 4(4), p. 431-449.
- Galand, Benoît et Vanlede Marie (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, n° 5(5), p. 91-116.
- Garbe Lionel et Le Scouezec Patrick (2016). *Un portrait de la Somme*, INSEE analyses Hauts-de-France, n° 37, INSEE.
- Glasman, Dominique (2000). Le décrochage scolaire, une question sociale et institutionnelle. *VEI Enjeux*, n° 22, p. 10-25.
- Hopson, Laura M. et Lee, Eunju (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes. The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, n° 33(11), p. 2221-2229.
- Legleye, Stéphane et Rolland, Annaïck (2019). *Une personne sur six n'utilise pas Internet, plus d'un usager sur trois manque de compétences numériques de base*. INSEE Première, n° 1780.
- Lentz, Christophe (2021). Réflexions et leçons autour d'un confinement. *Administration & éducation*, n° 169, p. 107-111.
- Lucas, Jean-François (2020). *La COVID-19, accélératrice et amplificatrice des fractures numériques*. Rapport publié par la Chaire « Digital, gouvernance et souveraineté » de Sciences Po.
- Marois William (2021). Le système éducatif dans la pandémie. Réflexions académiques sur la période de mars à juillet 2020. *Administration & éducation*, n° 1(169), p. 43-48.
- Pinel-Jacquemin Stéphanie et Zaouche Gaudron, Chantal (2017). Spécificités du bien-être scolaire des enfants en situation de précarité. *Enfance*, n° 1(1), p. 105-122.
- Reboul Jean-Louis et Caruso Deborah (2013). 125 000 Picards en situation d'illettrisme. Enquête information et vie quotidienne 2011. *INSEE Analyses Picardie*, n° 80, INSEE.
- Romero, Margarida, Heiser, Laurent, Chiardola, Anne et Faller, Christine (2020). Poursuivre le programme ou assurer l'engagement ? Analyse des critères de continuité pédagogique et des transformations pédagogiques et en contexte de pandémie. *Formation et profession*, n° 28(4), p. 1-15.
- Weiss, Bärbel (2021). Rester lycéenne ou lycéen en temps de confinement chez soi ? *Administration & éducation*, n° 169, p. 141-145.

Apprentissage des élèves du microlycée et du lycée professionnel en contexte de pandémie : entre risque de décrochage et stratégies de résilience

Élisabeth ISSAÏEVA

Élisabeth ODACRE

Manuel LOLLIA

Muriel JOSEPH-THÉODORE

Introduction et problématisation

Dans le cadre d'un projet de recherche, nous nous sommes interrogés sur les effets du contexte pandémique de la COVID-19 sur la continuité des pratiques des enseignants (axe 1) et des apprentissages des élèves du secondaire en Guadeloupe (axe 2), région française d'Outre-mer, excentrée et marquée par de multiples spécificités et contraintes locales. Les résultats d'une première étude exploratoire sur la continuité pédagogique et les ressentis d'environ 200 enseignants pendant le premier confinement généralisé ont dévoilé un certain malaise. Les enseignants interrogés ont pu mettre en place la continuité pédagogique, mais disent avoir été peu soutenus quelques jours après le confinement, peu formés et peu préparés face à ce contexte exceptionnel. Ils disent aussi avoir manqué d'équipement numérique suffisant et avoir une charge de travail plus importante. Les interactions didactiques à distance et l'évaluation en ligne semblent être affectées (Lollia et Issaieva, 2020). Les résultats d'une seconde étude qualitative confirment les difficultés éprouvées par les enseignants ; leur discours met en avant le manque de ressources, la distance physique, l'isolement et les nombreuses incertitudes (Issaieva, Odacre, Lollia et Joseph-Théodore,

2020). Des difficultés semblables ont été ressenties dans une certaine mesure par environ 250 élèves du secondaire (collège, lycée général, technologique et professionnel) que nous avons interrogés dans le cadre d'une enquête par questionnaire au mois de juin 2020. La majorité d'entre eux exprime avoir vécu le changement soudain d'espace et de cadre de travail comme stressant et estime que la quantité de travail à la maison a augmenté. Malgré la surcharge de travail ressentie et le stress généré par le changement brusque, un grand nombre d'élèves se sent soutenu par les enseignants et dit rester engagé dans les apprentissages. Toutefois, une majorité préfère la classe en présentiel. Il semble aussi qu'une majorité d'élèves soit arrivée à anticiper les difficultés, à adapter sa méthodologie de travail et à s'organiser à la maison malgré des conditions personnelles parfois peu adaptées. Cependant les élèves sont plus partagés sur la mise en œuvre et le maintien d'autres stratégies d'ordre (méta)cognitif, motivationnel et émotionnel (Pintrich et Blazevski, 2004). Ainsi près de la moitié estime ne pas pouvoir suivre les apprentissages à la maison, à long terme ; avoir des difficultés de concentration et de mémorisation, ne pas avoir le sentiment de progresser, ne pas aimer le travail à la maison, s'ennuyer et en cas de difficulté, abandonner la tâche. Une autre étude, réalisée en Belgique francophone auprès d'environ 6000 élèves du secondaire, aboutit à des résultats semblables : malgré le soutien estimé des enseignants, des difficultés d'ordre motivationnel apparaissent ; les élèves se sentent moins capables de réaliser leur travail à la maison (Baudin, Dellisse, Lafontaine, Coertenjens, Crépin, Baye et Galand, 2020).

Au vu de ces résultats et compte tenu d'un ensemble de travaux qui montrent que les élèves du lycée professionnel ont souvent été confrontés à des difficultés d'apprentissage pouvant les mener au décrochage scolaire, nous avons pensé qu'il serait intéressant de se pencher sur une analyse des réponses données uniquement par ces élèves de l'échantillon. Compte tenu de leur parcours scolaire plus fragile, nous avons souhaité comprendre s'ils éprouaient davantage de difficultés pour faire face à de nouvelles contraintes générées par le contexte sanitaire en Guadeloupe et à mobiliser, maintenir et réguler leurs stratégies d'apprentissage à distance. L'analyse des réponses au questionnaire d'une trentaine d'élèves a montré qu'ils sont partagés. Pour la moitié d'entre eux, une certaine dynamique d'apprentissage

(anticiper les difficultés, adapter ses méthodes de travail, chercher de l'aide en cas de besoin et d'autres ressources) est manifeste, mais pour l'autre moitié la persistance dans les apprentissages à long terme (croire en ses capacités, poursuivre les efforts en cas de difficultés, ne pas abandonner) semble être mise en péril. Pour mieux comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves du lycée professionnel dans un contexte pandémique, mais aussi excentré, nous avons conduit une étude complémentaire, par entretien compréhensif. L'objectif de cette étude était d'analyser plus finement le vécu des élèves à parcours scolaire fragile et susceptibles d'être plus « menacés » sur le plan motivationnel, (méta)cognitif et émotionnel (Pintrich et Blazevski, 2004) pendant le confinement et l'enseignement à distance sur un territoire géographiquement, éloigné. Cette étude a donc ciblé des élèves inscrits dans l'enseignement secondaire professionnel, mais aussi ceux issus du Microlycée, ayant déjà subi le décrochage scolaire. Compte tenu des caractéristiques précitées, ces deux publics d'élèves sont aux marges de la voie classique de l'enseignement général et technologique et occupent une « place relativement dominée » et peu valorisée au sein de l'institution scolaire (Jellab, 2016). Avant de présenter les résultats de cette étude qualitative, nous exposerons brièvement les travaux sur le rapport aux savoirs des élèves du lycée professionnel, le décrochage et le raccrochage scolaire. Ceux-ci nous permettront de mieux comprendre les éventuelles difficultés d'adaptation des apprentissages de ce public d'élèves pendant la crise sanitaire et de voir quelles sont les stratégies déployées.

1. Éléments théoriques

1.1. La complexité des rapports aux savoirs et à la formation de lycéens professionnels

Dans une série de travaux qui a tenté de déterminer dans quelle mesure les élèves du lycée professionnel apprécient leurs expériences scolaires, souvent le sentiment d'échec ou de ne pas être capables (Hello, Scheepers et Slegers, 2006), la peur du chômage (Jellab, 2008), le manque de repères (Douat, 2007) ou le choix subi et imposé d'études (Bernard et Troger, 2012 ; 2013) caractérisent les représentations des élèves. Cependant, pour le sociologue de l'éducation français Aziz Jellab (2001), le rapport aux savoirs et à la formation au

lycée professionnel est très complexe et il ne faut pas le réduire seulement à ces caractéristiques négatives. Pour mieux saisir sa complexité, ce chercheur suggère de circonscrire l'étude du rapport aux savoirs dans l'histoire personnelle et sociale des élèves et dans les relations qu'ils construisent au quotidien avec leur institution, leur formation et leurs enseignants (Charlot, 1999). C'est en s'inscrivant dans cette perspective interactionniste qu'un certain nombre de travaux a tenté d'appréhender et d'expliquer les rapports complexes que les élèves du lycée professionnel entretiennent avec leur formation. Ainsi, une étude montre que dans un contexte (institutionnel ou familial) qui valorise le développement de la responsabilité et de l'autonomie et croit en l'utilité des formations professionnelles, les élèves n'ont pas une image négative du lycée professionnel (Jellab, 2001). Bien au contraire, ils apprécient leurs expériences scolaires et estiment qu'ils réussissent mieux au lycée professionnel qu'au collège ; ils se sentent de même plus responsables et croient que leur formation les prépare pour l'avenir. Globalement, le rapport aux enseignants est estimé comme important sur le plan de la socialisation et l'accès aux savoirs (Jellab, 2001). Une certaine dépendance affective à l'égard des enseignants apparaît dans les représentations de beaucoup de lycéens (Jellab, 2001). Une autre étude, réalisée auprès des élèves des lycées des métiers montre que si globalement ces élèves sont confiants dans leurs capacités à atteindre leurs projets professionnels à condition de « travailler dur », un ensemble de variables explique certaines différences (Bergamaschi, Blaya et Ciavaldini-Cartaut, 2016). Par exemple, le contexte familial et le parcours scolaire semblent affecter les attentes des jeunes quant à leur formation et leur insertion professionnelle. Des élèves dont le parcours a été parsemé d'échecs scolaires ont moins de confiance en leurs capacités que ceux qui ont un parcours scolaire « ordinaire ». Les expériences de chômage au sein de l'entourage des élèves affectent aussi leur confiance en soi. Les filles ont une meilleure perception de la qualité de leur formation et de leurs perspectives d'insertion professionnelle que les garçons.

Une autre recherche réalisée auprès de jeunes en reprise d'étude dans un dispositif de remédiation dans le cadre de la mission de lutte contre le décrochage scolaire de l'académie de Créteil en France montre que l'entrée est marquée par un certain rejet : les élèves ne comprennent

pas les objectifs poursuivis et n'adhèrent pas aux valeurs et attentes scolaires. Leurs parcours scolaire, social et familial renforcent ces sentiments et rendent difficiles leur mobilisation et l'appropriation des savoirs (Stevanovic, 2018). Mais au cours de l'année scolaire, les élèves changent de regard, commencent à s'adapter et à s'investir dans des projets réalisables.

1.2. Du décrochage au raccrochage : la complexité des processus

Le décrochage scolaire a fait l'objet de nombreux travaux et les modèles explicatifs se multiplient ces dernières années. Pour un grand nombre de chercheurs, le décrochage scolaire pourrait être expliqué par plusieurs facteurs de risque (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004 ; Rumberger, 1995) d'ordre scolaire et institutionnel, socio-familial et personnel. Au titre de facteurs d'ordre scolaire et institutionnel, on peut citer le climat de classe peu propice aux apprentissages (fortement compétitif, moqueries en classe, etc.), les pratiques d'enseignement soutenant peu les apprentissages des élèves, l'étiquetage des élèves ou encore l'orientation subie (Blaya, Gilles, Plunus et Tièche, 2011). Parmi les facteurs d'ordre socio-familial ceux qui semblent jouer un rôle sont la structure familiale, le niveau socio-culturel défavorisé, les pratiques éducatives familiales caractérisées par des attentes et soutien affectif faibles ou le désinvestissement (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006 ; Odacre, 2020 ; Rumberger, 1995). Pour ce qui est de facteurs d'ordre personnel, on peut mentionner l'importance d'une expérience scolaire antérieure négative, des problèmes de comportement, sentiment de compétence ou d'autodétermination très faible, peu de valeur et d'intérêt accordé aux tâches scolaires associés ou non à de faibles résultats scolaires et à des difficultés d'apprentissage (Bernard, 2011 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004 ; Janosz, 2000). Il est important de rappeler que les facteurs de risque cités ne sont pas indépendants et n'agissent pas seuls (Bruno, Félix et Saujat, 2017). Des travaux montrent que le décrochage résulte d'un processus long dans lequel s'entremêlent et interagissent souvent plusieurs facteurs (climat de classe compétitif, expérience scolaire antérieure négative, environnement socio-familial défavorisé) (Bruno, Félix et Saujat, 2017). Plus le nombre de facteurs présents dans la situation d'un élève

est élevé, plus le risque de décrochage est fort. Cependant, certaines recherches précisent que l'exposition à un ensemble de facteurs de risque ne conduit pas systématiquement au décrochage (Bruno, Félix et Saujat, 2017). D'autres facteurs dits de protection peuvent intervenir et contrecarrer le risque de décrochage, notamment : des relations sociales (avec des pairs ou enseignants) soutenant les projets scolaires ; un sentiment d'appartenance à une communauté ou institution ; sentiment de compétences ou d'estime de soi élevés ; planification et engagement d'actions en lien avec les objectifs fixés ; croyance en la valeur du diplôme et du savoir, compréhension des attentes du système scolaire et volonté de les suivre ; environnement familial impliqué et soutenant (Anderman, 2022 ; Knesting et Waldron, 2006). L'identification des facteurs de risque et de protection du décrochage contribue à une meilleure connaissance du phénomène sous-jacent sans pour autant permettre de démêler les interactions complexes entre eux. Pour aller dans ce sens, des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation d'Aix-Marseille université, Françoise Bruno, Christine Félix et Frédéric Saujat (2017) insistent sur la nécessité de considérer la multidimensionnalité et la temporalité du processus en privilégiant des approches contextuelles et compréhensives.

Malgré les difficultés soulevées et qui ne permettent pas encore de comprendre les mécanismes du décrochage, les études consacrées à ce phénomène sont plus nombreuses que celles analysant le raccrochage scolaire. Le raccrochage scolaire peut être défini comme la réinscription d'un individu ayant interrompu sa scolarité à un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études), après une période d'absence plus ou moins longue. Comme le décrochage scolaire, le raccrochage demeure un phénomène multidimensionnel et temporel dont les mécanismes sont peu connus. On sait que des capacités résilientes, notamment les capacités de rebondir et de se focaliser sur ses forces plutôt que sur ses échecs font partie des conditions nécessaires pour s'engager dans un processus de raccrochage (Vollet, 2016). Pour autant, on ne connaît pas encore véritablement ce qui permet à un élève de retrouver ces capacités résilientes et de se focaliser sur le développement de compétences qui lui permettent de résister aux difficultés et de s'adapter. Des analyses plus fines, qualitatives et compréhensives, seraient nécessaires

pour reconstituer le processus qui conduit un individu à accrocher. Une étude récente tente d'apporter quelques éclairages dans cette direction et permet surtout de saisir la temporalité du processus de raccrochage qui passe par un temps d'ennui, du désenchantement, temps de prise de décision (apparition de l'événement déclencheur) et temps d'entrée dans le dispositif (Vollet, 2016). En nous inspirant de ces analyses, nous avons réalisé une étude compréhensive auprès de dizaines d'élèves du Microlycée (dispositif permettant le retour à l'école après un décrochage) de la Guadeloupe, pour tenter de comprendre les mécanismes des processus du décrochage et du raccrochage (Issaieva et Joseph-Théodore, 2019). Les résultats montrent que les deux processus sont longs, faisant interagir des réalités objectives et subjectives et passant par plusieurs phases. À l'origine du décrochage, il y a un événement (familial, scolaire, parfois les deux) très marquant, souvent intervenu pendant l'école primaire. Les réactions à cet événement ne se font pas tout de suite ; c'est souvent lors de la transition primaire-secondaire à la suite d'une déstabilisation due à des problèmes d'adaptation aux nouvelles exigences que les élèves perdent leurs repères, ne trouvent pas leur place, se sentent peu soutenus, peu reconnus au collège et que les traumatismes anciens surgissent. Tout cela renforce la perte de l'intérêt pour les savoirs, le faible sentiment de compétence et la faible estime de soi et finalement accentue les difficultés d'apprentissage. Le retrait des tâches scolaires et de l'école plus globalement se dessine, les élèves tombent dans le piège de mauvaises relations sociales dans lesquelles ils trouvent une certaine reconnaissance et bien-être. Ensuite arrive la rupture scolaire. Nouvelles expériences et activités peuvent mener à un sentiment de satisfaction et de réalisation. Après c'est la période de l'ennui qui s'installe ou l'émergence de l'insatisfaction et d'un sentiment de manque, causée par le fossé entre les attentes personnelles et la réalité. Un événement déclencheur ou bien une nouvelle rencontre mène à une prise de décision et un retour à l'école (Issaieva et Joseph-Théodore, 2019).

2. Contexte de l'étude et questions de recherche

Notre étude a été menée en tenant compte des éléments théoriques exposés, mais aussi d'autres données contextuelles. Si sur le plan national, un certain nombre de travaux ont interrogé le fonctionnement

du lycée professionnel et le rapport aux savoirs des élèves du lycée professionnel (Jellab, 2001 ; 2008), très peu concernent le contexte guadeloupéen. Pour Antoine Abou (1986), enseignant-chercheur à l'école normale de la Guadeloupe et spécialiste en histoire de l'éducation, le développement du lycée professionnel en Guadeloupe a probablement été marqué par des représentations négatives du public accueilli (élèves en échec) et de ses finalités (préparation à des métiers peu prestigieux). Cette image négative a probablement été renforcée par le fait que beaucoup de parents en Guadeloupe préféreraient que leurs enfants se dirigent vers des études générales qui permettent d'accéder à des professions libérales ou à la fonction publique (Abou, 1986). Élisabeth Odacre (2020), enseignante-chercheuse à l'université des Antilles et spécialiste de l'articulation entre les enseignements et les contextes, a récemment montré que les caractéristiques socioéconomiques (l'étroitesse du marché économique et la carte locale d'étude et d'insertion réduite) et territoriales (isolement, difficulté de transport, éloignement des établissements scolaires) de la Guadeloupe sont des facteurs qui pèsent sur le choix d'orientation d'études des bacheliers professionnels et rendent peu attrayantes certaines filières professionnelles. Si à ces contraintes, on ajoute celles liées au contexte pandémique et la fracture numérique en Guadeloupe, il est intéressant de s'interroger sur la poursuite des apprentissages des élèves du lycée professionnel. Comment ont-ils continué leurs apprentissages pendant la période de crise sanitaire ? Ont-ils été plus particulièrement « menacés » du décrochage ou bien ont-ils trouvé et mobilisé des stratégies d'adaptation, et si oui lesquelles ?

En ce qui concerne le Microlycée, les travaux sont encore moins nombreux du fait que cette structure de retour à l'école (SRE) a été mise en place par l'Académie de Guadeloupe en 2015. Sur le plan national, ce type de structure a aussi été créé récemment dans le cadre de la politique sur la persévérance scolaire et la lutte contre l'échec scolaire. L'objectif de cette structure est de permettre à des jeunes, déscolarisés, de revenir à l'école afin d'y préparer un baccalauréat (général ou en sciences et technologies). Plus précisément, il s'agit de permettre à des élèves ayant souvent un parcours complexe, passant par le décrochage, de rattraper et de les amener à la qualification et à la réalisation de leurs projets d'orientation post-bac. La prise en charge est

pluridisciplinaire et individualisée, l'emploi du temps est modulable, les pratiques pédagogiques sont diversifiées et aménagées pour faciliter les apprentissages, la socialisation et soutenir l'investissement de chaque élève. Une recherche-intervention mise en place depuis 2016 tente d'accompagner l'équipe pédagogique et d'analyser l'évolution des pratiques d'enseignement et de leurs effets sur les apprentissages des élèves (Issaieva et Joseph-Théodore, 2019). C'est dans ce cadre que nous avons aussi souhaité savoir dans quelle mesure des élèves, raccrocheurs depuis récemment, ont pu faire face à de nouvelles contraintes générées par le contexte sanitaire. Ont-ils décroché ou bien ont-ils pu s'adapter au travail scolaire à distance ? Pour cerner les stratégies mobilisées pendant l'apprentissage à distance en contexte pandémique, nous nous inspirons des modèles d'autorégulation (Pintrich et Blazevski, 2004)¹.

3. Dispositif méthodologique

3.1. Méthode de recueil de données

Afin de cerner la poursuite des apprentissages des élèves du lycée professionnel et du Microlycée en Guadeloupe pendant la crise sanitaire, nous avons choisi de mener une étude par entretien compréhensif (Kaufman, 2016). Cette approche nous semble adaptée pour inciter l'enquêté à expliciter les raisons de ses représentations, de ses sentiments et de ses pratiques (Fugier, 2010). Le canevas d'entretien comprend les thématiques suivantes : 1) le parcours scolaire ou professionnel de l'élève ; 2) son travail à la maison pendant le premier confinement strict (ses représentations sur les enseignements, les outils utilisés, les stratégies d'apprentissage déployées) ; 3) l'impact du travail à la maison sur la suite des apprentissages. Les entretiens ont été réalisés le 13 avril 2021 dans un Microlycée et le 21 avril 2021 dans le secondaire professionnel, soit quelques jours avant l'annonce du deuxième confinement en Guadeloupe.

1. Selon les modèles de l'apprentissage autorégulé, un apprentissage optimal nécessite la mise en œuvre par l'élève des processus (méta)cognitifs assurant le déploiement des stratégies autorégulatrices.

3.2. L'échantillon

Douze entretiens, d'une durée de 30 minutes en moyenne, ont été menés avec des élèves scolarisés dans le Microlycée et dans la partie professionnelle d'un lycée polyvalent. Les caractéristiques sont présentées dans le tableau 1.

Tableau 1. caractéristiques des élèves interviewés

Élèves	Sexe		Type d'établissement
	M	F	
2 élèves de terminale Sciences et technologies du management et de la gestion	M1	M2	Microlycée de Guadeloupe
2 élèves de terminale Sciences et technologies de la santé et du social	M3	M4	
2 élèves de terminale Générale		M5 M6	
6 élèves de terminale baccalauréat professionnel système numérique	LP1, LP2, LP3, LP4, LP5, LP6		Lycée polyvalent

Tous les élèves ont été interviewés au sein de leur établissement respectif.

3.3. Analyse des données

Nous avons effectué une analyse de contenu (L'Ecuyer, 1987) en respectant les étapes suivantes : lecture flottante du matériel pour saisir l'idée générale, partition du corpus et choix des unités d'enregistrement (dont le codage par coloration à l'aide d'un tableur a favorisé l'émergence de la fréquence et l'ordre d'apparition) ; catégorisation, classification thématique du matériel en respectant un modèle mixte² et reposant sur les thèmes du canevas et les données du discours. Ce procédé nous a permis de faire état d'épisodes significatifs du discours des locuteurs (Bardin, 2013). Ainsi, dans la présentation des résultats, nous prenons appui sur les unités d'enregistrement les plus fréquentes.

2. Selon l'Ecuyer (1987), le modèle mixte de catégorisation et de classification du matériel textuel en vue de son analyse repose sur l'utilisation des catégories thématiques préexistantes auxquelles s'ajoutent des nouvelles, émergentes.

4. Présentation des résultats

4.1. Le rapport à la formation et aux enseignants au lycée professionnel et au Microlycée

Tous les élèves interviewés du Microlycée et du lycée professionnel (filière « numérique »), expriment très clairement leur appréciation vis-à-vis de leur formation et reconnaissent son importance pour « réaliser leurs projets professionnels ». Le choix de celle-ci n'est pas subi ni imposé bien au contraire, il semble être lié à une perception de l'utilité de la formation pour la vie professionnelle future. Pour certains, le choix d'orientation semble aussi résulter d'une « adéquation avec le projet futur », pour d'autres d'un « intérêt et/ou importance particulière ». C'est le cas notamment pour les lycéens de la filière numérique du lycée professionnel. On peut comprendre cette image positive de la filière « numérique » faisant partie des formations professionnelles attrayantes et valorisées. La majorité des élèves a aussi déclaré avoir des projets précis (par exemple : « monter une entreprise », « poursuivre en BTS », « devenir ingénieur en électronique » ou « infirmier »). Par ailleurs la reconnaissance de l'apport de la formation semble renforcée par la perception qu'ils ont de son rôle ; la formation est pour eux un moyen pour « avoir un métier », « réussir sa vie », « avoir des connaissances », « être armé pour la vie en société » ou encore « évoluer ». Ils pensent globalement que leur formation répondra à ces objectifs.

Dans la formation, un rôle important est accordé aux enseignants pour apprendre, pour maintenir la motivation et réaliser les projets futurs. Lorsqu'on interroge les élèves sur ce que leur procure leur formation, les réponses livrées sont en lien avec la relation pédagogique permanente établie entre « professeurs » et « apprenants » durant la formation. En effet, tous les élèves renvoient une image positive de l'accompagnement de leurs professeurs qu'ils qualifient comme étant une aide personnalisée au quotidien (« Les professeurs aident chaque élève à travailler plus » (M5) ; « [...] Ici, on est fortement suivis par les professeurs. [...] et je trouve ça bien ! » (LP1). Cet accompagnement est un facteur qui influence la motivation des élèves et leur engagement dans la formation (« [...] ça m'encourage à apprendre » (LP1) ; « ils [...] nous donnent [...] l'envie d'apprendre » (LP5)). Les élèves disent aussi apprécier davantage les enseignants qui ont des exigences et attentes

élevées à leur égard et qui les aident « à comprendre les savoirs », qui « expliquent ».

En reprenant leurs études après avoir quitté de façon prématurée le système scolaire, les élèves du microlycée reconnaissent que le cadre général de la structure et l'ensemble des propositions pédagogiques leur correspondent (« Ce n'est pas pareil que dans les écoles classiques » (M5)), ce qu'explique ainsi l'élève M1 :

Comme les classes sont moins remplies, ça fait que les professeurs peuvent prendre plus de temps pour se pencher sur chaque individu selon moi et puis euh... voilà hein, ça fait que ce sont des professeurs aussi qui sont sélectionnés pour leur bienveillance [...] enfin en général les situations des gens au microlycée, les vies personnelles des gens mêmes ne sont pas toujours faciles, [...] et donc je pense qu'ils prennent tout ça en compte lorsqu'ils nous accueillent.

Ainsi, ce cadre leur permet à la fois de s'ouvrir aux autres (« [...] j'étais réservée, [...] ça m'a permis d'être plus ouverte » (M2)), de retrouver confiance en soi et de se sentir réintégré à la forme scolaire (« Je me suis pas mal améliorée dans les matières et je me sens bien, j'arrive à moins stresser » (M5) ; « [...] ils m'ont appris à prendre la parole et confiance en moi aussi [...] cela m'a permis de m'intégrer plus précisément » (M4)).

Ce sentiment de bien-être, d'appartenance forte à la structure scolaire et de reconnaissance de son utilité pour le rattachement et les apprentissages, on les retrouve aussi globalement chez les élèves du lycée professionnel qui ont été interrogés (« Le lycée, c'est une autre façon de travailler puisqu'il y a plus de personnes. On est entouré de beaucoup de personnes. Les profs expliquent beaucoup de cours, aident beaucoup sur le travail » (LP3)).

4.2. La poursuite des apprentissages des lycéens à distance en contexte de pandémie : quelles difficultés ?

Presque la totalité des élèves (9 sur 12 au total : M2, M3, M4, M6, LP1, LP2, LP3, LP4, LP6) exprime l'idée que le distanciel provoque un ralentissement dans les apprentissages et un besoin d'aide et d'accompagnement non satisfaits (« [...] ils [les professeurs] avaient tendance à ne pas nous répondre tout de suite. Et ça, ça me posait problème, ça me freinait, du coup... je me disais, mais qu'est-ce que je fais ? Comment je pourrai effectuer cet exercice ? » (LP2) ; « [...] ils [les professeurs]

essaient de t'aider, mais de la maison, ce n'est pas très facile, car ils ne peuvent pas être là tout le temps » (LP1)). Pour certains élèves, l'enseignement à distance n'a pas permis d'avoir les explications dont ils avaient besoin de la part des enseignants et par conséquent ils estimaient avoir été un peu perdus « [...] on n'avait pas les mêmes explications qu'en cours, on était un peu livré à soi-même et on faisait ce qu'on pouvait » (LP5). Pour eux, les explications en classe ne sont pas les mêmes à distance.

Pour d'autres élèves, la distance et la diminution du temps passé en classe virtuelle ou en communication avec les enseignants les empêchaient de poser des questions en cas d'incompréhension comme ils auraient pu le faire en classe « [...] on ne pouvait pas voir le professeur, du coup on ne pouvait pas lui demander beaucoup de choses parce que le travail était très limité, le temps aussi » (LP3).

Par ailleurs, la moitié des élèves (6 sur 12) décrit l'absence d'un environnement propice qui peut être dédié au travail scolaire à la maison et l'effet néfaste sur leurs stratégies d'éveil et de maintien de l'attention et de la motivation même en cas d'intérêt pour le savoir. Les propos suivants de l'élève M6 en témoignent :

Les professeurs parlaient, et ça me donnait envie de dormir même si le cours était intéressant. À la maison, il n'y a pas un endroit adapté comme à l'école, avec un bureau, une chaise. Cela ne donne pas facilement l'envie de travailler, il nous manquait l'ambiance de l'école.

Par ailleurs, ces six élèves affirmaient que l'établissement scolaire procure un cadre qui leur permet de rester concentrés sur leurs apprentissages, tandis qu'à la maison « [...] c'était très compliqué » (LP2). Plus particulièrement, trois d'entre eux (LP1, M4 et M6) expliquaient avoir éprouvé des difficultés pour dissocier le travail scolaire à la maison et la réalisation des tâches de la vie courante (« J'ai des frères et sœurs, donc forcément, ça fait du bruit ! Donc je ne pouvais pas trop me concentrer. Les premiers jours en cours en ligne, je venais, mais... au fil du temps c'était un peu fatigant. » (LP1) ; « [...] je devais nettoyer la maison et faire le programme de l'école et ça a été un peu difficile parce qu'en fait nettoyer la maison et les cours étaient dans la même heure et c'était trop difficile » (M6)). Ces exemples montrent que certains élèves ne bénéficient pas de conditions familiales adaptées aux apprentissages et/ou qu'ils ne savent pas comment faire face aux

contraintes familiales et alterner (gérer) les tâches scolaires et d'autres dans le même espace.

Ces difficultés de gestion du temps des tâches et de la distance entravent non seulement le maintien de la concentration, mais plus globalement l'engagement et la dynamique motivationnelle de certains élèves interrogés. Leurs apprentissages pendant le confinement, se caractérisent par un « manque d'investissement où la motivation n'est plus forcément là » (M3) et par des états émotionnels négatifs tels que la perte de courage « [...] retenir les cours c'est un peu démoralisant pour certains » (M3).

4.3. Quelles stratégies d'adaptation et de persistance dans les apprentissages en contexte de pandémie ?

Malgré les difficultés présentées ci-dessus, dont certaines sont partagées par l'ensemble des élèves interviewés, ils réagissent différemment et ne s'engagent pas tous dans les mêmes conduites pour y faire face. L'analyse des résultats montre que certains ont pu s'adapter en mobilisant des stratégies nouvelles et d'autres moins. Plus précisément, deux conduites d'élèves peuvent être mises en exergue, celles de ceux ayant poursuivi et adapté leurs apprentissages durant toute la durée du (premier) confinement (M3, M4, M5, M6, LP1, LP2, LP3, LP4, LP5, LP6) et de ceux les ayant interrompus avant la fin du confinement (M1, M2).

4.3.1. Conduite des élèves ayant poursuivi et adapté le travail scolaire à la maison

L'analyse du discours de dizaines d'élèves fait apparaître qu'après avoir vécu l'annonce du confinement comme un « bouleversement », une « désorientation », ils ont pu rebondir, s'accrocher et reprendre leurs apprentissages plus ou moins vite pour « essayer de suivre la cadence » (LP4). Plus particulièrement, certains d'entre eux (M4, LP2) expliquent ce qui a guidé leurs actions « [...] même si les échecs viennent, je me suis dit qu'il faut que [...] je travaille » (M4). Un autre élève reconnaît également s'être ressaisi après une période de latence : il semble être guidé par une croyance forte dans la valeur du travail comme moyen pour atteindre ses objectifs « Je suis resté une ou deux semaines sans travailler [...] je me suis remis en question et je me suis

dit, bon là, il faut que je travaille » (M3). L'adaptation se met en route et l'accrochage devient possible en mobilisant des stratégies d'auto-gestion des apprentissages et d'organisation de l'environnement et des ressources. L'élève LP3 l'exprime ainsi :

Du coup, j'ai appris à travailler en autonomie. J'ai essayé de faire des recherches sur Internet. Grâce à Internet, en fonction de ce qu'on nous donnait comme leçon, j'essayais de développer un peu plus sur Internet avec l'aide aussi de mes parents.

D'autres élèves (6 sur 10) précisent aussi avoir eu recours à des ressources numériques, telles qu'Internet, pour combler le manque d'enseignement ressenti « Heureusement qu'il y a Internet » (M6). Néanmoins, pour l'un d'entre eux (LP6), cette facilité d'accès à Internet est un « [...] point négatif » et remet en cause le sens de ses apprentissages et de ses évaluations sur la durée du confinement.

Malgré la remise en question et la mobilisation de nouvelles stratégies de gestion des apprentissages, l'implication dans la réalisation des tâches estimées plus difficiles semble fragilisée par la distance et par le manque de soutien et de stimulation externe, ce qu'illustre plus en détail l'extrait suivant :

Oui, j'abandonnais plus facilement à la maison qu'à l'école. Parce qu'il n'y avait personne pour s'acharner, pour me pousser à travailler. Du coup, dès que quelque chose me prenait la tête, j'essayais de ne pas trop me forcer dessus (LP3).

Néanmoins, dans le discours de certains élèves du lycée professionnel l'initiative du personnel de direction et de l'équipe pédagogique de leur établissement pour éviter qu'ils ne se retrouvent en situation de décrochage est remarquée « [...] la proviseure, elle ne nous a pas lâchés, à 6 heures du matin, elle appelait mon père et il venait me réveiller pour que je débute mon cours à 7 heures » (LP1), ce qu'illustre également plus en détail le témoignage suivant :

Pendant le confinement, certains professeurs nous appelaient tôt le matin depuis 7 h, comme à l'heure habituelle de l'école. Ils nous donnaient du travail à faire, certains devoirs et on passait la journée dessus. Après quand on avait fini, il y avait un autre professeur qui nous appelait, tout de suite à la chaîne, il nous donnait du travail aussi (LP3).

Ainsi, selon ces élèves, comme ils étaient « un peu désorientés » (LP1), cet « acharnement » des enseignants (LP5) a contribué au

maintien d'un rythme encourageant la poursuite des apprentissages. Enfin, si un élève du lycée professionnel explique que le confinement a favorisé l'entraide entre ses camarades de classe « [...] ils m'expliquaient et via leurs réponses, je savais ce que je devais faire de mon côté » (LP2), d'autres élèves (LP4 et LP1) ont pu être accompagnés par leur entourage familial « je demandais des informations à ma maman » (LP4). La résilience a donc été rendue possible en grande partie grâce au soutien socioaffectif (des enseignants, des pairs, des familles) et aux ressources technologiques.

4.3.2. Conduite des élèves ayant renoncé au travail scolaire à la maison (M1, M2)

Il est d'abord important de préciser que deux élèves parmi les 12 interviewés n'ont pas poursuivi les apprentissages à la maison pendant le premier confinement ; ils sont issus du Microlycée. Ce sont donc des élèves ayant été en situation de décrochage. Sur ces deux élèves concernés (M1 – garçon, M2 – fille), l'un d'entre eux admet s'être désintéressé dès le premier cours en ligne « Alors pendant le confinement je n'ai rien fait [...]. J'ai dû faire deux minutes sur le premier cours » (M1). À ce titre, il prend appui sur la distinction entre ce que représentent pour lui l'école et son domicile pour justifier son état d'esprit :

Pour moi, quand j'arrive chez moi, l'école elle reste à l'école, la maison reste à la maison. Parce que quand je suis chez moi, je me repose, je ne viens pas me reposer à l'école. [Respiration] donc ça m'énerve de faire des trucs de l'école à l'endroit où je me repose ! (M1).

Pour cet élève, il existe donc deux environnements qui remplissent des fonctions distinctes qu'il ne faut pas confondre : l'un, destiné à l'enseignement et à l'apprentissage (l'école) et l'autre au repos (son domicile). Cette représentation ne lui permet pas d'envisager différemment le changement de situation et de se projeter dans une nouvelle organisation de travail à la maison. Cela est probablement renforcé par une autre idée qu'il s'est fait du premier confinement. Ainsi, il déclare qu'à l'annonce du premier confinement, il a ressenti « un soulagement ». Le confinement symbolise pour lui une coupure – « pause bienvenue » pour arrêter le rythme soutenu des apprentissages à l'école. Il pense aussi que cette « pause » n'est pas néfaste puisqu'il a

une certaine maîtrise des savoirs travaillés avant le confinement, ce qui peut lui permettre de se reposer, comme en témoigne l'extrait suivant :

Après moi, je savais déjà que lorsque ça allait rouvrir ma formation, je ne serais pas complètement largué, donc je me suis dit « bon, pff ! Quand ça va reprendre, ça va être un peu chaud au début histoire de se remettre, mais je ne suis pas à la traîne » ! Les leçons qu'on a eu le temps de voir avant le confinement, je les maîtrisais pour la plupart, donc bon, je me suis reposé sur mes lauriers pendant le confinement [rires] et c'est quand l'école a repris, que j'ai repris quoi !

Par ailleurs, il est important de préciser que l'élève M1 ne se dit pas être en difficulté ni ne pas avoir des conditions matérielles pour apprendre à la maison. Bien au contraire, il dit « J'ai des capacités que je n'exploite pas jusqu'au bout », « je suis fils unique » et « je n'ai pas de difficultés pour travailler à la maison, j'ai un équipement informatique ». Son parcours antérieur conforte ces propos : avant d'entamer sa scolarité au microlycée, cet élève semble avoir décroché prioritairement en raison de difficultés relationnelles avec l'équipe pédagogique de son ancien établissement causant son mal-être profond. L'analyse de l'ensemble de son discours révèle que ce qu'il apprécie justement au microlycée, c'est bien le cadre et le climat scolaire socialisant et bienveillant. Mais il trouve que les apprentissages se déroulent parfois « mécaniquement » et que cela génère de la lassitude. Il semble ne pas avoir un projet précis à part d'obtenir son diplôme ; il pense, en évoquant les notes moyennes, mais suffisantes obtenues, qu'il l'atteindra son objectif. En résumé, cet élève semble conscient de son investissement moyen à l'école, mais il lui paraît suffisant pour obtenir son diplôme ; cesser d'apprendre à la maison, pendant le confinement, n'est donc pas fatal, et représente pour lui un moment de pause bienvenue pour reprendre le travail scolaire après ; travail scolaire pour lequel il ne porte pas d'intérêt véritable.

La seconde élève (M2) ayant décroché pendant le premier confinement partage trois points communs avec l'élève M1 : elle semble aussi avoir de bonnes conditions de travail à la maison (chambre, bureau, équipement informatique fonctionnel, etc.) ; elle apprécie le caractère socialisant et bienveillant de l'environnement institutionnel et n'a pas de difficultés d'apprentissage particulières. Elle en témoigne ainsi « J'étais quelqu'un, je ne parlais pas, j'étais réservée, un peu dans mon côté et tout. Et par rapport à ici, j'ai pu voir euh... ça m'a permis d'être

plus ouverte et de parler, de participer et euh, ça en vaut ouais... ». Son parcours et sa réaction face à l'annonce du confinement et les stratégies entreprises par la suite sont différents de celles adoptées par l'élève M1. C'est une élève ayant échoué deux fois aux examens du baccalauréat scientifique, puis après une période de décrochage, s'étant réorientée vers l'option « sciences et technologies du management et de la gestion » à la suite des échanges avec l'équipe directionnelle du Microlycée. L'option d'étude lui convient, elle précise : « J'aime bien tout ce qui est organisation, créer des flyers et tout ». La première année d'études au Mycrolycée lui permet de « vraiment accrocher » et de développer ses compétences sociales qui semblent être très importantes pour elle. À l'annonce du premier confinement, elle reconnaît avoir d'abord tenté de s'accrocher « [...] au début, on suivait et tout, mais après j'ai décroché », car c'était « décourageant » parce qu'« on s'est retrouvés seuls », « sans être épaulés par les professeurs ». Au fil du temps, l'absence du cadre scolaire et de la présence physique des enseignants infléchissent sa dynamique motivationnelle « [...] on est plutôt amené à faire autre chose, ou peut-être commencer ses leçons et après laisser [...] Je n'avais pas vraiment de difficultés, c'est juste que des fois je n'avais pas vraiment envie de travailler (M2) ». Et le décrochage arrive au moment où elle se trouve face à des tâches qu'elle estime très difficiles et qu'elle a besoin d'explication :

Je me rappelle qu'il y avait quelque chose qu'on avait à faire en management et qu'on devait renvoyer. Ben, je trouvais que c'était très compliqué. Non c'était en sciences du numérique je pense, c'était... très compliqué. Donc à un moment, je me suis dit, que ça aurait été bien que je sois en classe et que la dame puisse nous... nous expliquer vraiment quoi.

L'isolement social pèse à double titre sur cette élève, car elle vit mal aussi l'arrêt de son activité professionnelle « Surtout moi je faisais les deux, parce qu'en fait je travaillais au Cinéstar, donc euh... en même temps en fait, nous au Cinéstar on était obligé de fermer et tout et euh... c'était un peu décourageant un peu quand même ».

Ces illustrations révèlent que cette élève compte beaucoup sur le soutien socioaffectif et les régulations cognitives qui peuvent être apportées par les enseignants ; en absence de celles-ci, elle se sent désespérée. Elle semble donc être très dépendante affectivement des autres, notamment des enseignants. Répondre à leurs attentes est

essentiel pour la réussite scolaire, selon elle. Son parcours de décrochage et puis de raccrochage semble lui avoir permis de développer certaines compétences, mais pas encore celles qui puissent l'aider à gérer et à réguler seule ses apprentissages sur le plan motivationnel, (méta)cognitif et émotionnel. Elle ne semble pas suffisamment autodéterminée et consciente du fait qu'elle peut exploiter et utiliser ses capacités en cas de difficulté d'apprentissage sans attendre que la solution vienne de l'extérieur. Dans le contexte de crise sanitaire, cet état d'esprit ne lui permet pas d'être armée pour rebondir et remobiliser d'autres stratégies d'adaptation.

4.4. Le bilan des lycéens à la réouverture des établissements scolaires

Presque la totalité des élèves enquêtés (9 sur 12) a durement été éprouvée par cette première expérience d'enseignement à distance en contexte de pandémie. De fait, la continuité pédagogique n'a pas eu les effets escomptés. Bien au contraire elle a suscité de l'inquiétude : [...] on a eu quelques lacunes à cause de cela ! Forcément, puisqu'on n'a pas eu le temps de finir notre programme de Première » (LP1) ; « [...] on faisait plus de révisions que de nouvelles choses. Du coup, ça ne nous avançait pas trop » (LP3). Une forme de déception face à l'avenir s'est emparée de LP2 : « [...] on a raté [...] quelques chapitres [...] je ne pense pas vraiment qu'on pourra passer le BAC (LP2).

Enfin, dans son discours LP6 évalue l'impact de ses propres pratiques cognitives mises en œuvre durant le confinement strict, sur ses apprentissages actuels :

Je suis un peu à la ramasse, j'ai du mal à revenir, à redémarrer, car maintenant au lieu d'écouter pendant le cours, je me suis dit que dès que j'ai le type de sujet, je vais directement voir la vidéo chez moi sans trop m'attarder dans le cours.

Par conséquent, cet apprenant prend conscience d'un décalage sur la façon dont il appréhende désormais ses apprentissages. Par ailleurs, tous les élèves expriment leur satisfaction après avoir renoué un contact direct avec l'équipe pédagogique depuis la réouverture de leur établissement (« [...] on apprend mieux » (LP1) ; « [...] je travaille plus » (M2)). Ainsi, grâce aux interactions, ils ressentent que le présentiel est plus motivant et doit rester la norme pour ne plus subir les mêmes épreuves à distance. Enfin, selon les deux élèves ayant décroché durant

la période de confinement stricte (M1, M2), cette coupure a eu un effet bénéfique « [...] je pense même [...] que ça m'a fait du bien, ça m'a permis de relâcher un peu » (M1). En définitive, comme les neuf autres élèves interviewés (sauf LP6), M1 et M2 affirment s'être « adaptés » au rythme et à la charge de travail à la reprise.

Discussion et conclusion

Dans cette recherche nous avons souhaité appréhender les apprentissages, pendant la crise sanitaire, de lycéens guadeloupéens ayant davantage été exposés au décrochage ou l'ayant déjà subi. Ont-ils gardé le cap ou bien ont-ils renoncé à la poursuite des apprentissages ? Comment peut-on l'expliquer ? C'est à ces questions que notre étude par entretien compréhensif a tenté d'apporter d'éléments de réponses.

Pour des lycéens d'un lycée professionnel (filière numérique) et du Microlycée, les résultats ont révélé que la poursuite des apprentissages dans le contexte pandémique s'inscrit dans des logiques déterminées par l'ensemble des rapports aux savoirs scolaires (formation), à autrui (enseignants, pairs, parents), à la situation (institution, crise sanitaire) et à soi-même (Charlot, 1999 ; Jellab, 2001). Globalement, les 12 lycéens interrogés semblent fortement « attachés » du point de vue socioaffectif et pédagogique à leurs établissements, enseignants et formation. Ils apprécient leurs formations, le climat d'établissement et l'accompagnement des enseignants. Ces résultats rejoignent les constats d'autres études menées sur le rapport au savoir des élèves du lycée professionnel dans le cas d'une forte appréciation de leur formation (Bergamaschi, Blaya et Ciavaldini-Cartaut, 2016). D'autres études avaient aussi montré que le rapport aux enseignants au lycée professionnel se caractérise par des attentes fortes en matière d'accompagnement socioaffectif et cognitif (Jellab, 2001). Ces attentes sont compréhensibles pour des élèves à parcours fragile (y compris les élèves du Microlycée) ayant été exposés ou ayant subi le décrochage ; elles semblent accessibles en contexte ordinaire, mais sont fragilisées pendant la crise sanitaire. Comme le montrent nos résultats, les élèves ressentent une rupture de la relation pédagogique surtout dans ses dimensions didactiques. Ils reconnaissent le maintien et l'importance du soutien motivationnel des enseignants qui les ont beaucoup aidés à garder le cap et à poursuivre. Mais ils sont conscients que l'enseignement à distance a entravé

les interactions didactiques en privilégiant la consolidation des savoirs et en conduisant ainsi à des lacunes dans les apprentissages ; des élèves précisent « on ne faisait que réviser, on a peu appris de nouvelles choses ». C'est cette réduction (en quantité et qualité) d'interactions didactiques qui explique en grande partie le décrochage d'une élève très dépendante affectivement et cognitivement de ses enseignants ; elle l'a probablement empêché de développer une certaine autonomie et de ce fait elle s'est retrouvée incapable de se réorganiser et de se remobiliser pour apprendre.

La modification du cadre de travail est le deuxième élément qui explique les conduites des élèves. La moitié des élèves interrogés estime ne pas avoir des conditions personnelles et réelles, propices aux apprentissages. À cela s'ajoute un autre raisonnement : le travail à la maison (même en cas de bonnes conditions matérielles et informatiques) ne peut pas remplacer le travail à l'école. Aussi, la maison représente pour certains un lieu de repos, pour d'autres un lieu où on doit accomplir d'autres tâches et fonctions. Ces difficultés et représentations affectent fortement les apprentissages des élèves à la maison, notamment le maintien de la concertation, de l'organisation et de la réalisation des tâches scolaires. Si certains disent avoir tenté de poursuivre et de persister, globalement la majorité a ralenti le rythme à long terme et deux élèves ont décroché. Ces deux élèves qui ont décroché sont issus du Microlycée, mais leurs conduites ne s'expliquent pas entièrement par les mêmes raisons. Le décrochage de l'une peut s'expliquer par son manque d'autonomie (dû probablement à son parcours antérieur de décrochage) et forte dépendance socio-affective et cognitive : elle décroche au moment où elle se retrouve face à une tâche estimée comme très difficile. Il est important de noter que l'autre élève qui décroche ne vit pas la situation comme un renoncement, mais comme une pause justifiée qu'il peut se permettre, car il estime qu'il maîtrise les savoirs.

Malgré les contraintes fortes exposées, les résultats montrent que la majorité des élèves (10 sur 12) a gardé le cap et n'a pas renoncé aux apprentissages. Certes, certains se sont plus découragés que d'autres, mais globalement ils ont su se remobiliser et s'adapter. Comment peut-on l'expliquer ? D'abord, le verbatim montre que ces élèves sont animés par un fort sentiment d'autodétermination en vue de réussir et de réaliser leurs projets choisis et non subis « pour s'en sortir ». Ils

pensent que cette réussite est possible en travaillant et en fournissant des efforts même quand les conditions familiales ne sont pas réunies. Ils ont par ailleurs compris qu'il fallait « apprendre à travailler en autonomie » pendant le confinement et ils se sont engagés dans des démarches le permettant. Ils ont notamment adapté leurs stratégies de gestion des apprentissages (recours à de nouvelles ressources d'aide et nouvelle organisation). Le rôle du sentiment d'autodétermination et la présence des projets réalisables et précis sont parmi les facteurs de protection du décrochage que la littérature scientifique mentionne (Bruno, Félix et Saujat, 2017). Pour ce qui est du rôle des stratégies d'apprentissage autorégulatrices (d'ordre motivationnel, (méta)cognitif et émotionnel) comme moyen de résilience et de raccrochage, cette piste serait intéressante à creuser davantage. Pour éviter le décrochage, il serait aussi pertinent de réfléchir à la manière d'améliorer les dispositifs d'enseignement à distance (voire hybride ou encore en présentiel) en vue de mieux soutenir le développement des compétences d'autorégulation des apprentissages afin que les élèves à parcours fragile deviennent plus autonomes.

Bien évidemment, cette étude qualitative a porté sur un faible nombre de participants, pour une partie issue du même lycée professionnel en Guadeloupe et de la même filière (numérique), considérée comme valorisante et offrant des possibilités d'insertion professionnelle. Néanmoins sa portée est importante, car elle s'inscrit dans le cadre des trois horizons de recherche, visé par cet ouvrage : les marges symboliques de la société ; les périphéries géographiques ; les contextes excentrés. Pour mieux cerner le risque de décrochage de ces publics aux marges de l'Éducation dans certains territoires d'outre-mer excentrés pendant le contexte pandémique, il serait souhaitable d'analyser d'autres situations d'apprentissage (professionnel ou autre), car les processus de décrochage et de raccrochage s'inscrivent dans des histoires de vie complexes (Bruno, Félix et Saujat, 2017).

Références bibliographiques

- Anderman, Eric-M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, n° 94(4), p. 795-809.
- Abou, Antoine (1986). L'enseignement technique à la Guadeloupe jusqu'en 1950. *Bulletin de la Société d'Histoire de la Guadeloupe*, n° 67-68, p. 75-92.
- Bardin, Laurence (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baudoin, Noémie, Dellisse, Sébastien, Lafontaine, Dominique, Coertenjens, Liesje, Crepin, Françoise, Baye, Ariane et Galand, Benoît (2020). Soutien des enseignants et motivation des élèves durant la pandémie de COVID-19. *Formation et profession*, n° 28(4), hors-série, p. 1-13.
- Bergamaschi, Alessandro, Blaya, Catherine et Ciavaldini-Cartaut, Solange (2016). Les élèves en formation professionnelle au-delà des idées préconçues. Le cas des « lycées des métiers ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, en ligne, n° 45/1. <https://doi.org/10.4000/osp.4731>.
- Bernard, Pierre-Yves (2011). Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, n° 45(4), p. 75-97.
- Bernard, Pierre-Yves et Troger, Vincent (2012). La réforme du bac professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires. *Éducation et sociétés*, n° 2(30), p. 131-143.
- Bernard, Pierre-Yves et Troger, Vincent (2013). La réforme du bac professionnel en trois ans : vers un renforcement de la convention professionnelle dans le système éducatif. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 42(2), p. 273-297.
- Blaya, Catherine, Gilles, Jean-Luc, Plunus, Ghislain et Tieche-Christinat, Chantal (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, n° 39(2), p. 227-249.
- Bruno, Françoise, Félix, Christine et Saujat, Frédéric (2017). Les évolutions des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 43, p. 246-271.
- Charlot, Bernard (1999). Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris : Anthropos.
- Douat, Étienne (2007). La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000. *Déviance et société*, n° 31(2), p. 149-171.
- Fortin, Laurier, Royer, Egide, Marcotte, Diane, Potvin, Pierre et Yergeau, Eric (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, n° 36 (3), p. 219-231.

- Fortin, Laurier, Marcotte, Diane, Potvin, Pierre, Royer, Egide et Joly, Jacques (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, n° 21(4), p. 363-383.
- Fugier, Pascal (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques, *Interrogations*, n° 11.
- Hello, Evelyn, Scheepers, Peter et Slegers, Peter (2006). Why the more educated are less inclined to keep ethnic distance: An empirical test of four explanations. *Ethnic and Racial Studies*, n° 29(5), p. 959-985.
- Issaïeva, Élisabeth et Joseph-Theodore, Muriel (2019). *Pour une compréhension des mécanismes du raccrochage et de l'adaptation scolaire : une étude en contexte guadeloupéen*. Congrès international de l'AIFREF, Éducation et résilience, 15-17 mai 2019, Martinique.
- Issaïeva, Élisabeth, Odacre, Élisabeth, Lollia, Manuel et Joseph-Theodore, Muriel (2020). Enseigner et apprendre en situation de pandémie : caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves. *Formation et profession*, n° 28(4 hors-série), p. 1-12.
- Janosz, Michel (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, n° 122, p. 105-127.
- Jellab, Aziz (2001). Les élèves de LP à l'épreuve des savoirs. Une articulation entre l'histoire biographique et le contexte scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 11, p. 2-20.
- 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 (2016). Un ordre d'enseignement paradoxal : le lycée professionnel comme analyseur des avancées et des obstacles à la démocratisation scolaire. *Éducation et sociétés*, n° 38(2), p 123-138.
- L'écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. In : Deslauriers, Jean-Pierre (dir.). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Montréal : Presses Universitaires du Québec, p. 49-65.
- Knesting, Kimberly et Waldron, Nancy (2006). Willing to play the game: How at-risk students persist in school. *Psychology in the Schools*, n° 43(5), p. 599-611.
- Kaufmann, Jean-Claude (2016) *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lollia, Manuel et Issaïeva, Élisabeth (2020). Comment les enseignants assurent la continuité pédagogique et évaluent en contexte de pandémie ? Une étude en Guadeloupe. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, n° 1, p. 181-192.
- Odacre, Élisabeth (2020). Le rôle du contexte socioéconomique local dans l'abandon des bachelier·ère·s professionnel·le·s en brevet de technicien supérieur en Guadeloupe. *Éducation et socialisation – Les cahiers du CERFEE*, n° 58.

- Pintrich, Paul R. et Blazevski, Juliane L. (2004). Applications of a model of goal orientation and self-regulated learning to individuals with learning problems. *International Review of Research in Mental Retardation*, n° 28, p. 31-83.
- Rumberger, Russell W. (1995). Dropping out middle school: a multilevel analysis of students and school. *American Educational Research Journal*, n° 3(32), p. 583-625.
- Stevanovic, Biljana (2018). Rapport aux savoirs et à l'orientation des élèves scolarisés dans un dispositif de la mission de lutte contre le décrochage scolaire. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n° 51, p. 79-99.
- Vollet, Juliette (2016). Raccrocher après avoir décroché de l'école : le temps au service de la décision. *Éducation et Sociétés*, n° 37, p. 129-145.

Troisième partie

Entre fractures et adaptations : des pratiques éducatives en mutation

Facteurs de protection et modélisation du bien-être universitaire des étudiants en formation à distance

Cendrine MERCIER
Gaëlle LEFER SAUVAGE

Introduction

En France, les enseignants stagiaires de l'Éducation nationale constituent une population étudiante *sui generis* au vu de leur diversité de statut : d'étudiants inscrits à une formation initiale de niveau universitaire (amenant à un diplôme de Master), et/ou des fonctionnaires de l'État avec des obligations de service (l'enseignement, la préparation des cours et le suivi de certaines tâches administratives). Leur formation initiale se réalise aussi dans des composantes universitaires spécifiques, des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE), sous la double tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation et du ministère de l'Éducation nationale.

Cependant, au vu de cette situation très particulière, la discontinuité de la formation chez les enseignants stagiaires fait partie de leur ordinaire : ils travaillent dans des endroits différents (établissements d'affectation *versus* université), ont des métiers différents (étudiants *versus* enseignants), dans des temporalités variées (calendrier universitaire *versus* rythmes scolaires).

Lors du premier confinement imposé par le gouvernement français pour faire face à la crise sanitaire, cette discontinuité frôle le clivage (Lefer Sauvage, Genevois, Wallian et Mercier, 2020), engendrant un mal-être chez les étudiants stagiaires dans la mesure où ils n'arrivent plus à trouver des zones d'équilibre entre ces espace-temps. C'est à

travers les médias (Iribarnegaray, 2021, 12 janvier) que le mal-être grandissant des étudiants dans leur ensemble s'est fait l'écho. Le second confinement partiel, imposé officiellement du 30 novembre au 15 décembre 2020, a demandé une nouvelle fois à l'enseignement supérieur de proposer une formation à distance contrainte, et non hybride, tel que l'avaient anticipé certains chercheurs (Guillot, 2020 ; Mercier, 2020a), pour l'ensemble des étudiants.

Pourtant, de nombreuses recherches ont mis en valeur qu'au-delà d'une inégalité d'accès aux outils et aux ressources (Mercier, 2020 ; Weiss *et al.* 2020), une « fracture numérique » se loge dans les usages effectifs : les étudiants doivent (ré)investir leurs performances et leurs compétences numériques au format distanciel, alors même que certains n'ont pas conscience de leurs compétences ou de leurs besoins outillés, et qu'ils se retrouveraient dans un conflit interne de perception entre des usages personnels et professionnels. La « fracture numérique » tant décrite par Plantard (2014), car renvoyant à une instrumentalisation politique, est ici entendue sous un versant cognitif, psychologique et social : le confinement est un révélateur du puissant métissage des profils d'usage et de pratiques numériques des étudiants. L'objet de ce chapitre sera ainsi de mettre en valeur la manière dont les étudiants déclarent s'approprier les outils numériques qui participent à leur bien-être en formation à distance contrainte, considérant que l'appropriation est un processus long et dépendant des activités proposées en formation.

1. Cadre théorique

Il est désormais relativement ordinaire que le numérique soit inscrit dans le quotidien professionnel des enseignants-formateurs-chercheurs à l'Université en France. Si cette tendance générale s'observe, elle contraste avec la diversité des réalités des étudiants sur ces mêmes aspects et engendre nécessairement des questionnements sur les possibles dialogues entre les usages du numérique des uns et des autres. Une présentation des enjeux autour des compétences numériques développées en formation initiale laissera place ensuite à une meilleure compréhension de la notion de bien-être des étudiants en période de confinement liée à la COVID-19.

1.1. Formation à distance et compétences numériques des étudiants universitaires

Les travaux sur les pratiques et les usages du numérique des étudiants professeurs des écoles stagiaires mettent en lumière une grande variété de situations : des attentes distinctes selon les lieux d'usage (en classes *versus* à l'université), une appropriation lente dans la pratique ordinaire de classe et des équipements divers selon les lieux d'exercice des enseignants (Blanchard, Botton, Miletto et Caro, 2018), entre autres. Dans le cadre de la formation continue, les recherches montrent que les étudiants en formation d'enseignants ont tendance à reproduire les pratiques des formateurs. C'est-à-dire que l'utilisation des TICE (Technologie de l'information et de la communication en éducation) en général est timide en formation initiale et sur leurs lieux de stage de professionnalisation, mais que leur utilisation devient visible sur le long terme, après la formation initiale (Betrancourt, 2007 ; Peraya, Lombard et Betrancourt, 2008). Quand bien même les étudiants considèrent important d'utiliser les nouvelles technologies dans les apprentissages (Attenoukon, Karsenti et Lepage, 2015) et qu'ils y sont fortement sollicités dans leur évaluation professionnelle en tant qu'enseignants¹, la réalité de la classe, et la complexité des conflits internes professionnels (Lefer Sauvage *et al.*, 2020) amènent les jeunes professionnels à ne pas privilégier les nouvelles technologies (Peraya *et al.*, 2008).

On sait aussi que les compétences développées à l'université en matière de maîtrise de numérique et celles réexploitées en classe par les enseignants sont très distinctes (Béziat et Villemonteix, 2016). La maîtrise technique instrumentale est nécessaire en formation universitaire pour limiter les inégalités, mais, décontextualisée des apprentissages, elle n'est pas suffisante ; elle peut même être dangereuse au risque de considérer la formation comme prescriptive et renforçant les écarts dans l'usage réel (Peraya *et al.*, 2008).

1. Le certificat universitaire qui atteste de la maîtrise des compétences professionnelles dans l'usage pédagogique des technologies numériques n'est plus obligatoire depuis 2014 (comme prévu par l'arrêté du 27 août 2013), mais les compétences numériques demeurent dans le référentiel des enseignants (ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, MENJS 2019).

1.2. Notion de bien-être et spécificité du bien-être en formation à distance contrainte

L'Organisation mondiale de la santé considère que « la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (OMS, 1946 : 1). En décembre 2020, à la suite de la crise dite « des gilets jaunes »² (puis celle de la COVID-19), le centre de recherche économique, premier observatoire du bien-être en France publie son rapport qui décrit, à partir d'une approche anthropologique, la manière dont le bien-être se construit et s'évalue dans notre pays (Perona et Senik, 2020 ; voir aussi Cohen, 2021). Les chercheurs de l'observatoire signalent que le bien-être dépasse les disciplines et les indicateurs ordinaires de mesure (comme le produit intérieur brut, PIB, le taux de chômage ou la balance commerciale) puisqu'il est avant tout subjectif, multidimensionnel, multiniveaux et systémique. D'autres travaux font état d'un ensemble d'éléments spécifiques à la société française : une population globalement pessimiste (représentation de l'avenir comme inquiétante), malgré la puissance du pays, un rapport à l'argent complexe (entre facteur du bien-être et absence de lien avec le bien-être selon les populations enquêtées), mais aussi un écart entre le bien-être privé, perçu dans la sphère familiale, et le bien-être public, mesuré à l'échelle nationale. Ces résultats interrogent une dialectique dans la notion du bien-être (Rolland, 2010) : le poids des contextes (excentrés parfois), de facteurs extérieurs dans la construction et l'élaboration du bien-être (par exemple : les conditions de vie familiale ou encore amicale conditionnent-elles le niveau de bien-être ?) et d'une perspective culturelle (Mercier *et al.*, 2020 ; Perona et Senik, 2020). Le rapport scientifique élaboré par Florin et Guimard (2017) pour le Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO) sur la qualité de vie des enfants à l'école met en valeur un ensemble de modèles scientifiques qui réinterrogent la finalité de l'école et la construction du bien-être (envisagé comme un vécu qui capitalise des émotions positives et une évaluation multivariée, hiérarchique et globale). Les auteurs y présentent deux conceptions du bien-être (ou de la qualité de vie) : une

2. Mouvement de protestation non structuré apparu en France en octobre 2018 contre l'augmentation du prix des carburants automobiles. Les manifestations s'organisaient tous les samedis autour du blocage illégal des ronds-points (Noiriel, 2019).

conception « hédonique », considérant que c'est un but à atteindre et une finalité qui motive la personne (dans une vision à court terme, comme le souligne Mercier, 2020a) ; et une conception à plus long terme, dite « eudémonique, [qui] s'intéresse davantage aux processus qui permettent d'accéder à un certain bien-être, c'est-à-dire à la capacité à disposer d'une certaine maîtrise sur sa vie et donc de se réaliser » (Guimard *et al.*, 2015 : 21). Pourtant, cette classification binaire est-elle opératoire ou représentative ? Le bien-être des enfants à un âge donné peut-il correspondre à la diversité des profils d'enfants rencontrés ? La puissance des contextes engendre-t-elle une épistémologie et une méthodologie commune du bien-être ?

Dans le contexte de pandémie mondiale, la notion de santé et de bien-être prend une nouvelle tournure (ou permet une observation différente en renouvelant regard), et la multiplicité des travaux agrémenté la richesse de la notion. De nombreuses recherches descriptives et globales apparaissent³ et un nouvel élément apparaît dans les recherches : la place et le rôle des outils numériques dans cette évaluation du bien-être. La population estudiantine a grandement souffert du confinement : 20 % des étudiants ont déclaré vivre en dessous du seuil de pauvreté (IGAS, 2015), près de 15-20 % des étudiants en moyenne jugent ne pas disposer des équipements nécessaires pour travailler à distance (ni d'ordinateur ni d'accès à Internet) et 50 % considèrent ne pas disposer d'un environnement adéquat pour travailler dans des conditions raisonnables : il s'agit des étudiants qui ont dû « se débrouiller » avec un ordinateur partagé, une connexion partagée, la perte de l'emploi et l'insécurité financière, les obligations familiales ou la difficulté de concentration dans l'espace domestique (Lefer Sauvage *et al.*, 2020). Pareillement, Weiss *et al.* (2020) montrent que, même dans les contextes ultramarins, près de 40 % des futurs enseignants n'ont pas accès ou difficilement à leur messagerie ainsi qu'à la plateforme de suivi des formations à distance. L'enquête menée par Granjon (2021) auprès de 7234 étudiants de Lorraine montre que la formation à distance contrainte reste globalement perçue comme négative (et seulement 35 % des répondants ont vécu positivement le distanciel contraint

3. Notamment dans les numéros 30 et 31 de la revue *Distances et médiations*, mais aussi le numéro 17 de la *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* (voir, par exemple Leyrie, 2020 ; Mercier, 2020a ; Peraya, 2020).

en confinement). L'auteur évoque une « fracture numérique » liée au manque d'accès aux ordinateurs (1,43 % de son échantillon) et la carence d'accès à Internet (18 % de l'échantillon), qui se cumule à la transposition de l'enseignement classique du présentiel en distanciel.

Plus précisément, Mercier (2020a) montre que les étudiants ont besoin de conserver une dynamique de travail en groupe lorsqu'ils sont à distance, d'une réactivité de la part de l'institution pour répondre aux questions d'évaluation, mais aussi qu'ils souhaiteraient davantage de classes virtuelles. Elle décrit ainsi d'autres facettes du bien-être « entendu comme une variable [au sens composite d'un tout] dynamique, contextuelle et dépendante [des situations] dont la médiation instrumentale peut intervenir dans l'évaluation » (Mercier, 2020a : 106). Cette médiation instrumentale (notion empruntée à Rabardel, 1995) passe, selon Mercier, par une diversification des outils pour créer des situations d'instrumentation variées qui tiennent compte des compétences transposables développées par les étudiants, mais aussi des outils collaboratifs portés par l'institution. Cette nouvelle proposition du bien-être, ancrée dans un contexte de formation à distance contrainte, permet-elle de développer des compétences numériques suffisamment robustes et stables pour s'adapter à d'autres contextes ou situations ? Le contexte de confinement, qui éclaire certains aspects du bien-être des étudiants non étudiés jusque-là, peut-il être représentatif d'un contexte ordinaire pour décrire la constitution du bien-être global des étudiants, ou le bien-être est-il fluctuant au point de ne plus être identique après chaque cycle de formation à distance/formation en présentiel ?

2. Problématique de recherche

Les recherches sur le bien-être des étudiants et des professeurs des écoles stagiaires (PES) pendant le premier confinement en France (de mars à juin 2020) ont été relativement nombreuses, avec des enquêtes microcontextuelles⁴ ou (inter)nationales, comme celles menées par l'Observatoire national de la vie étudiante en Belgique (OVE, 2020), ou par le Centre de recherches de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM) de Bordeaux (Arsandaux *et al.*, 2020).

4. Voir, par exemple, le travail de recensement et de synthèse réalisé par Lefer Sauvage et ses collègues (2020).

Toutes ces enquêtes s'accordent sur la diversité de la population estudiantine, mais aussi sur la détresse psychologique et sociale importante provoquée par le confinement. Parce que ce public est particulièrement fragile (Romo *et al.*, 2019), la prise en compte du bien-être des étudiants est essentielle, car elle est un facteur de protection à la santé mentale et la réussite scolaire. La modélisation du bien-être (Guimard *et al.*, 2015), récemment enrichie par Mercier (2020a), présente un ensemble de facteurs psychologiques, mais aussi des besoins matériels (informatiques, notamment), une médiatisation instrumentale soutenue et une scénarisation pédagogique accrue (Six, 2020), pour que les étudiants puissent continuer leurs études. La complexité de la modélisation du bien-être provient de la multiplicité des dimensions évaluatives, des enchevêtrements des processus y participant, mais aussi du poids des contextes et des situations. Bien qu'ils déplorent le manque de numérisation de leur environnement de travail (Mercier, 2020a), Lefer Sauvage et ses collègues (2020) ont mis en évidence d'autres problématiques moins visibles : la complexité identitaire dans laquelle se retrouvent ces enseignants stagiaires et le sentiment d'angoisse liée à leurs études. Ce sont des enseignants en formation ayant la responsabilité de l'enseignement en classe, souvent avec des personnes à charge, ce qui, en période de confinement, a amené certains stagiaires à des situations de conflit de loyauté⁵ et en rupture identitaire par rapport à leur professionnalisation. Les résultats de l'enquête menée par Mercier (2020a) auprès de 107 étudiants et PES de l'INSPE de l'Académie de Nantes – site de Le Mans uniquement, en avril 2020 entre la 4^e et la 6^e semaine du premier confinement, indiquent des attentes élevées en termes de diversités des outils utilisés dans le cadre de la de formation (capsules vidéo, classes virtuelles, espaces collaboratifs) et la mise en avant, par les stagiaires, de besoins pédagogiques collaboratifs (travail de groupe plus qu'individuellement). Dans d'autres travaux, on découvre que les PES déclarent ressentir du « plaisir » dans les pratiques instrumentées, un plaisir qui passe par une orchestration entre découverte des

5. « Freud (1895) fait du conflit psychique une notion centrale de la théorie des névroses. Les névroses résultent d'un conflit psychique dans lequel le sujet est confronté à des exigences internes contradictoires. Ce conflit peut être manifeste entre un désir et un devoir (exigence morale) ou deux désirs contradictoires (...). Il peut s'exprimer de manière déformée à travers le symptôme (trouble de comportement, de caractère, ou fonctionnel) » (Govindama et Maximy, 2012 : 47).

nouveaux outils, partage de ces outils entre pairs et fonctionnement de leur équipement (Six, 2020).

Ainsi, au regard du contexte actuel et de la littérature sur le sujet, nous souhaitons modéliser le concept de bien-être des étudiants et PES en formation à distance dans une approche double, à savoir technocentrée et anthropocentrée, mais également de mettre en lumière les facteurs de protection leur permettant de vivre sereinement leur formation universitaire afin de répondre à la question de recherche : quels sont les éléments contribuant au bien-être des étudiants en formation à distance et quels sont les facteurs de protection qui se dégagent de leurs représentations ?

3. Méthodologie de la recherche

Après avoir présenté finement la procédure de recueil des résultats auprès des étudiants, nous détaillerons la constitution du questionnaire.

3.1. Participants et procédures de réalisation de l'enquête

Parmi les participants, on dénombre 205 femmes (88,4 %)⁶, 26 hommes et 1 personne sans préférence, d'un âge moyen en 2020 de 25,38 ans (ET = 6,64). Ces étudiants proviennent de 8 INSPE différents (dont les 5 INSPE de l'académie de Nantes⁷ : soit 91,3 % de l'échantillon) dont le détail est proposé dans le tableau 1.

Tableau 1. Répartition des réponses en fonction du lieu de formation

INSPE	Pourcentage
Nantes	37,5 %
Le Mans	32,3 %
Angers	11,6 %
Paris	6,0 %
Laval	5,2 %
La Roche-sur-Yon	4,7 %
Mayotte (CUFR)	1,7 %
La Martinique	0,9 %

Au vu des contraintes imposées par la situation de confinement, un échantillon de convenance (non représentatif) a été sollicité pour

6. Ce ratio est proche de ce que l'on peut retrouver sur le terrain à savoir 85,0 % de femmes dans le premier degré en 2020 (MENJS, 2020).

7. Nantes, Le Mans, Angers, Laval et La Roche-sur-Yon.

cette étude. Un formulaire de consentement libre et éclairé a été diffusé auprès des répondants ; trois d'entre eux ont refusé l'utilisation de leurs réponses à des fins de recherches. La participation en ligne au questionnaire sécurisé (sur LimeSurvey) de 384 étudiants se décline en trois catégories : 242 retours complets (avec un taux de réponse allant du 85 % à 100 % des questions), 51 retours partiellement complets (55 % à 84 %) et 91 retours incomplets (0 % à 54 %). Seules les réponses complètes et provenant des étudiants inscrits en Master⁸ et au Diplôme universitaire (DU)⁹ à l'INSPE ont été retenues pour l'analyse qui s'est réalisée à partir d'un échantillon de 232 personnes. La passation du questionnaire en ligne s'est réalisée au cours de la seconde période de formation à distance pour la France hexagonale. Ainsi, les réponses ont été récoltées entre fin novembre et décembre 2020. Le questionnaire a été diffusé dans les réseaux professionnels et directement aux étudiants *via* leur adresse étudiante/académique.

3.2. Outils de recueil des données

L'enquête était composée de 120 questions, regroupées en 5 sections :

- les conditions de vie (logement/habitation) ;
- la situation étudiante/professionnelle (formation et stage en classe) ;
- les outils numériques en formation ou dans la pratique professionnelle (équipements, usages, ressources, activités) ;
- bien-être en formation à distance ;
- les données sociodémographiques classiques (sexe, âge, être parent, formation et niveau de stage).

Les questions composent deux échelles de mesure : la mesure de Bien-Être en Formation à Distance (BEFAD – à partir de 21 items) qui propose une mesure utilisant une échelle de Likert en 5 points allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord », et l'échelle des compétences numériques déclarées (CND), qui présente 15 items

8. Il s'agit du Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), décliné en 4 mentions (premier degré, second degré, encadrement éducatif, pratiques et ingénierie de la Formation).

9. Diplôme universitaire à la suite d'un Master MEEF après obtention du concours. Ces étudiants devenant fonctionnaires de l'Éducation nationale en alternance doivent suivre une formation de 128 h en INSPE.

pour lesquels les étudiants devaient se prononcer à partir d'une échelle de Likert en 10 points allant de la modalité de réponse « En quête de savoir » à « Une maîtrise totale ». Les items sont organisés en 5 compétences, telles que définies par le Cadre de référence des compétences numériques (CRCN, MENJS, 2019) : informations et données, communication, création de contenu, protection des données, environnement numérique. Des exemples de pratiques (voire des logiciels) sont associés à chaque dimension pour aider les répondants à comprendre l'ensemble des compétences attendues (exemple : développer du contenu multimédia et développer des documents textuels sont deux aspects de la compétence « création de contenu »).

Les deux échelles ont été soumises à des analyses exploratoires en composantes principales (ACP) qui nous ont permis d'identifier 6 facteurs pour la première mesure (BEFAD) et 2 facteurs pour la deuxième (CND) – qui expliquent respectivement 64,8 % et 54,0 % de la variance de la mesure – dont les indices psychométriques sont acceptables (validité, sensibilité). Les régressions hiérarchiques effectuées à partir du score de BEFAD permettent d'identifier une combinaison de variables qui participe à la construction du bien-être chez les étudiants en formation à distance. La présentation des résultats des analyses de régressions reprendra appui sur les différents éléments mentionnés par Howen (2008) et plus récemment, dans le cadre d'un dispositif d'enseignement hybride, par Sacré et ses collègues (2020).

4. Analyse des résultats

Après avoir présenté la validation d'une échelle de mesure du bien-être des étudiants à distance, les résultats modéliseront les facteurs de développement de ce bien-être.

4.1. Validation des échelles de mesure : BEFAD et CND

Les outils numériques étant fortement sollicités au cours de la formation à distance, il est nécessaire de mesurer les compétences numériques déclarées (CND) des étudiants afin de rendre compte d'une diversité des pratiques (instrumentation et instrumentalisation). Les items sont construits à partir du CRCN (MENJS, 2019). À partir d'une première enquête menée par Mercier (2020b), une échelle de bien-être en formation à distance (BEFAD) a été améliorée et ajustée

en fonction des premiers résultats. Dans une approche technocentrée (les aspects techniques) et anthropocentrée (les activités instrumentées) au sens de Béguin et Rabardel (2000), nous avons réalisé une analyse factorielle exploratoire au moyen d'une ACP avec une rotation Varimax¹⁰ pour chaque échelle.

L'analyse en composante principale pour l'échelle CND a été effectuée à partir de 12 items (3 items ont été supprimés, car leur indice *Skewness* (asymétrie) et *Kurtosis* (aplatissement) étaient supérieurs à 1,5 en valeur absolue). Pour l'échelle BEFAD, l'analyse en composante principale s'est réalisée avec les 21 items.

Pour les deux échelles, le nombre de facteurs a été déterminé à partir des valeurs propres (*Scree plot*) des facteurs supérieurs à 1. Un coefficient alpha de Cronbach (noté α ; Laurencelle, 2021) a été calculé pour mesurer la cohérence interne de tous les items composant l'échelle dans sa globalité, mais également pour les items composant chaque facteur. L'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) pour la mesure de la qualité d'échantillonnage est de 0,858 pour l'échelle CND et de 0,852 pour l'échelle BEFAD.

Après rotation Varimax pour l'échelle CND, l'analyse factorielle détaille deux facteurs expliquant 49,57 % de la variance totale (Tableau 2). L'ensemble des items présentent une saturation à plus de 0,30.

Tableau 2. Résultats de l'analyse factorielle de l'échelle CND (12 items)

Facteurs	Items	Variance expliquée (%)	Alpha de Cronbach
Facteur 1	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9	38,94	0,83
Facteur 2	11, 12, 13, 14, 15	10,62	0,72

Le premier facteur rassemble sept items (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9) qui expliquent 38,94 % de la variance totale. Ce facteur est nommé « agir AVEC son environnement numérique » (qui fait référence à l'« instrumentation » de Rabardel, 1995) du fait qu'il renvoie aux compétences en lien avec l'utilisation et la création des/avec outils numériques (interagir, gérer, développer, etc.). Le second facteur comporte cinq items

10. Cette rotation orthogonale permet d'obtenir une structure simple dans laquelle le nombre de variables corrélées avec un axe factoriel (composante) est maximisé. Le but d'une rotation Varimax est de rechercher une structure simple : on fait tourner les axes de façon à augmenter le nombre de saturations fortes et faibles sur chacun des facteurs. Autrement dit, on recherche un système d'axe minimisant au maximum le nombre des saturations moyennes.

(11, 12, 13, 14, 15) et explique 10,62 % de la variance totale. Nous avons nommé ce dernier facteur « agir SUR son environnement numérique » (qui fait référence à l'« instrumentalisation » de Rabardel, 1995) qui renvoie essentiellement à la modification et l'évolution des outils numériques (sécuriser, construire et résoudre). Les scores alpha de Cronbach pour l'échelle et ses facteurs donnent une bonne satisfaction de la cohérence interne ($\alpha > 0,70$). Nous obtenons ainsi un score alpha de Cronbach de 0,86 pour l'échelle CND, de 0,82 pour le facteur 1 et de 0,72 pour le facteur 2. Nous pouvons donc affirmer que les deux facteurs de l'échelle CND mesurent le même concept (Cronbach, 1951).

Après rotation Varimax pour l'échelle BEFAD, l'analyse factorielle met en lumière six facteurs expliquant 60,29 % de la variance totale. L'ensemble des items présente une saturation à plus de 0,30.

Les six facteurs sont détaillés dans le tableau 3 avec la liste des items pris en compte, la variance expliquée et le score alpha de Cronbach.

Tableau 3. Résultats de l'analyse factorielle de l'échelle BEFAD (21 items)

Facteurs	Items	Variance expliquée (%)	Alpha de Cronbach
Facteur 1	3, 4, 5, 20	29,57	0,79
Facteur 2	2, 7, 10, 12	7,33	0,76
Facteur 3	14, 15, 16, 18, 21	6,84	0,66
Facteur 4	11, 13, 19	6,09	0,62
Facteur 5	1, 6	5,30	0,70
Facteur 6	8, 9, 17	5,17	0,53

Notons que trois scores d'alpha de Cronbach ont une valeur satisfaisante ($\alpha > 0,70$) et trois scores sont plutôt satisfaisants (facteur 3 et 4) et parfois peu satisfaisants (facteur 6). Pour l'ensemble de l'échelle BEFAD, l'alpha de Cronbach est de 0,87 ce qui traduit une bonne mesure de l'objet d'étude. Le facteur 1, qui explique 29,57 % de la variance, peut être interprété comme un facteur lié au soutien institutionnel perçu (être accompagné par les formateurs, avoir des réponses). Le facteur 2, qui explique 7,33 % de la variance, peut être interprété comme un facteur lié à l'environnement d'apprentissage (apprendre en distanciel, se concentrer). Le facteur 3, qui explique 6,84 % de la variance, peut être interprété comme lié à l'environnement technique (suivi de mails, accès aux outils/plateformes de formation). Le facteur 4, qui explique 6,09 % de la variance, concerne les interactions pédagogiques (travailler en collaboration, avoir un *feedback* des

formateurs). Le facteur 5, expliquant 5,30 % de la variance, représente l'utilité perçue¹¹ de l'environnement numérique (les visioconférences et les apprentissages qui en découlent, notamment). Enfin, le facteur 6, qui explique 5,17 % de la variance, relève des apprentissages rétroactifs (échanger sur les forums et s'approprier les supports).

Les 232 étudiants qui ont participé à l'enquête ont obtenu un score moyen de 64,9 (ET = 13,3) à l'échelle de bien-être en formation à distance [21 ; 105] et un score moyen de 77,0 (ET = 18,8) à l'échelle des compétences numériques déclarées [12 ; 120].

4.2. Régression hiérarchique

Le modèle de régression hiérarchique (du type « pas à pas ascendante ») est réalisé avec le logiciel SPSS 24[®] à partir de plusieurs variables (regroupées dans un seul bloc) : le score d'instrumentation (facteur 1 de l'échelle CND), le score d'instrumentalisation (facteur 2 de l'échelle CND), la modification dans l'organisation de la journée, la connexion Internet et sa qualité, le sexe, l'année scolaire, le matériel personnel et le partage de cet outil, l'âge et enfin l'établissement. Nous pouvons mettre en lumière les variables qui contribuent significativement au R-carré (R^2)¹². L'objectif est d'explorer l'influence des variables mesurées sur le bien-être en formation à distance des étudiants. Le tableau 4 ci-dessous réunit les variables incluses dans le modèle final. Comme tout modèle de régression (Howell, 2008), on exposera ci-dessous les moyennes descriptives et identifiera les variables introduites par le logiciel dans le modèle et les corrélations (vérifiant par là même la multi-colinéarité, qui indiquerait que les variables introduites mesurent le même phénomène et augmentent la variance des coefficients de régression). Cette première étape permettra de choisir le modèle le plus prédictif. Ensuite, il s'agira d'évaluer la qualité du modèle, avec une ANOVA¹³, l'ajustement du modèle de régression, avec le R cumulatif de chaque modèle et l'évaluation du paramétrage du modèle avec l'équation de base Y. Les variables retenues par le modèle de régression final

11. Au sens de l'acceptabilité de Venkatech et Davis (2000).

12. Le R-carré est une mesure statistique de la proximité des données à la droite de régression ajustée. C'est le pourcentage de variation de la variable de réponse qui est expliqué par un modèle linéaire. Le R-carré est toujours compris entre 0 et 100 % (R^2 à multiplier par 100).

13. Modèle statistique permettant d'analyser la variance et de vérifier si les moyennes des groupes proviennent d'une même population.

sont présentées dans le tableau 3 ci-dessous avec leurs données descriptives (moyennes et écarts-types pour chacune d'elles).

Tableau 4. Statistiques descriptives au modèle de régression final.

Les variables retenues dans le modèle de régression	Moyenne	Écart-type
La qualité de la connexion Internet	0,8	0,4
L'« instrumentalisation » ou « agir SUR son environnement numérique »	28,6	8,8
Le sexe	1,1	0,3
Modification dans l'organisation de la journée	0,7	0,5
L'âge	25,3	6,5

Au sujet des corrélations entre les variables étudiées, aucune corrélation significative ne se situe au-delà des valeurs -0.9 et 0.9. Ainsi, le risque de multi-colinéarité est évité.

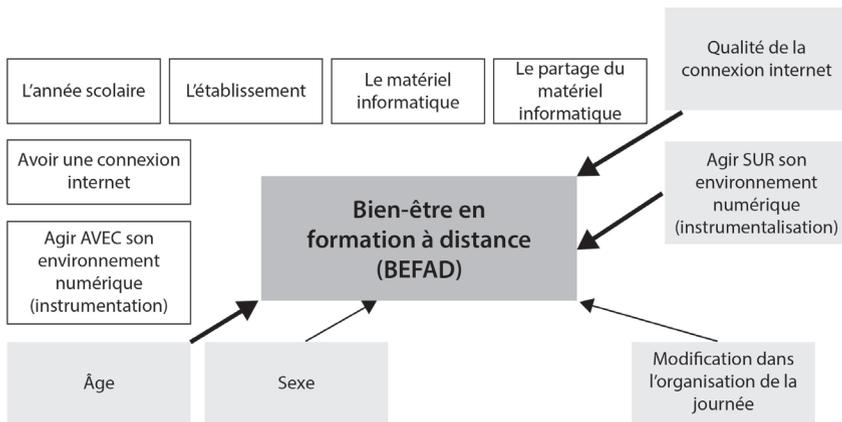
Le tableau 5 présente les coefficients (colonne « B ») du modèle final qui est significatif et ajusté avec $F = 4,776, p < 0,05$; $R^2 = 0,229$; R^2 ajusté = 0,212 avec son équation qui permet d'affirmer que le modèle contribue à mieux prédire le bien-être des étudiantes en formations à distance par rapport à la simple moyenne. L'équation du modèle de régression peut alors être obtenue à partir du tableau 5 avec la valeur de la « constante » (colonne B, première ligne) et les valeurs de « B » (en préservant sa tendance positive ou négative) multipliée par la variable (ex. : « qualité connexion [Internet] »). Cette équation est la suivante : $Y = 54,605 + 7,849 * \text{qualité de la connexion Internet} + 0,365 * \text{le score d'instrumentalisation} - 7,991 * \text{le sexe} - 4,801 * \text{modifications dans l'organisation de la journée} + 0,263 * \text{l'âge}$. Avec cette équation, il est possible de prédire le score de bien-être en formation à distance des étudiants (noté Y dans l'équation) grâce notamment aux cinq variables du modèle de régression.

Tableau 5. Coefficient du modèle de régression final prédisant le bien-être des étudiants en formation à distance

Âge	Modification dans l'organisation de la journée	Sexe	Instrumentalisation	Qualité connexion	(Constante)	Coefficients non standardisés	
						B	Erreur standard
0,263	-4,801	-7,991	0,365	7,849	54,605		
0,12	1,726	2,307	0,089	1,837	5,075		
0,131	-0,168	-0,208	0,246	0,257		Bêta	Coefficients standardisés
2,185	-2,781	-3,463	4,118	4,274	10,76		t
0,03	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00		Sig.
0,026	-8,204	-12,539	0,19	4,229	44,603	Borne inférieure	Intervalle de confiance à 95,0 % pour B
0,499	-1,399	-3,443	0,54	11,469	64,606	Borne supérieure	
1,022	1,028	1,016	1,011	1,024		VIF	

Le bien-être en formation à distance est significativement prédit, et positivement, principalement par le fait d’avoir une connexion Internet de qualité à son domicile ($B = 0,257, t = 4,274, p = 0,00$). Les compétences numériques déclarées en lien avec la dimension « agir SUR son environnement numérique », qui représente l’instrumentalisation, prédit positivement le score de bien-être des étudiants ($B = 0,365 ; t = 4,118 ; p = 0,00$). Un dernier élément a un impact positif sur ce score : il s’agit de la variable de l’âge. En effet, plus l’âge augmente et plus le score augmente ($B = 0,263 ; t = 4,185 ; p < 0,05$). Des variables prédisent le score de manière significativement négative (avec une tendance négative à la valeur de « B ») et il convient d’en expliquer le sens de l’effet. Au niveau de la variable sexe, plus le score (augmente) est proche de 2 (être un homme) et plus le score de bien-être diminue ($B = -7,991 ; t = -3,463 ; p = 0,00$). Enfin, pour la variable en lien avec la modification (oui/non) de l’organisation de la journée, plus le score (augmente) est proche de 1 (oui) et plus le score de bien-être diminue ($B = -4,801 ; t = -2,781 ; p = 0,01$). L’ensemble de ces éléments est présenté dans le schéma de modélisation ci-dessous (Figure 1).

Figure 1. Modélisation du bien-être des étudiants en formation à distance



Les résultats suggèrent que 21,2 % (car R^2 ajusté est égal à 0,212) du score de bien-être des étudiants en formation à distance (en novembre et décembre 2020) est expliqué par la combinaison des variables : la qualité de la connexion à domicile, les compétences numériques déclarées en lien avec l’instrumentalisation, le sexe, la modification dans l’organisation de la journée et l’âge des participants. Notons que les valeurs VIF (facteur d’inflation de la variance) sont proches

de 1 et indiquent donc une absence de colinéarité entre ces variables. Autrement dit, c'est un indicateur du « degré de chevauchement entre les prédicteurs » (Howell, 2008 : 538).

Notons un dernier résultat qu'il conviendra d'approfondir dans de prochaines analyses. Nous observons que l'instrumentation est corrélée significativement et positivement à l'instrumentalisation ($r^{14} = 0,586$; $p < 0.01$). Lorsque l'on divise l'intervalle de score pour la dimension « agir AVEC son ENT » (instrumentation), compris dans l'intervalle [7 ; 70], en trois sous intervalles de manière arbitraire, 6 individus ont un score compris dans le sous-intervalle [7 ; 21]¹⁵. Ces derniers ont un score moyen de 12,67 (ET = 5,5)¹⁶ à la dimension « agir SUR son ENT » (instrumentalisation) et de 54,67 (ET = 14,05)¹⁷ à l'échelle de mesure du bien-être en formation à distance. Il est alors nécessaire de se demander comment l'Université pourra prendre en compte cette disparité de vécu chez les étudiants, et plus précisément pour ces 5 femmes et cet homme de 31 ans en moyenne avec des enfants en bas âge (50 %) qui affirment que la situation universitaire les angoisse (83,3 %), notamment parce que l'organisation des journées est différente durant le confinement (100 %) et que la continuité pédagogique est compromise à cause d'une connexion Internet de mauvaise qualité (33,3 %). La recherche devra se pencher sur la question afin de réduire autant que possible les inégalités dans la continuité pédagogique et pour permettre le développement des compétences numériques au cours des enseignements à distance d'urgence (Hodges *et al.*, 2020) qui devraient prendre le goût progressivement de l'enseignement hybride.

5. Discussion

Cette recherche a pour ambition de modéliser le concept de bien-être des étudiants et PES en formation à distance contrainte dans une approche technocentrée et anthropocentrée, mais également de mettre en lumière les facteurs de protection les plus significatifs leur permettant

14. Il s'agit de la corrélation bivariée de Pearson, qui mesure la manière dont les variables ou les ordres de rang sont liés.

15. La moyenne des 6 personnes (15,33 ; ET=4,84) est inférieure au score moyen (48,66 ; ET=12,02) de l'ensemble de l'échantillon (n = 232).

16. La moyenne des 6 personnes est inférieure au score moyen (28,29 ; ET=9,01) de l'ensemble de l'échantillon (n = 232).

17. La moyenne des 6 personnes est inférieure au score moyen ((64,94 ; ET=13,32) de l'ensemble de l'échantillon (n = 232).

de vivre une scolarité universitaire sereinement. Les résultats obtenus indiquent que cinq variables peuvent expliquer 21,2 % du score de bien-être des étudiants en formation à distance contrainte. Trois variables ont un effet positif : le fait d'avoir une connexion Internet de qualité à domicile confirmant une situation de détresse qui avait déjà mis en évidence par le média (Pellen, 2021, 16 janvier), avoir un score élevé à la dimension « agir SUR son environnement numérique de travail – ENT » (autrement nommé « instrumentalisation » en référence aux travaux de Rabardel, 1995) composant le questionnaire des compétences numériques déclarées (CND) et l'âge des étudiants avec une augmentation liée à leur maturité. Deux variables ont au contraire un effet négatif sur le bien-être des étudiants à distance : la modification dans l'organisation de la journée (constaté également dans les travaux de Six, 2020) et enfin le sexe de la personne avec un effet plus négatif pour les hommes. Ce dernier élément renvoie aux conclusions faites par Pharabod (2004) qui indique qu'il existe des écarts d'usages des instruments numériques en lien avec le genre de l'utilisateur. Ainsi, l'auteur souligne que les femmes seraient plus enclines à utiliser les outils numériques (surtout le téléphone) pour échanger et les hommes seraient plus informaticiens, technophiles et solitaires dans leurs pratiques : différences de genre, qui, selon Plantard et Le Boucher (2020), débutent dès l'adolescence. En somme et au regard de ces analyses, il serait intéressant que d'autres recherches, visant d'autres niveaux d'éducation et différents types de formation, puissent être réalisées afin de vérifier la permanence de ces facteurs.

Ces résultats sont cohérents avec ceux obtenus par Weiss et ses collègues (2020) qui montrent que les conditions d'études (accès à la plateforme de ressources d'enseignement, accès à la messagerie, etc.), ainsi que les peurs des étudiants en matière évaluation et de réussite au diplôme, sont déterminantes au bien-être des étudiants. Toutefois, là où les auteurs concluent que « l'outil n'est jamais une solution » (Weiss *et al.*, 2020 : 190), il semble que nos résultats de recherche montrent que le débat n'est pas tant sur le rapport entre outils et objets des apprentissages, qui est dépassé depuis longtemps (Baron et Bruillard, 2002), mais plutôt sur le double rapport mis en valeur par Rabardel (1995), à savoir : la manière dont l'outil transforme la personne dans ses apprentissages, et la manière dont l'outil numérique est transformé par le sujet

au travers d'une activité vers un but précis. Autrement dit, les outils (pas seulement numériques) font partie du quotidien de travail des étudiants, et ne sont pas neutres (Rabardel, 1995) : ce sont des instruments de pensée. Nos résultats montrent que, dès lors que la personne estime pouvoir agir sur son environnement de travail, cela participe à son bien-être contextualisé. D'une manière critique, notre enquête complète les résultats de Weiss et ses collègues (2021) puisqu'en plus de l'accès technologique, nos résultats mettent en valeur l'identification, par les étudiants eux-mêmes, de leurs besoins d'agir sur leur environnement numérique, qui, pour nous, passe par une conscientisation de leurs compétences numériques déclarées.

Notre recherche met en avant un élément nouveau par rapport au débat sur les phases instrumentales. Dans cette recherche, nous arguons le fait que le bien-être, après 7 mois (sans compter les deux mois de grandes vacances) de formation à distance contrainte, s'élabore à partir du moment où la personne est en capacité d'agir sur son environnement numérique de travail. En effet, la phase d'instrumentation a permis à tous les étudiants de l'enseignement supérieur de développer des compétences en lien avec l'utilisation des outils numériques permettant d'interagir avec les formateurs, de gérer des données et de développer des contenus. La crise de la COVID-19 entraînant un « enseignement à distance d'urgence » (Hodges *et al.*, 2020) a cristallisé ou développé activement les compétences numériques des étudiants leur permettant ainsi d'actualiser leurs schèmes d'action (Rabardel, 1995) dans un contexte d'apprentissage exigeant. Ce contexte a été un temps fort pour le développement de la dimension de l'instrumentation, mais dans un élan plus contenu, la dimension d'instrumentalisation ne s'est pas bourgeonné de la même façon. Notons que ces deux dimensions concourent au processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995) qui permet le passage de l'outil à l'instrument dans un processus développemental. La crise de la COVID-19 a donc permis aux étudiants de développer leurs activités instrumentées sur le versant de l'instrumentation, mais n'a pas encore eu les effets escomptés sur l'évolution des artefacts sur le versant de l'instrumentalisation qui contribue fortement au bien-être des étudiants en formation à distance comme nous venons de le démontrer.

On pourrait imaginer que ces résultats de recherche nous amènent à une structuration différente : non pas une dialectique entre l'outil numérique et le sujet, mais peut-être un système de phases et de niveaux distincts d'instrumentation et d'instrumentalisation. Cette piste avait déjà été envisagée par Mercier et ses collègues (2021), au cours d'une recherche exploratoire, au sein de laquelle les auteurs montrent que le professionnel passerait par des phases d'instrumentation (prendre appui sur l'outil numérique pour son activité alors que le jeune n'utilise pas l'outil pour son activité) et de dés-instrumentation (empêcher l'instrumentation de l'outil alors que le jeune souhaite l'utiliser). Autrement dit, envisager l'instrumentation avec plusieurs phases développementales et contextualisées, nous permet alors de questionner la formation des enseignants : là où la formation devrait aider les étudiants à diversifier les ressources numériques pour soutenir l'instrumentation, elle ne doit pas perdre de vue qu'elle a un rôle dans la dés-instrumentation (ou l'a-instrumentation), c'est-à-dire dans le fait de se détacher des outils numériques pour mieux revenir à l'activité ou à la réflexivité autour de l'activité instrumentée, au risque de se situer uniquement dans un empêchement de l'étudiant dans son autonomisation. Tout l'enjeu des prochaines recherches sera ainsi de questionner les différentes phases développementales de l'instrumentation et d'aller vers l'instrumentalisation.

Conclusion et perspectives

Des analyses complémentaires (et multivariées) permettront d'estimer les liens entre les variables de ce modèle et les structurations entre elles. Le dernier rapport sur le bien-être des Français (Perona et Senik, 2020) montre que les sphères privées et publiques sont discordantes et que la construction du bien-être n'est pas homogène entre ces niveaux. Aussi, à partir de nos résultats, il est possible d'imaginer que les variables relevées dans cette nouvelle modélisation pourraient dialoguer entre elles de façon beaucoup plus complexe encore, laissant place à une représentation du bien-être en formation à plusieurs niveaux.

La pandémie de COVID-19, avec ses phases de fermeture et ouverture partielle des universités, aura remis sur la scène la grande détresse, souvent oubliée, des étudiants et les inégalités sociales profondes dans

lesquelles le système français continue d'œuvrer. Nous pouvons déplorer que malgré le nombre conséquent de recherches, d'innovations, et de propositions émanant de la communauté scientifique, le gouvernement n'ait pas tenu compte des résultats obtenus et des changements radicaux et profonds que ces travaux mettent en avant. Cette recherche propose de nouvelles perspectives de modélisation du bien-être en formation à distance contrainte, considérant que le bien-être est un processus qui passe par une articulation fine entre des perspectives temporelles complexes, mais aussi un ensemble de ressources pas toujours conscientisées chez les principaux acteurs. L'accompagnement des professionnels enseignants et des étudiants dans une prise en compte de la complexité de l'hybridation de leurs pratiques (Lefer Sauvage et Mercier, 2021) et de leurs outils (Mercier et Lefer Sauvage, 2021a) demeure essentiel pour passer d'un usage passif à un usage actif chez les apprenants. Ce changement de paradigme, qui se retrouve « en marge » de la politique pédagogique et universitaire actuelle, permettrait de mieux rendre accessible l'usage du numérique auprès des enseignants et d'intégrer la notion de besoins éducatifs particuliers au sein de la pédagogie universitaire.

Références bibliographiques

- Arsандаux, Julie, Montagni, Ilaria, Macalli, Mélissa, Texier, Nathalie, Pouriel, Mathilde, Germain, Raphaël, Mebarki, Adel, Kinouani, Shérazade, Tournier, Marie, Schuck, Stéphane, Tzourio, Christophe (2021). Mental health condition of college students compared to non-students during COVID-19 lockdown: the Confins study. *BMJ Open*, 11, e053231. DOI: 10.1136/bmjopen-2021-053231
- Attenoukon, Serge Armel, Karsenti, Thierry, Lepage, Michel (2015). L'apprentissage avec des supports mobiles dans l'enseignement supérieur au Bénin : analyse des usages des apprenantes. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, n° 12(3), p. 62–74.
- Baron, Georges-Louis et Bruillard, Eric (dir.) (2002). *Les technologies en éducation. Perspectives de recherche et questions Vives*. Actes du symposium international francophone. Paris : INRP.
- Beguïn, Pascal et Rabardel, Pierre (2000). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue d'intelligence artificielle*, n° 14, p. 3554.
- Betrancourt, Mireille (2007). L'ergonomie des TICE : quelles recherches pour quels usages sur le terrain ? In : Charlier, Bernadette et Peraya, Daniel (dir.), *Regards croisés sur la recherche en technologie de*

- l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 77-89.
- Béziat, Jacques et Villemonteix, François (2016). Les TICE au quotidien : suffit-il d'en faire ? Le cas de l'école primaire en France. *Education & Formation*, n° 304, p. 41-52.
- Blanchard, Amandine, Botton, Hugo, Miletto, Virgile et Caro, Patrice (2018). *Panorama des Inégalités scolaires d'origine territoriale en France*. Paris, CNESCO.
- Cohen, D. (2021). *Pourquoi un observatoire du bien-être en France. Communication orale pour le CEPREMAP* [en ligne].
- Cronbach, Lee Joseph. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, n° 16, p. 297334.
- Florin, Agnès et Guimard, Philippe (2017). *La qualité de vie à l'école*. Rapport CNESCO. Paris.
- Genevois, Sylvain, Lefer Sauvage, Gaëlle et Wallian, Nathalie (2020). *Pré-rapport d'enquête nationale Etudiants & Confinement 2020*. [Rapport de recherche] Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation (ICARE – EA 7389). LIEU. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02863856>
- Govindama, Yolande, et Maximy, Martine (2012). Conflit de loyauté et conflit psychique. Une articulation anthropologique, clinique et judiciaire. *Enfances & Psy*, n° 56, 3, p. 46-56.
- Guillot, Jean-Marie (2020). *Quelles modalités pédagogiques pour la rentrée 2020 : hybride, multi ou comodalité ?* [En ligne].
- Guimard, Philippe, Bacro, Fabien, Ferriere, Séverine, Florin, Agnès, Gaudonville, Thiphaine et Ngo, Hué Thang (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. *Education & Formation*, n° 88-89, p. 163-184.
- Granjon, Yves (2021). La perception de l'enseignement à distance par les étudiants en situation de confinement : premières données. *Distances et médiations des savoirs*, 33. [En ligne].
- Hodges, Charles, Moore, Stéphanie, Lockee, Barbara, Trust, Torrey, et Bond, Aaron (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, n° 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Howen, David C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris : De Boeck.
- Iribarnegaray, Léa. (2021, 12 janvier). Les étudiants, une population particulièrement fragile psychiquement. *Le Monde* [en ligne].
- Laurencelle, Louis (2005). *Abrégé sur les méthodes de recherche et la recherche expérimentale*. Sainte-Foy : Presses Universitaires du Québec.
- Lefer Sauvage, Gaëlle, Genevois, Sylvain, Wallian, Nathalie, et Mercier, Cendrine (2020). Les « co-errances » identitaires professionnelles chez les enseignant.e.s stagiaires à l'épreuve de la COVID-19.

- Formation et profession*, n° 28(4 hors-série), p. 112.
- Lefer Sauvage, Gaëlle, et Mercier, Cendrine (2021). *Articuler présence et distance à la suite du confinement : genèse des pratiques hybrides ? Communication orale dans le cadre de Eiah*. Suisse, Fribourg.
- Leyrie, Alexandra (2020). Les conditions de travail à distance et le stress ressenti par les étudiants en France pendant la période de confinement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 130-144. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-14>
- Mercier, Cendrine (2020a). Formation à distance et bien-être des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 17(3), p. 103116.
- Mercier, Cendrine (2020b). *Enquête : Bien-être des étudiant.e.s MEEF en formation distanciée au cours de la période de confinement (COVID-19) [Rapport]*. Centre de recherche en éducation de Nantes, Université de Nantes ; INSPE Académie de Nantes, Site de Le Mans. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02864884>
- Mercier, Cendrine et Lefer Sauvage, Gaëlle (2021a). L'école à l'heure de la COVID-19 : des constats de pratiques vers une nouvelle forme scolaire ? *Formation et profession*, n° 3.
- Mercier, Cendrine, Lefer Sauvage, Gaëlle, Cadiot, Noémie, Vannier Marie-Paule, et Lopez-Cazaux, Serena (2021). Étude exploratoire de l'étayage instrumenté dans le domaine de l'éducation à la santé pour des adolescents avec autisme. In : Bourdon Patrice (dir.). *Autisme et Numérique*. Ville : Édition de Champ social/INSHEA, p. 223-246.
- Mercier, Cendrine, Zanna, Omar, Constans, Stéphanie, Florin, Agnès, Bouderbela, Sarah, Coudronniere, Charlotte, Ferriere, Séverine, Guimard, Philippe, Jacquin, Judikaelle, Toussaint, Emmanuelle, Ngo, Hué Thanh, Nguyen, Thi My Loc, Vo, Van Ban, et Vu, Thuy Van Vu. (2021). *BE-Scol-Covid19 : Bien-être des collégiens au cours du premier déconfinement en France et au Vietnam [Report]*. CREN Université de Nantes.
- Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports – MENJS (2019). *Document d'accompagnement – Mise en œuvre du Cadre de Référence des Compétences numériques (CRCN)*.
- Ministère De L'éducation Nationale, De La Jeunesse Et Des Sports (MENJS, 2020). *Repères et références statistiques 2019 : enseignements, formation et recherche*. Paris : MEN – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
- Noiriel, Gérard. (2019). *Les gilets jaunes à la lumière de l'histoire*. Aube (De l').
- Organisation Mondiale De La Santé – OMS (1946). *Documents fondamentaux*.
- Observatoire De La Vie Etudiante – OVE (2020). *Vos conditions de vie et de travail en confinement*. Rapport de synthèse. Université libre de Bruxelles.

- Pellen, Romane. (2021). Chez les étudiants, le drame de la mauvaise connexion à Internet. *Le Monde.fr*, [en ligne, 16 janvier].
- Peraya, Daniel (2020). *L'ingénierie pédagogique en 2020 : au-delà de la crise sanitaire, faire une place à l'apprenant, Distances et médiations des savoirs*.
- Peraya, Daniel, Lombard, François, et Betrancourt, Mireille (2008). De la culture du paradoxe à la cohérence pédagogique. Bilan de 10 années de formation à l'intégration des TICE pour les futur-e-s enseignants du primaire à Genève. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 7, p. 11-28.
- Perona, Mathieu et Senik, Claudia (2020). *Le bien-être en France : Rapport 2020*. CEPREMAP.
- Pharabod, Anne-Sylvie (2004). Territoires et seuils de l'intimité familiale. *Réseaux*, n° 123, p. 85117.
- Plantard, Pascal (2014). Usages des technologies numériques : innovations et imaginaires. In : Musso, Pierre (dir.) *Industrie, imaginaire et innovation*. Paris : Manucius, p. 57-68.
- Plantard, Pascal et Le Boucher, Caroline (2020). Des pratiques numériques juvéniles différentes selon le genre. Un reflet des inégalités hommes-femmes ? *Bulletin de veille*, n° 2.
- Rabardel, Pierre (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rolland, Jean-Pierre (2000). Le bien-être subjectif : *revue de questions. Pratiques psychologiques*, n° 1, p. 5-21.
- Romo, Lucia, Nann, Stéphanie, Scanferla, Elisabetta, Esteban, José, Riazuelo, Hélène et Kern, Laurence (2019). La santé des étudiants à l'université comme déterminant de la réussite académique. *Revue québécoise de psychologie*, n° 40, p. 187–202. <https://doi.org/10.7202/1065909a>
- Sacré, Margault, Toczek, Marie-Christine, Policard, Florence, Serres, Guillaume, Paulet, Catherine, Petit, Sabine, Neuville, Emmanuelle, et Lafontaine, Dominique (2020). L'efficacité d'un dispositif d'enseignement hybride en fonction des caractéristiques des étudiants. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, n° 17(2), p. 929. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-03>
- Six, Marie-Laure (2020). Crise de la COVID-19 : De moins de 10 % à 100 % à distance, les leçons d'une expérience. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 17, p. 4249. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-07>
- Venkatesh, Viswanath et Davis, Fred D. (2000). A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies. *Management Science*, n° 46(2), p. 186–204. <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Weiss, Pierre-Olivier. (2021). *L'éternel bricolage. Bilan de la continuité pédagogique dans l'outremer*. Séminaire mensuel du Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF). Pointe-à-Pitre, Université des Antilles, 21 février.

Weiss, Pierre-Olivier, Ramassamy, Cédric, Ferriere, Séverine, Ali, Maurizio et Ailincăi, Rodica (2020). La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : Une enquête comparative dans la France d'outre-mer. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, n° 17(3), p. 178194. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-17>.

L'éducation en prison à l'épreuve du confinement

Fanny SALANE

Introduction

En France, dès l'annonce de la fermeture des établissements scolaires et du premier confinement en mars 2020, la question de la continuité pédagogique s'est posée pour le corps enseignant des premier et second degrés et du supérieur. Il est toutefois une population et un contexte pour lesquels elle s'est posée avec une acuité toute particulière. En effet, alors que la continuité pédagogique s'est mise en place à l'extérieur (non sans heurts), notamment à travers l'utilisation d'outils numériques préexistants ou conçus *ad hoc* (Kubiszewski et Lheureux, 2020), les enseignants en milieu pénitentiaire ont dû répondre à cette injonction ministérielle dans un contexte de déconnexion numérique, et en direction d'apprenants possédant en grande majorité un très faible bagage scolaire (ministère de la Justice, 2021). Avec l'annonce du confinement, le corps enseignant s'est retrouvé brutalement privé de contact avec les personnes détenues, alors même que ce lien est au cœur de la relation pédagogique, pour les personnes détenues comme pour les professionnels (Febrer, 2011 ; De Ram et Paré, 2017).

Comment les enseignants ont-ils vécu cette coupure soudaine et prolongée ? Qu'ont-ils mis en place, en urgence puis dans la durée, pour assurer tout de même une forme de continuité pédagogique ? Quels types de soutien ont-ils eus, en interne comme en externe, pour mener à bien leurs missions de service public ? Ce chapitre souhaite se pencher sur l'expérience inédite vécue par ces enseignants et sur les ressources qu'ils ont mobilisées pour continuer à assurer leur mission de service public, dans un contexte pédagogique très dégradé. Il s'agira de revenir spécifiquement sur le premier confinement¹ déclaré au printemps 2020

1. L'enquête portait sur les trois confinements successifs, mais il a été fait le choix de se concentrer sur le premier dans le cadre de ce chapitre.

et sur la façon dont les professionnels l'ont vécu, et d'analyser les modalités pédagogiques mises en œuvre. Nous montrerons comment la situation sanitaire a exacerbé la position « à la marge » de l'enseignement en prison et a été un amplificateur et un révélateur de la qualité des relations préexistantes avec leur hiérarchie et leurs partenaires. Ces parties seront précédées d'une présentation succincte de l'organisation de l'enseignement en milieu carcéral.

L'analyse repose sur une enquête exploratoire, menée par entretiens individuels semi-directifs avec des enseignants et des personnels de direction en milieu carcéral. Les entretiens ont été effectués en face en face, en visioconférence ou par téléphone. Les lieux d'exercice et les profils ont été choisis en fonction de leur diversité² : établissements pour peines (centres de détention et maisons centrales), maisons d'arrêt, public masculin comme féminin, majeur comme mineur (quartiers mineurs et établissements pénitentiaires pour mineurs, EPM), enseignants du primaire et du secondaire.

1. L'organisation de l'enseignement en prison en France

L'enseignement – notamment primaire – est présent dans tous les établissements pénitentiaires en France ; la formation générale est assurée par des enseignants de l'Éducation nationale, occupant des postes à profil. Organisé et institutionnalisé depuis quelques décennies seulement, cet enseignement repose sur un partenariat étroit entre le ministère de la Justice et le ministère de l'Éducation nationale, et ce, aux différents échelons administratifs déconcentrés. Ce partenariat est défini dans des conventions régulièrement actualisées, qui réaffirment l'accès à l'éducation en prison comme un droit.

1.1. L'institutionnalisation de l'enseignement en prison

C'est au lendemain de la Seconde Guerre mondiale que la place de l'enseignement en prison se renforce. De nombreuses voix – essentiellement d'hommes ayant connu la prison pendant la guerre – se font en effet entendre pour réformer le système pénitentiaire. Une commission de réflexion, dite *Commission Amor* du nom du magistrat alors nouveau

2. Ce principe a été privilégié, car l'organisation de l'enseignement en milieu carcéral étant très différente d'un établissement à l'autre (Salane, 2008a), le postulat était que cette différence s'est retrouvée lors de la situation exceptionnelle traversée et a pu avoir des conséquences sur les modalités pédagogiques mises en place.

directeur de l'administration pénitentiaire, se met en place et propose une série de quatorze mesures afin d'améliorer l'action de l'administration pénitentiaire. Les principaux instruments de cette politique de réadaptation sont le travail, mais également la formation. Le point 3 affirme ainsi que « le traitement infligé au prisonnier [...] doit tendre principalement à son instruction générale et professionnelle et à son amélioration » (Petit, Faugeron et Pierre, 2002 : 176).

Si des actions pédagogiques existaient depuis le début du XIX^e siècle, l'idée de formaliser un véritable service éducatif au sein des prisons progresse véritablement dans la seconde moitié du XX^e siècle. En 1950, les ministères de la Justice et de l'Éducation nationale mettent en place l'organisation de cours en prison, dispensés par des enseignants issus de l'école publique. Dans les années qui suivent, les instituteurs font leur entrée officielle dans le monde carcéral : s'ils relèvent à la fois de l'autorité de l'inspecteur d'académie et de celle du chef de l'établissement pénitentiaire dans lequel ils sont affectés, ils restent des agents de l'Éducation nationale. Au fil des ans, le nombre d'enseignants présents en détention augmente et en 1985, le droit à l'instruction est étendu en théorie à toutes les personnes détenues. Cette pénétration progressive de l'école en milieu carcéral trouve également sa source dans l'éducation pour adultes qui se développe à l'extérieur.

La reconnaissance de l'utilité, de la légitimité de la formation et de l'éducation en prison passe également par leur institutionnalisation, à travers des textes de loi et de la signature de conventions entre les deux ministères. La dernière convention, signée en 2019, pose ainsi dès son préambule que « le droit à l'éducation constitue un droit fondamental et universel, affirmé aussi bien par le droit international que par la législation française. Ce droit doit s'exercer de la même façon pour les personnes privées de liberté que pour tout autre citoyen » (ministère de la Justice et ministère de l'Éducation nationale, 2019 : 2).

1.2. L'organisation de l'enseignement en prison

Ces conventions (réactualisées plusieurs fois depuis 1995) précisent l'organisation et le pilotage de la formation et de l'éducation en prison. Au niveau national, l'encadrement de l'enseignement en milieu pénitentiaire est assuré par deux cadres (personnel de direction ou personnel appartenant à un corps d'inspection) de l'Éducation nationale détachés à la direction de l'administration pénitentiaire. Au niveau des

dix régions pénitentiaires, l'encadrement est assuré par un proviseur, directeur d'unité pédagogique régionale (UPR) et un adjoint. Au niveau de chaque établissement pénitentiaire, il y a une unité locale d'enseignement (ULE), dirigée par un responsable local de l'enseignement (RLE), désigné parmi les enseignants de l'établissement (dans les petits établissements, il n'y a souvent qu'un seul enseignant à plein temps, qui est de fait le RLE). En EPM, l'équipe enseignante est pilotée non pas par un RLE, mais par un personnel de direction. Ainsi, l'institution scolaire est représentée à chaque échelon administratif de l'administration pénitentiaire.

Actuellement, l'enseignement en prison mobilise une trentaine de personnels de direction, environ 500 équivalents temps plein (ETP) enseignants titulaires, auxquels s'ajoutent environ 240 ETP enseignants vacataires. Le recrutement des enseignants sur ces postes à profil se fait notamment sur la base d'une expérience professionnelle auprès de publics en difficulté ou dans des établissements dits « difficiles », ou alors dans la formation pour adultes. Un grand nombre possède le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI), désormais commun aux enseignants du premier et du second degrés (ou les certificats précédents : CAPA-SH et 2CA-SH ; CAPSAIS³).

1.3. Les trajectoires scolaires des personnes détenues

Tous les observateurs du monde carcéral s'accordent sur les particularités de la population qui se trouve en prison : très largement masculine (le pourcentage de femmes en prison est relativement stable : un peu moins de 4 %), majoritairement jeune (environ le quart des détenus a moins de 25 ans), essentiellement issue des milieux populaires (Kensey, Cassan, Toulemon, 2000 ; Fassin, 2015). Sur ce dernier point, l'enquête *L'histoire familiale des hommes détenus* de l'INSEE de 2002 montre qu'un détenu sur deux est ou a été ouvrier (contre un

3. Le Capa-SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) est le certificat professionnel qui atteste des compétences des professeurs des écoles ou des instituteurs à exercer auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap, une maladie ou des difficultés scolaires graves. Le 2CA-SH (Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) concerne les professeurs des collèges et des lycées. Source : site Internet de l'INS-HEA.

La mise en place de ces deux certificats a entraîné l'abrogation en 2004 du CAPSAIS (Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires).

sur trois dans l'ensemble de la population masculine en France à la même date). Par ailleurs, Jean-Claude Combessie, Mihaï Georghiu et Salah Bouhedjah ont mis en lumière « qu'il y avait "en maisons d'arrêt 57,7 % des détenus en dessous du seuil de pauvreté [...], 60,9 % en établissement pour peine", alors que ce seuil ne concernait que "14,5 % des ménages dans la société française, en 1985" » (Cité par Combessie, 2018 : 38). Cette surreprésentation des classes populaires en prison s'accompagne d'une surreprésentation des personnes étrangères, même si cette variable semble moins déterminante que le sexe, l'âge et le niveau social. En lien avec ces premiers éléments, les personnes incarcérées sont en majorité inscrites dans des parcours de vie marqués par la précarité, la pauvreté et la « désaffiliation » (Castel, 1991) par rapport aux réseaux familiaux traditionnels (Combessie, 2018). Dans ce contexte général de parcours de vie précaires, les personnes détenues ont souvent rencontré des difficultés scolaires et se sont retrouvées en situation d'échec ou de décrochage scolaire.

La caractéristique principale de la scolarité des personnes incarcérées est sa brièveté : ces dernières quittent l'école tôt, beaucoup plus tôt que l'ensemble de la population à l'extérieur. Selon l'enquête de l'INSEE (2002), ce sont l'âge et l'âge de fin d'études qui sont les deux facteurs les plus différenciateurs entre la population des hommes détenus et celle des hommes à l'extérieur. Autrement dit, un homme détenu aura une plus grande probabilité d'être jeune et d'avoir subi une sortie précoce du système scolaire ; si l'on compare à âge égal, l'âge de fin d'études persiste comme variable de différenciation.

En prison, une proportion relativement importante de personnes détenues est concernée par l'« illettrisme » : selon les données les plus récentes, environ 20 % des personnes détenues scolarisées présentent des fragilités linguistiques (ministère de la Justice, 2021 : 11). Il faut ajouter à celles-ci 14 % de personnes détectées comme non francophones. La moitié des personnes détenues sont sans diplôme et les deux tiers – en intégrant les sans diplômes – ont un diplôme inférieur au niveau 3⁴. Au niveau plus qualitatif, les récits des professionnels –

4. La nomenclature des diplômes par niveau permet d'indiquer le type de formation nécessaire pour occuper un poste dans le monde professionnel. Le CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) et le BEP (Brevet d'études professionnelles) correspondent au niveau de diplôme 3 ; le baccalauréat au niveau de diplôme 4 ; les diplômes de l'enseignement supérieur correspondent aux niveaux 5 (Bac +2), 6 (Bac +3 et Bac +4), 7 (Bac +5) et 8 (doctorat).

enseignants, formateurs – et des chercheurs (Febrer, 2011) relatent un rapport complexe à l'école, marqué par les échecs scolaires.

Ainsi, nous pouvons faire nôtres les propos de Séverine Depoilly et Fabienne Maillard concernant les élèves de l'enseignement professionnel face au confinement : « L'ensemble de ces caractéristiques ne peut qu'interroger sur les conditions de possibilités de mise en œuvre de la continuité pédagogique » (2020 : 91). En effet, la littérature sur l'enseignement à distance (par correspondance et en ligne, grâce à des plateformes de *e-learning*) a montré que les caractéristiques sociales, économiques et scolaires des apprenants créaient des inégalités dans l'appropriation des outils pédagogiques mis en place (Jacquinot, 1993 ; Glikman, 2002 ; Granjon, Lelong et Metzger, 2009 ; Henri, 2019). À ceci s'ajoutent les difficultés techniques inhérentes à l'espace carcéral. Dans ce contexte, comment penser et tout de même organiser la continuité pédagogique ? C'est ce que nous allons présenter dans la partie suivante, en nous concentrant sur le premier confinement (printemps 2020).

2. La continuité pédagogique en prison : ressources et limites

Le premier confinement, annoncé le 16 mars 2020 par le président de la République, a signifié la cessation de toutes les activités puis la fermeture des établissements pénitentiaires aux personnes hors administration pénitentiaire (familles, intervenants extérieurs, enseignants)⁵. Cette annonce a été, dans l'ensemble, ressentie très brutalement par les personnes interrogées. Il a alors fallu, dans l'urgence

5. Une note du 16 mars 2020 de la Direction de l'administration pénitentiaire (DAP), intitulée « Mesures renforcées pour assurer la continuité du service au stade 3 de l'épidémie de COVID-19 », précise « Dans le contexte nouveau, les activités socio-culturelles, d'enseignement et le sport en espace confiné (i.e. hors gymnase et activité à l'air libre) sont suspendues ; il en va de même pour les rassemblements liés aux activités culturelles et les entretiens des visiteurs de prison. » (DAP : 3). Il est écrit plus loin « Pour les enseignements, il vous est demandé de travailler en partenariat avec vos interlocuteurs institutionnels ou associatifs afin d'examiner les alternatives permettant de garantir, dans la mesure du possible, la continuité de ces activités (ex. diffusion de cours sur le canal interne, supports pédagogiques numériques, enseignement à distance, etc.). ».

Le 17 mars 2020, une nouvelle note intitulée « Épidémie de COVID-19 – mesures prises pour tirer les conséquences des restrictions de mouvements et regroupements sur le territoire national jusqu'au 31 mars 2020 » annonce l'interdiction de l'accès des établissements pénitentiaires aux « intervenants », « visiteurs » ainsi qu'aux « proches des détenus ». Dans une note du 30 mars, ces mesures sont prolongées jusqu'au 24 mai.

et sans préparation, trouver des outils pour maintenir un lien avec les personnes détenues scolarisées. Les collègues et l'UPR ont dans ce contexte constitué des ressources majeures.

2.1. L'annonce du confinement : « un coup de massue »

« *Stupéfaction* », « *sidération* », les termes sont forts pour évoquer l'annonce de la fermeture des établissements pénitentiaires aux activités d'éducation et de formation et donc, aux professionnels. Ainsi, de manière unanime, les personnes interrogées ont le souvenir du premier confinement comme d'un moment soudain et pour la plupart, sans préparation :

On voit monter le truc, mais il n'y a pas d'anticipation particulière, enfin, on va dire, un peu comme le reste de la France [rires]. Et quand le 16 mars arrive, on n'a pas de préparation particulière si ce n'est d'informer tout le monde que c'est fermé⁶.

Au point d'apprendre l'impossibilité de se rendre sur son lieu de travail le matin même, comme cet enseignant :

Nous, on n'était absolument pas dans l'idée que quelque chose allait se passer, du tout ! Et si je ne dis pas de bêtises, c'était le 16 mars je crois, moi je m'apprêtais à partir, j'étais en train de prendre mon petit-déjeuner et j'ai eu un texto de Monsieur [provisoire de l'UPR] nous disant : « Ne partez pas dans vos établissements, vous ne pourrez pas entrer, tout est confiné : restez chez vous ». Voilà. Donc ça nous est tombé dessus en fait comme un coup de massue.

Il semble que l'anticipation d'un tel événement, alors que le président de la République avait annoncé la fermeture des établissements scolaires et le basculement dans l'enseignement à distance dans son allocution du jeudi 12 mars 2020, ait été très variable et sujette à interprétation. La hiérarchie ne semble pas avoir été d'un grand secours pour éclaircir la situation, comme le relate cet enseignant :

On voyait bien, bien sûr, que la situation se dégradait, mais quand il a été question de fermer, quand il y a eu l'allocution du président qui annonçait qu'ils fermaient les écoles, bon moi, je me suis rapproché tout de suite de notre inspectrice, qui s'est renseignée – le soir même, elle ne pouvait pas me donner la réponse – qui s'est

6. Les postes en détention étant peu nombreux et spécifiques, les citations d'entretien ne donnent pas d'éléments biographiques afin de respecter l'anonymat des personnes rencontrées. Le masculin est alors employé par défaut.

renseignée et qui le lendemain m'a dit : « Non, mais vous n'êtes pas concernés par cette fermeture » donc ben nous, on continuait hein !

La lecture de l'événement s'est toutefois faite différemment selon les individus, les établissements et les informations auxquelles ils ont eu accès. C'est le cas de cet enseignant, qui a été « préparé » en amont par la direction de l'établissement dans lequel il travaille :

Avant que Macron parle, donc nous, on commençait à savoir qu'on allait être obligés d'être en distanciel [...]. La semaine d'avant, l'UPR a commencé à nous dire qu'on n'allait plus avoir le droit d'entrer... enfin c'est la direction [de l'établissement pénitentiaire] même qui m'a dit ça, qu'aucun prof n'allait plus avoir accès à la prison et donc on a commencé à frénétiquement faire des photocopies.

Il apparaît que malgré leur appartenance statutaire à l'Éducation nationale, l'annonce de la fermeture des établissements scolaires le 12 mars 2020 n'a pas été analysée par tous les enseignants comme une décision les concernant. S'estimant aux marges du système scolaire, la plupart a cru jusqu'au bout au maintien de leurs interventions. Dans le même ordre d'idée, et à l'autre bout de la chaîne hiérarchique, rien n'a officiellement été prévu pour eux dans un premier temps. Ainsi, si l'entrée sur site leur était interdite par une note de la DAP du 17 mars 2020 (cf. note de bas de page n° 6), les modalités de travail auxquelles ils étaient astreints ont mis du temps à être précisées, comme nous le rapporte ce professionnel :

Nulle part il était vraiment clair de qui avait la responsabilité de quoi. La question de clarifier que c'est l'employeur qui est responsable de... enfin, ça paraît évident, mais c'est arrivé beaucoup plus tard en fait, cette clarification. Donc il y a toujours l'idée de savoir est-ce que c'est là où on travaille qui a la responsabilité ou l'employeur et ce flou, il a duré assez longtemps et il existe aussi dans la conscience des gens. C'est-à-dire qu'il y a des gens dans le système éducatif qui pensent que les enseignants en milieu pénitentiaire sont détachés à la pénitentiaire.

Cet extrait d'entretien montre bien combien la position marginale des enseignants en prison, membres de l'Éducation nationale exerçant dans des établissements gérés par une autre administration (l'administration pénitentiaire) et un autre ministère (le ministère de la Justice) a été mise en lumière à l'occasion de la crise sanitaire. Si ces professionnels sont très peu nombreux dans le corps enseignant – on les estime à environ 0,2 % (ministère de la Justice, 2020) – cette faiblesse

numérique ne peut pas tout expliquer : on ne peut ignorer l'impact de l'invisibilité sociale de leur lieu d'exercice (Milhaud et Morelle, 2006) et de l'a-typicité de leur position sur leur propre invisibilité.

Cette posture d'entre deux, à cheval entre deux administrations, si elle peut avoir des avantages indéniables, peut parfois être inconfortable et donner l'impression aux professionnels de n'avoir pas de prise sur leur réalité. Un exemple emblématique de ce flou s'est notamment manifesté lors de la dotation en masques :

À partir du moment où on a parlé des masques [...] je crois que l'on en a parlé à partir de mai, avec la reprise où il fallait que tout le monde ait un masque, etc. Et donc là, la question, elle a été de savoir qui allait fournir le masque. Et donc assez vite, enfin pour moi c'était clair – parce que c'est une règle basique du travail que c'est à l'employeur de fournir... donc ça, on a mis un peu de temps à obtenir la réponse. En fait, ce n'était pas clair de la trouver [...]⁷.

2.2. Les personnes-ressources

Que ce soit au sein d'un établissement (entre enseignants et RLE), d'une UPR (entre RLE, proviseurs et proviseurs adjoints), ou au niveau national (entre responsable national de l'enseignement et proviseurs d'UPR), de nouvelles formes de communication ont été très rapidement mises en place : groupes sur les services de messagerie instantanée, réunions collectives téléphoniques ou en visioconférence. Les outils mobilisés ont été variés, certains utilisant les ressources institutionnelles (plateforme *Ma cl@sse virtuelle VIA*), d'autres s'en affranchissant (plateformes commerciales Zoom ou WhatsApp). Il s'agissait avant tout de partager les informations, de tenter de comprendre la situation inédite, de rassurer et d'échanger sur les expériences de chacun.

Les enseignants interrogés ne se sont pas sentis seuls et n'ont pas eu l'impression d'être abandonnés, même si cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas rencontré de difficultés dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique, bien évidemment. Dans ce cadre, le soutien au niveau régional a été particulièrement appréciable, quand la hiérarchie nationale paraissait lointaine et incapable d'apporter des réponses claires et

7. Ce débat semble avoir été assez vite tranché du côté de l'administration pénitentiaire par contre, qui dans une note du 06 mai 2020, précise que ses agents seront dotés de masques de protection dès le 11 mai et que par ailleurs, « Le port du masque sera de même obligatoire, à leur charge, pour l'ensemble des partenaires admis à intervenir à nouveau en détention [...] » (p. 6).

convergentes à leurs questionnements. L'UPR a été en première ligne, répondant aux sollicitations, impulsant des dynamiques de travail, organisant des réunions à distance, entre autres. Ainsi, même si les enseignants sont sous la double hiérarchie de l'inspection académique et de l'UPR, c'est bien cette dernière qui les a accompagnés, la première semblant – dans l'ensemble – débordée et peu préoccupée par leur cas. C'est essentiellement autour de la question de la dotation en masques que se sont concentrés les échanges, comme nous le livrent les deux témoignages suivants :

Alors du côté de l'inspection, de l'IEN hein, à part me battre pour avoir des masques, c'est tout ce que j'ai eu comme aide. Pédagogiquement parlant, tout est venu de l'UPR. Alors, à la défense de l'Éducation nationale, de la DSDEN, à leur défense, ils avaient déjà tellement de merdes à côté à gérer avec le système ordinaire qu'on était la [...] même pas la 5e roue, on n'existait pas quoi ! Et quand j'envoyais des mails, au bout d'une semaine j'avais une réponse en me disant : « Oui, oui, on pense à vous ! » point barre. Et puis, c'est tout quoi.

Aucun contact. L'inspection académique, ils m'ont donné des masques [...] voilà, le seul contact que j'ai eu ! [...] Et puis l'inspectrice de l'Éducation nationale qui nous gère un peu plus : « Bon de toute façon, je vous fais confiance, vous faites au mieux ». Aucun soutien ! Non, rien !

Ces extraits d'entretien laissent entendre des enseignants qui se sont sentis majoritairement « délaissés » par leur hiérarchie. Ils rejoignent en cela les enseignants en milieu ordinaire, qui ont relevé :

L'absence du management de proximité sur la scène du travail réel lors de ce premier confinement. Et ce, même s'il apparaît que cette hiérarchie a été happée par des tâches concurrentes sur et par d'autres scènes que celle du travail opérationnel (Félix, Filippi, Gebeil et Martin, 2021 : 103).

Finalement, grâce à l'UPR, les enseignants et les RLE ont pu bénéficier de ce « management de proximité » et semblent s'être moins retrouvés seuls, en première ligne, que leurs collègues à l'extérieur⁸ (Bisson-Vaivre et Tobaty, 2021).

8. Il serait important d'analyser plus en profondeur le rôle de l'UPR et les interactions mises en place à l'occasion des confinements. Très majoritairement apprécié, ce « pilotage à distance » n'a pas été sans difficulté pour les proviseurs d'un côté, et sans tensions pour les enseignants de l'autre, certains percevant cet accompagnement comme une forme déguisée de contrôle.

À côté de ces personnes-ressources, sur le plan opérationnel, les enseignants se sont largement appuyés sur des personnels de l'administration pénitentiaire. En prison, le personnel enseignant est dépendant du personnel pénitentiaire et de direction pour mener à bien ses missions : « N'oublions jamais que nous sommes invités dans les murs de la pénitentiaire » déclare un enseignant. Cette dépendance entraîne des configurations très différentes d'un établissement à l'autre, en fonction de l'intérêt et de l'investissement des professionnels de l'administration pénitentiaire (Salane, 2008a). L'expérience inédite traversée a rendu visible et renforcé cette dépendance, étant donné l'impossibilité pour les enseignants de pénétrer dans l'enceinte de la prison et de rentrer en contact direct avec les personnes détenues. Il leur a alors fallu trouver des relais sur place : cette collaboration « bricolée » a mis au jour la qualité des relations existantes. Ainsi, un RLE a pu rentrer au bout de 3-4 jours et s'est vu mettre à disposition par l'équipe de direction un bureau au sein du bâtiment administratif, avec une photocopieuse et un ordinateur. Mais la plupart n'ont pas eu cette opportunité : certains se déplaçaient aux portes de la prison, après avoir préparé des enveloppes à l'extérieur, à partir de supports photocopiés chez eux ou dans des établissements scolaires ordinaires qui leur ont ouvert leurs portes ; d'autres ont délégué tout ce travail aux personnels de l'administration pénitentiaire ou de la protection judiciaire de la jeunesse (pour les EPM et les quartiers mineurs), à partir d'envois électroniques. Si dans l'ensemble, les enseignants ont pu compter sur des personnes très investies, cette organisation s'est mise en place de manière compliquée pour d'autres, les enseignants ne pouvant pas s'appuyer sur des personnels volontaires, incitateurs et/ou pâtissant de relations existantes dégradées. Enfin, au-delà de réels blocages assez marginaux, la situation a pu, à certains endroits, « un peu abîmer la qualité du partenariat », quand certains ont eu l'impression de s'exposer pour des enseignants qui restaient « bien planqués chez eux ».

2.3. Des pratiques innovantes : « On a inventé des choses. »

Comme nous l'avons déjà souligné, il a été question, dans un tout premier temps, de pouvoir récupérer le maximum de supports et d'organiser dans l'urgence la continuité pédagogique. Ce sont essentiellement les RLE qui ont été à la manœuvre, se chargeant de centraliser, colliger

et organiser les ressources des permanents et des vacataires, pour constituer des enveloppes personnalisées en direction des personnes détenues. La réaction a été très rapide et semble paradoxalement avoir bénéficié du manque de moyens numériques à disposition : l'injonction de mettre en place une forme de continuité pédagogique a dès le départ pris en compte ces contraintes et impossibilités techniques. L'usage d'Internet étant proscrit en prison, les professionnels ont été obligés dès le départ de trouver des alternatives à ce qui se mettait en place à l'extérieur : « Le constat qui a été immédiatement fait, c'est que le monde enseignant se tournait vers des plateformes, mobilisait le CNED. Or nous, on est de facto exclus de ce type de modalités, on est exclus de ces avancées, donc il fallait trouver d'autres moyens ». Paradoxalement, cela a pu être analysé ultérieurement comme un atout, comme le fait cet enseignant : « L'avantage, c'est que l'on ne s'est pas sentis tenus de faire des choses qu'on savait impossibles ».

En l'absence d'accès à leur adresse justice.fr⁹ et au logiciel informatique Genesis¹⁰, notamment, et de moyens de contacter les apprenants électroniquement, le temps de flottement traversé par leurs collègues en milieu ordinaire a été moins prégnant. Finalement, nulle découverte de la fracture numérique de leur côté, nulle confrontation aux difficultés techniques de connexion, à la saturation des réseaux, etc., comme les ont vécus leurs collègues (Bisson-Vaivre et Tobaty, 2021 : 39).

Pour mener à bien leurs missions, les enseignants ont dans l'ensemble pu s'appuyer sur l'UPR : à partir d'expériences et d'outils déjà mis en place (comme dans l'UPR de Lille pour la préparation au diplôme d'accès aux études universitaires – DAEU), il a été décidé, de manière plus ou moins incitative, de créer des espaces collaboratifs, dans lesquels les enseignants étaient invités à déposer et à venir piocher des ressources, textes, séances de travail, progressions. Ces documents, très disparates dans leur taille comme dans leur contenu, pouvaient alors être utilisés pour proposer le plus vite possible une solution aux apprenants. Cette manière de fonctionner met en lumière l'importance du collectif : il s'agissait alors de mettre à disposition des ressources,

9. Suite au premier confinement, les RLE qui le souhaitent ont été pourvus d'un ordinateur portable, relié au VPN (Virtual Private Network) du ministère de la Justice.

10. Il s'agit du logiciel qui collecte toutes les données des détenus ; il permet ainsi, entre autres, d'avoir accès aux « listes » de personnes inscrites dans un cursus/cours.

par tous et pour tous. Au niveau opérationnel, ces espaces ont été plus ou moins investis selon les établissements, les besoins des enseignants, mais aussi selon leurs compétences numériques. Mais globalement on constate que c'est le travail collectif qui a permis au corps enseignant de trouver un minimum de sens dans leurs missions durant cette période. Cela a même été l'occasion d'expérimenter des pratiques pédagogiques collégiales inédites et salutaires :

En plus, on travaillait, on avait été tirés au sort et on travaillait avec d'autres profs et d'autres RLE, à 4 pour bah, notamment relire les fiches, voir ce qui ne collait pas, les intérêts pédagogiques, etc., donc par petits groupes de 4, on se réunissait, mais là tout le monde hein, les les profs, pour la relecture de ces fiches, la critique... bon, c'était intéressant, ça faisait du lien. [...] Et ça, c'était une nouveauté quand même. Mais vraiment notre façon de travailler ensemble a été nouvelle. [...] Et donc ces échanges étaient... enfin pour moi étaient vraiment hyper importants.

Le collectif a été primordial dans la traduction et l'appropriation de l'information et dans la construction de réponses pédagogiques, innovantes ou non. Nous rejoignons ainsi le constat de Aziz Jellab :

De manière nécessaire et afin de faire face à cet imprévu, le travail collectif s'est organisé et institué bien plus fortement que ne peuvent le susciter les injonctions institutionnelles appelant à la coopération et à la concertation entre enseignants et membres des équipes éducatives (Aziz Jellab, 2021 : 29).

Une des réponses apportées a été la construction de supports auto-correctifs « sur le mode cahier de vacances ». Il est en effet apparu assez vite que, à quelques exceptions près, le taux de retour des détenus (après réception de documents en cellule) était très faible. La mise à disposition de ce type de supports a créé de vives discussions au sein des équipes (« ils vont regarder les solutions »), mais s'est imposée à de nombreux endroits. Cette modalité a permis de mieux prendre en compte la diversité des apprenants : si certains se sont astreints de manière très rigoureuse à rendre régulièrement des productions aux enseignants, entretenant ainsi un échange, pour la plupart, les plus fragiles (mineurs, scolarisés en FLE, notamment), la circulation des ressources s'est faite à sens unique. Il s'est alors agi de proposer tout de même une « présence » scolaire, afin de maintenir un lien, même très ténu.

Cette diversité des profils scolaires a parfois amené les enseignants à faire des choix et à se concentrer plus particulièrement sur certains apprenants. Ainsi, certains ont privilégié les personnes qui passaient un examen, quand il était primordial pour d'autres de maintenir le lien avec les plus fragiles, les « FLE », les « alpha », entre autres. Même s'ils ont tenté dans l'ensemble de « tout tenir », il serait intéressant de poursuivre cette analyse afin de voir dans quelle mesure cette implication différenciée rentre en résonance avec le constat de Bruno Milly sur les clivages :

Au sein des enseignants intervenant en prison, entre ceux qui voudraient déconnecter les formations des préparations aux examens (c'est particulièrement le cas des enseignants exerçant à plein temps, et plus encore des enseignants du 1^{er} degré, qui militent pour de simples attestations des parcours) et ceux qui défendent cette articulation (c'est notamment le cas des enseignants du second degré, intervenant de façon ponctuelle en prison dans le cadre de la préparation au brevet et au baccalauréat) (Bruno Milly, 2010 : 143).

De l'autre côté, l'implication différentielle des étudiants est une des preuves de l'impact du confinement sur la perpétuation et l'accentuation des inégalités : les personnes détenues qui ne possédaient pas les compétences scolaires, sociales, cognitives et méthodologiques pour travailler de manière régulière et autonome ont été les premières à décrocher. Pour la plupart des enseignants, le constat est amer : « Il y en a qu'on a complètement perdus ». Au-delà des difficultés familiales, sociales et sanitaires que pouvaient traverser ces personnes, la modalité de l'enseignement à distance demande des dispositions pédagogiques inégalement réparties socialement, comme l'ont prouvé les recherches en milieu ordinaire déjà évoquées, comme celles en prison (Salane, 2008b).

Conclusion : la crise comme « révélateur »

Ce chapitre repose sur une enquête exploratoire, quasiment « à chaud » de la situation, même si nous avons désormais plus d'un an de recul sur le premier confinement. Elle mérite d'être prolongée par des analyses des conséquences à long terme de la crise sanitaire sur les pratiques pédagogiques et la professionnalité enseignante en prison, ainsi que sur la façon dont les personnes détenues scolarisées ont vécu

cette crise sanitaire. C'est ce que nous dit en substance un enseignant interrogé à qui il était demandé de tirer un bilan de cette expérience :

Cela a été difficile, mais passionnant [...], l'équipe m'a porté, on s'est portés, ça nous a permis de bousculer les murs, de se bousculer [...]. Mais on manque de recul [...], on est encore trop la tête dans le guidon et les mains dans le cambouis pour pouvoir bien analyser la situation.

Notre recherche permet toutefois de tirer de premiers enseignements. Elle montre que la situation sanitaire n'a fait que confirmer le constat, parfois amer, de la marginalité des enseignants au sein du système scolaire. Si ce constat n'est pas nouveau et peut parfois constituer un des éléments positifs de leur fonction (autonomes, à distance de la hiérarchie), il s'est posé de manière particulièrement aiguë ces derniers mois, au moment précisément où un mouvement de mécontentement sur la reconnaissance, notamment salariale, traverse le corps des enseignants en prison et plus particulièrement celui des RLE (Dedans Dehors, 2021).

Les différents confinements (c'est vrai du premier comme des suivants) ont également agi comme des révélateurs de la qualité des relations existantes entre les enseignants et leur hiérarchie d'une part, et entre les enseignants et leurs partenaires d'autre part. Ainsi, la situation sanitaire a pu réactiver des tensions ou au contraire renforcer des relations professionnelles solides et productives. Elle a par ailleurs mis en lumière l'importance du collectif pour « tenir » et proposer des outils pertinents pédagogiquement. Enfin, la crise sanitaire et les modalités de continuité pédagogique et éducative mises en œuvre ont révélé et accentué les inégalités sociales et scolaires à l'image des constats tirés par les chercheurs sur l'école en milieu ordinaire (Jellab, 2021 ; Bonnéry et Douat, 2020).

La question de la continuité pédagogique est une préoccupation en prison qui n'a toutefois pas attendu les différents confinements pour se poser. En effet, les incarcérations courtes, les transfèrements, les mises à l'isolement, les extractions pour procès, les hospitalisations mettent en permanence à l'épreuve le lien entre enseignants, formateurs et apprenants. La crise a alors été l'occasion d'expérimenter, à grande échelle, des solutions que certains envisagent de pérenniser afin de « conjuguer continuité et discontinuité » (Jellab, 2021 : 28) et de toucher un public différent ou pour lequel il n'a pas été trouvé de solution,

comme les personnes détenues sur liste d'attente par exemple. Cette crise révèle par ailleurs qu'il existe encore des lieux et des populations pour lesquels l'enseignement à distance se résume à l'enseignement à correspondance ; même s'il peut paraître désuet (Montenegro, 2021), il permet aujourd'hui de proposer à certaines populations une offre pédagogique. La crise sanitaire a mis en lumière ses insuffisances et ses manques, mais également ses opportunités, à condition que les professionnels, les pouvoirs publics et les institutions scolaires comme pénitentiaires lui accordent de l'attention (Alidières-Dumoncaud, Charnet et Scherer, 2015). Cette question ne doit toutefois pas occulter la nécessité de plus en plus pressante de mettre en place un accès encadré et sécurisé à Internet en prison ; la crise sanitaire a effectivement mis en lumière les impasses dans lesquelles les enseignants se trouvent sans cette possibilité, ce qui contribue à les maintenir, ainsi que leurs publics, à la marge du système éducatif et plus largement, à la marge de la société.

Références bibliographiques

- Alidières-Dumoncaud, Lucie, Charnet, Chantal, et Scherer, Olivier (2015). Le numérique, pourquoi pas en prison ? Colloque international : *Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université*, Groupe de Recherche Interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Juin, Montpellier, France.
- Bisson-Vaivre, Claude et Tobaty, Annie (2021). Du Radeau de La Méduse au porte-avions Charles de Gaulle : Le point de vue des adhérents. *Administration & Éducation*, n° 169, p. 35-42.
- Bonnéry, Stéphane et Douat, Étienne (dir.) (2000). *L'éducation au temps du coronavirus*. Paris : La Dispute.
- Castel, Robert (1991). De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation. Précarité du travail et vulnérabilité relationnelle. In : Donzelot, Jacques (dir.), *Face à l'exclusion. Le modèle français*. Paris : Éditions Esprit, p. 137-168.
- Combessie, Philippe (2018) *Sociologie de la prison*. Paris : La Découverte.
- De Ram, Cécile et Pare, Sylvie (2017). *L'école en prison... une porte de sortie*. Monaco : Éditions du Rocher.
- Dedans Dehors (2021). *Dossier : Enseigner et apprendre malgré la prison*, n° 110, mars.
- Depoilly, Séverine et Maillart, Fabienne (2020). Enseignement professionnel et continuité pédagogique : omissions politiques et impasses pédagogiques. In : Bonnéry, Stéphane et Douat, Étienne (dir.). *L'éducation au temps du coronavirus*. Paris : La Dispute, p. 85-99.

- Fassin, Didier (2015). *L'ombre du monde. Une anthropologie de la condition carcérale*. Paris : Le Seuil.
- Febrer, Michel (2011). *Enseigner en prison. Le paradoxe de la liberté pédagogique dans un univers clos*. Paris : L'Harmattan.
- Félix, Christine, Filippi, Pierre-Alain, Gebeil, Sophie et Martin, Perrine (2021). « Si on avait pu se préparer... » ou les effets d'un enseignement à distance non anticipé. *Administration & Éducation*, n° 169, p. 101-105.
- Granjon, Fabien, Lelong, Benoît et Metzger, Jean-Luc (dir.) (2009). *Inégalités numériques : clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC*. Paris : Hermès.
- Henri, France (2019) Quel changement à l'ère du numérique ? Quelle ingénierie pédagogique pour y répondre ? *Médiations et Médiatisations*, n° 2, p. 227-235.
- INSEE (2002). L'histoire familiale des hommes détenus. *Synthèses*, n° 59. Paris : INSEE.
- Jellab, Aziz (2021) Le confinement et l'école d'après. Les enseignements d'une expérience inédite. *Administration & Éducation*, n° 169, p. 23-31.
- Kensey, Annie, Cassan, Francine et Toulemon, Laurent (2000). La prison : un risque plus fort pour les classes populaires. *Cahiers de démographie pénitentiaire*, n° 9, décembre.
- Kubiszewski, Violaine et Lheureux, Florent (2020). *Synthèse de l'enquête « Expériences et ressentis vis-à-vis du confinement et de la continuité pédagogique (ERCCP) »* (version 1 – Juin 2020). Besançon : Université Bourgogne Franche-Comté.
- La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (2012). *Dossier : Des enseignants et des élèves... en prison*, n° 59, octobre.
- Millhaud, Olivier et Morelle, Marie (2006). La prison entre monde et anti-monde. *Revue Géographie et cultures*, n° 57, p. 9-28.
- Milly, Bruno (2010). La prison, école de quoi ? *Pouvoirs*, n° 135, p. 135-147.
- Ministère de la Justice et ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (2019). *Convention sur l'enseignement en milieu pénitentiaire, signée le 15 octobre 2019*.
- Ministère de la Justice (2020). *Bilan social. Les enseignants en milieu pénitentiaire*. Paris : Direction de l'administration pénitentiaire, Département des politiques sociales et des partenariats (DPSP).
- Ministère de la Justice (2021). *Bilan annuel de l'enseignement en milieu pénitentiaire. Année 2019-2020*. Paris : Direction de l'administration pénitentiaire, Sous-direction de l'insertion et de la probation, Département des politiques sociales et des partenariats, Pôle enseignement.
- Montenegro, Desiree Ann (2021). Reaching at-Risk Student Populations During a Pandemic: The Impacts of COVID-19 on Prison Education. *Frontiers in Communication*, vol.6, n° 604963 [en ligne].

- Petit, Jacques-Guy, Faugeron, Claude et Pierre, Michel (2002). *Histoire des prisons en France. 1789-2000*. Collection Hommes et Communautés, Toulouse : Privat.
- Salane, Fanny (2008a). L'éducation en milieu carcéral : « effet institution » et « effet établissement ». *Diversité. Ville-École-Intégration*, n° 155, p. 186-190.
- Salane, Fanny (2008b). L'enseignement à distance en milieu carcéral : droit à l'éducation ou privilège ? Le cas des « détenus-étudiants ». *Distances et savoirs*, n° 6(3), p. 413-436.
- Tricot, André (2021). Le numérique permet-il des apprentissages scolaires moins contraints ? Une revue de la littérature. *Éducation et sociétés*, n° 45, p. 37-56.

Les pratiques d'enseignants de mathématiques dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique. Que nous disent-elles des inégalités scolaires ?

Lalina COULANGE

Kari STUNELL

Gregory TRAIN

Introduction

Le lundi 16 mars 2020, l'École française a débuté un épisode inédit de son histoire. Pendant 8 semaines, l'école s'est faite à distance pour les 12 millions d'élèves restés à la maison pendant la période de confinement liée à la crise sanitaire de la COVID. Le discours politique ambiant s'est alors voulu rassurant, en déclarant l'institution scolaire prête à faire face à cet inédit et à mettre en œuvre rapidement un enseignement à distance. La volonté de « ne laisser aucun élève au bord du chemin » et le souhait « qu'aucun retard ne se réalise » sont autant de propos enthousiastes que le ministre de l'Éducation, Jean-Michel Blanquer, s'est efforcé de tenir dès le début du confinement¹. Ainsi est affirmée une volonté de mettre en œuvre une continuité pédagogique. La définition proposée par le ministère de l'Éducation nationale laisse présager d'une forme de complexité à négocier pour les enseignants, garants d'objectifs ambitieux et concomitants, que semble recouvrir une telle mise en œuvre : « la continuité pédagogique vise, en cas d'éloignement temporaire d'élèves ou de fermeture d'écoles, collèges et lycées, à maintenir un lien pédagogique entre les professeurs et les

1. Entretien du 13 mars 2019 avec J-M. Blanquer sur France Inter.

élèves, à entretenir les connaissances déjà acquises par les élèves tout en permettant l'acquisition de nouveaux savoirs »².

Dans cette contribution, nous problématiserons cette notion de continuité pédagogique en envisageant ce que cette dernière est susceptible de recouvrir du point de vue des pratiques enseignantes et de leurs possibles déterminants. Nous considérons ces pratiques pour partie liées aux interactions entre différents acteurs du système éducatif. Dans le contexte qui a été celui de la crise sanitaire, l'idée de continuité pédagogique a clairement recouvert la visée d'éviter de creuser les inégalités scolaires, question par ailleurs particulièrement vive dans l'École française (Rochex et Crinon, 2011). Nous faisons l'hypothèse que la variété des formes scolaires liées aux pratiques enseignantes rencontrées dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique n'est pas sans lien avec une telle préoccupation (Ria et Rayou, 2020) tout en ne s'y réduisant pas. Le postulat que les pratiques enseignantes sont complexes, y compris en temps ordinaire, nous conduit à appréhender celles-ci au regard de différentes composantes qui visent à décrire l'activité d'enseignement à distance, mais aussi de possibles déterminants de cette activité (Robert et Rogalski 2002 ; Robert 2008 ; Vandebrouck 2008).

Notre étude a consisté en la conception, la diffusion et le traitement de données issues d'un questionnaire à destination d'enseignants de mathématiques³ de collège, mis en ligne pendant l'épisode de confinement. Ce questionnaire comportait un ensemble de questions visant à documenter les pratiques des enseignants mises en œuvre durant cette période. Nous avons problématisé la notion de continuité pédagogique, ce qui nous a conduits à dégager trois principaux axes de questionnement sur cette thématique. Les résultats de notre enquête ont permis d'apporter des éléments de réponse à notre problématique centrée sur les pratiques enseignantes et la prise en compte des inégalités scolaires dans ce contexte annoncé de continuité pédagogique pendant la crise sanitaire.

2. Circulaire 2020 - 056 du 28/02/2020 parue au BOEN n° 10 du 5 mars 2020

3. Nous avons retenu ce public cible pour deux types de raisons. Deux d'entre nous étant didacticiens des mathématiques, nous avons des connaissances sur les modalités ordinaires de l'enseignement de cette discipline, utiles à la fois pour la conception des questions fermées et l'analyse des réponses aux questions ouvertes. Par ailleurs, il nous a semblé intéressant de nous centrer sur un public d'enseignants (d'une discipline donnée en collège) en vue de restreindre la variété des déterminants avec un impact potentiel sur les pratiques enseignantes.

1. Une problématique centrée sur la continuité pédagogique, les inégalités scolaires et les pratiques enseignantes

Pour problématiser la notion de continuité pédagogique, il nous a paru utile de revenir sur notre arrière-plan théorique sur les pratiques enseignantes, destinées à la mettre en œuvre à la fois dans l'ordinaire de l'enseignement et à l'occasion de l'épisode de confinement.

1.1. La complexité des pratiques enseignantes

L'approche didactique à laquelle nous nous référons, ancrée en théorie de l'activité, vise à appréhender la complexité des pratiques enseignantes en considérant qu'elles imbriquent cinq composantes (Robert et Rogalski 2002 ; Robert 2008). Ces composantes sont à considérer comme des dimensions de l'activité de l'enseignant. Les composantes médiative et cognitive renseignent ces pratiques du point de vue des choix retenus dans l'élaboration de tâches ou d'une succession de tâches données aux élèves d'une part (composante cognitive) et de décisions dans des déroulements associés à ces mêmes tâches et d'interactions avec les activités des élèves d'autre part (composante médiative). Les composantes personnelle, sociale et institutionnelle jouent un rôle déterminant pour ces pratiques. Ces composantes permettent d'appréhender comment le professeur investit une partie des contraintes qui pèsent sur ses pratiques soit du point de vue de singularité individuelle (composante personnelle), soit du point de vue du métier qu'il exerce (composantes sociale et institutionnelle) et notamment de la façon dont celui-ci s'inscrit dans un cadre institutionnel donné (comme celui des programmes scolaires, de l'inspection) ou s'inscrit dans des systèmes d'attentes ou de contraintes spécifiques d'un collectif (au sein de l'établissement, de l'équipe enseignante, ou liées aux interactions avec les parents, avec les élèves).

Dans le contexte de l'épisode de mise en œuvre de la continuité pédagogique liée à la crise sanitaire, nous avons fait l'hypothèse que les pratiques enseignantes ont été amenées à se reconfigurer – ce qui peut être appréhendé au regard d'évolutions dans les composantes à la fois médiative et cognitive des pratiques – mais qui paraît également à interroger du point de vue des déterminants potentiels de ces pratiques, liés aux composantes personnelle, institutionnelle et sociale. Les rôles

de ces composantes ont pu d'ailleurs eux-mêmes être reconfigurés. Les enseignants n'étant pas à égalité du point de vue de leur situation personnelle pendant la crise (par exemple s'agissant de gardes d'enfants en bas âge ou de situations isolées) cela a pu avoir un impact sur le rôle joué par la composante personnelle de leurs pratiques – ou encore, il s'agit de prendre en compte une plus grande souplesse vis-à-vis d'une exigence du suivi des programmes officiels dans la composante institutionnelle. S'agissant de la visée fortement annoncée d'éviter de creuser les inégalités scolaires dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique, le rôle de la composante sociale semble notamment particulièrement important à interroger au regard de caractéristiques sociales de publics ou de groupes d'élèves auxquelles s'adressent les pratiques enseignantes.

1.2. Pratiques enseignantes et mise en œuvre de la continuité pédagogique

Problématiser cette notion de continuité pédagogique dans les pratiques enseignantes et leurs effets potentiels sur les inégalités nécessite de considérer de manière un peu ouverte, en amont même du sens que celle-ci aura effectivement pris pendant la crise sanitaire, ce qu'elle pouvait *a priori* recouvrir pour les enseignants (du point de vue des composantes médiative ou cognitive qui caractérisent les pratiques ou de la composante personnelle), mais aussi pour d'autres acteurs du système éducatif (à même de jouer un rôle en lien avec les composantes institutionnelle et sociale déterminant des pratiques).

Du point de vue des pratiques enseignantes, la continuité pédagogique recouvre des activités liées à la préparation et à la mise en œuvre de leur enseignement de mathématiques et de conditions liées à ces activités enseignantes : par exemple, s'agissant de l'enseignement des mathématiques, de proposer des activités de découverte ou d'introduction, des exercices de réinvestissement ou de recherche, viser l'enseignement de nouvelles notions, réinvestir des connaissances anciennes. De telles activités enseignantes peuvent recouvrir des idées plus ou moins partagées (y compris au sein de collectifs d'enseignants) sur des stratégies d'enseignement, des façons diverses d'investir et de les décliner, les outils (en particulier numériques) ou les ressources retenues pour asseoir de telles déclinaisons. Ces activités enseignantes

sont aussi en partie sous-tendues par le cadre institutionnel donné à différentes échelles : au sein de l'établissement ou liées à des missions « plus larges » données au métier d'enseignant (respecter le programme, aider des élèves en difficulté, lutter contre le décrochage scolaire, intégrer le numérique). Ces pratiques peuvent aussi s'ancrer au regard d'attentes exprimées ou projetées d'autres acteurs du système éducatif : comme les parents ou les élèves eux-mêmes. Assurer une continuité pédagogique, c'est aussi possiblement envisager ce que les parents sont censés savoir de ce que leurs enfants sont supposés apprendre à l'école, le rôle qu'ils sont censés jouer par rapport au travail donné à faire à la maison, la communication entre eux et les enseignants (grâce à des outils dédiés, numériques ou non). Quant aux enfants, investir un tel dispositif de continuité pédagogique nécessite de se saisir de ce qui il est leur demandé de « faire », mais aussi d'apprendre, de structurer des connaissances ou des savoirs mathématiques, de communiquer (et même d'interagir) avec les enseignants et tout ceci sans se décourager, voire décrocher. Tout ceci, en retour laisse supposer de la part des enseignants d'adapter des tâches ou des contenus dans une forme de prise en compte de ce nouveau jeu à (re)composer.

Ce sont donc des attentes importantes qu'une telle idée de continuité pédagogique peut recouvrir dans et par les pratiques enseignantes. Force est même de constater qu'en temps ordinaire, en dehors du contexte de crise sanitaire et d'une mise en œuvre imprévue (car imprévisible) et soudaine d'enseignement « à distance », de telles attentes peuvent interroger la profession enseignante.

1.3. (Dis)continuités dans la mise en œuvre d'une continuité pédagogique « de crise »

Repositionnée dans le contexte de la crise sanitaire et du premier épisode de confinement, nous avons décliné notre problématique initiale, relative à la continuité pédagogique, suivant trois principaux axes de questionnement.

Le premier axe s'est centré sur les *(dis)continuités liées aux stratégies et dispositifs d'enseignement* conçus et mis en œuvre par les enseignants. Partant du constat partagé que les enseignants ont dû nécessairement « recomposer des unités d'apprentissages des leçons aux exercices scolaires » (Ria et Rayou, 2021) dans un contexte d'enseignement

à distance qui s'est soudainement imposé à eux, nous nous sommes demandé en quoi ces recompositions pouvaient représenter des formes de (dis)continuité par rapport à leurs pratiques enseignantes ordinaires. Il s'est agi à la fois de s'interroger sur les composantes cognitives et surtout médiative qui ont pu caractériser leurs pratiques d'enseignement à distance, mais aussi aux déterminants, caractérisés par les composantes institutionnelle, sociale et personnelle qui ont participé à cet état de fait. Nous avons pensé que certaines des dominantes synchrones avec une unité de temps correspondant à l'heure de cours et adressées de manière privilégiée à des « groupes classes » complétées ou non par des régulations individuelles (Ria, 2019) avaient été revues en profondeur à cette occasion. Nous avons fait l'hypothèse que certaines manières de « faire la classe de mathématiques » en avaient subi un impact fort. Ainsi des modalités d'enseignement ou d'apprentissage privilégiant une part autonome d'activité mathématique des élèves et régulée de manière collective par l'enseignant, en privilégiant des interactions avec les autres élèves, ont sans doute été délicates à maintenir « à distance », alors même que ce sont précisément des modalités souvent considérées comme importantes pour garantir des apprentissages des élèves (Planas *et al.*, 2018 ; Stamou et Chronarki, 2007 ; Simon, 1995 ; Robert, 2008). Nous nous sommes aussi questionnés sur ce qui du fait du caractère non anticipé de la situation, a pu contribuer à des ajustements des pratiques enseignantes (Bucheton, 2009 ; Saillot, 2020) que Félix et ses collègues (2021) associent à des tâtonnements et à des aller et retour nécessaires dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique. Retenons que de tels ajustements renvoient à une variété de conditions et de contraintes qui a sans doute été pour partie accrue, pendant cette période de crise sanitaire : en termes de situations personnelles vécues par les enseignants pendant le confinement (l'enquête conduite par l'IFE⁴ parlant par exemple d'enseignants vivant en couple ou en famille, « avec des personnes nécessitant un accompagnement spécifique », Beduchaud et Lesczczak, 2020), d'accès à des ressources matérielles et pédagogiques, d'expertises disciplinaire et numérique (Rayou et Ria, 2020), etc.

4. Institut français de L'Éducation : <http://ife.ens-lyon.fr/ife>

Ces auteurs signalent des ajustements de pratiques enseignantes opérés en prise d'appui sur « des tâches scolaires » traditionnellement réalisées en classe (Félix *et al.*, 2021) même si Zoïa (2020) parle quant à elle de « bulles de créativité » dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique.

Notre deuxième axe de questionnement s'est centré sur les (dis) continuités dans l'accompagnement du travail des élèves par les enseignants et par les parents. Nous nous sommes notamment questionnés sur la façon dont cet épisode de confinement a pu ou non reconfigurer les rôles respectifs des enseignants et des parents dans l'accompagnement du travail scolaire des élèves. La perspective de co-éducation était inscrite dans le projet de refondation de l'École, et ce dès 2013, mettant l'accent sur la collaboration entre enseignants et parents dans l'accompagnement du processus éducatif. Toutefois, Asdih (2017) insistait sur le fait qu'une telle collaboration ne semblait pas inscrite dans le fonctionnement ordinaire de l'École. Feyfant (2015) signalait quant à elle, une distance apparente entre les parents et l'école française. Elle affirmait que le partenariat mis en place est à ce jour « à sens unique », dans une dynamique quasi descendante de l'école vers les familles (avec une logique d'information plus que de participation des parents), dans un espace-temps séparé et clos (Feyfant, 2015). L'épisode de confinement ayant nécessairement bouleversé l'espace-temps du travail scolaire, nous avons fait l'hypothèse qu'il avait pu être à l'origine de nouvelles interactions entre parents et enseignants dans l'accompagnement du processus éducatif des élèves. Félix et ses collègues⁵ (2020) affirment ainsi que « dans une certaine mesure, les parents ont dû non seulement contribuer à la gestion de l'espace de travail scolaire et faire face à des questions d'organisation du travail, mais encore se substituer aux enseignants pour répondre aux difficultés de compréhension de leurs enfants » tout en s'interrogeant sur une potentielle illusion de co-enseignement. Autrement dit, la mise en œuvre de la continuité pédagogique a-t-elle représenté une occasion de concrétiser une participation accrue des parents dans l'accompagnement du travail scolaire des élèves, et même de renforcer leur rôle dans le processus éducatif ?

5. Article disponible en ligne : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/ecole-et-famille-en-temps-de-confinement-et-apres/>

Notre troisième et dernier axe de questionnement s'est centré sur les (dis)continuités entre élèves. Dans les faits, celui-ci ne peut s'avérer totalement indépendant des deux précédents, quand de nombreuses recherches interrogent depuis déjà longtemps, les effets des pratiques enseignantes « ordinaires » sur les inégalités scolaires (Rochex et Crinon, 2011) et ce, à différents niveaux scolaires (de la primaire à l'université) et concernant différentes disciplines, dont les mathématiques (Chesnais, 2011 ; Chesnais, 2014 ; Coulange, 2015). Ces travaux ont permis de pointer des phénomènes complexes de co-construction des inégalités. De nombreuses enquêtes nationales et internationales alertent par ailleurs, régulièrement sur un enseignement évalué comme fortement inégalitaire ou à même de renforcer les inégalités sociales⁶ en France. Qui plus est, d'autres travaux montrent que les devoirs à la maison ou le travail « hors la classe » peut lui aussi être générateur, voire multiplicateur, d'inégalités faute de médiation enseignante suffisante (Rayou, 2010 ; Kakpo et Rayou, 2018). Tout laissait donc à penser que l'exercice de la continuité pédagogique renvoyant pour partie au travail scolaire « hors la classe », serait particulièrement délicat à négocier, notamment du point de vue des inégalités scolaires (Delès *et al.*, 2021). Notons que ces inégalités sont d'ailleurs liées à un ensemble de facteurs dont la variété a d'ailleurs pu également s'accroître dans ce contexte de crise sanitaire, s'agissant des « lieux de vie familiaux » devenus lieux d'étude, de nécessités nouvelles d'accès au numérique par les élèves par exemple.

2. Méthodologie de la recherche

Notre enquête diffusée en ligne auprès de professeurs de mathématiques exerçant en collège a cherché à questionner l'impact de la mise en œuvre de la continuité pédagogique sur les pratiques des enseignants, en visant à documenter les différentes composantes de ces pratiques. Cette enquête composée de 65 questions a été renseignée par 410 enseignants (de façon anonyme) au début du premier confinement (en mars-avril 2020). Une première série de questions (Q= 40), centrée sur la nature de l'accompagnement à distance, a consisté à renseigner

6. Comme CEDRE (Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillons) 2019, TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) 2019 et PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves) 2019 pour ne citer que les plus récentes.

prioritairement les composantes cognitive et médiative des pratiques (aménagement opérés en matière de contenus enseignés, de variété de tâches d'enseignement proposées dans ce contexte, de suivi des apprentissages, de ressources utilisées pour organiser ce suivi). Une seconde série de questions ($Q = 25$) a permis de prioritairement renseigner à la fois des données sociodémographiques (type d'établissement, type de public d'élèves fréquentant les établissements) complétées par des éléments relatifs à l'appréhension plus globale de la situation (conditions de travail, interactions avec différents acteurs, mesure d'investissement des élèves dans les dispositifs proposés). Cette seconde série de questions visait quant à elle à renseigner les autres composantes du métier avec pour partie, des dimensions potentiellement liées aux inégalités dans un contexte de mise en œuvre d'une continuité pédagogique dont l'enjeu annoncé était celui d'éviter de creuser de telles inégalités. Si une majorité des questions posées dans le cadre de cette enquête était fermée, des questions ouvertes (Figure 1) étaient également proposées afin de laisser l'opportunité aux enseignants de préciser et mieux documenter certaines des réponses apportées. Ces questions concernaient notamment des précisions à apporter sur des ingrédients du dispositif d'accompagnement mis en place, des éléments justifiant de possibles changements ou encore des éléments explicatifs sur des constats par ailleurs faits.

Figure 1. Exemple de question ouverte

Vous pouvez préciser brièvement les raisons de ces changements de variétés (activité introductive/cours/exercices ou révisions/appropriation/recherche)

Réponse longue

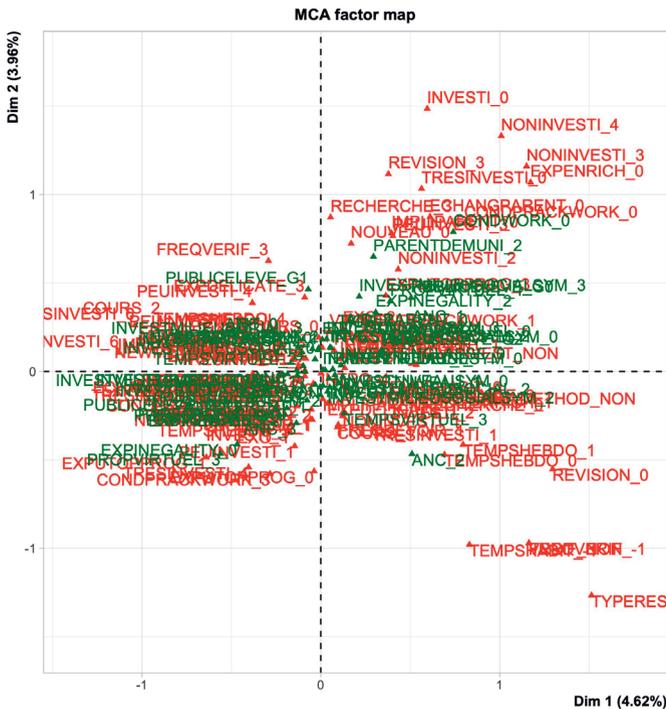
La population répondante ($P = 410$) était constituée d'une majorité d'enseignants disposant d'une certaine ancienneté dans le métier (70 % cumulent plus de 6 ans d'exercice) ; 20 % des répondants exerçaient leurs fonctions dans des établissements classés réseau d'éducation prioritaire (REP⁷) et 82 % des enseignants interrogés ont déclaré dis-

7. « La politique d'éducation prioritaire a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire par un renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales » (site du ministère de l'Éducation nationale : <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>).

poser de compétences bien assises dans l’usage des technologies. De ce point de vue, l’échantillon étudié partageait une certaine proximité avec la population cible des enseignants de mathématiques exerçant au collège⁸.

Notre démarche méthodologique prévoyait deux étapes dans l’analyse des données recueillies. Un premier traitement a consisté en une analyse multidimensionnelle exploratoire des données grâce à une analyse des correspondances multiples (ACM. Lè *et al.*, 2008 ; Kostov *et al.*, 2013) en lien avec les réponses données aux questions fermées. L’ACM a été complétée par une analyse hiérarchique et a permis de dégager quatre profils de pratiques de mise en œuvre de la continuité pédagogique (Figure 2), décrits de manière détaillée dans Coulange *et al.* (2020).

Figure 2. Illustrations graphiques de l’ACM



8. Cependant, et sans plan d’échantillonnage préalablement établi, il ne s’agit pas de viser une quelconque représentativité des données recueillies, mais plus volontiers de dessiner les contours de tendances attachées aux pratiques de mise en œuvre de la continuité pédagogique pendant la période de confinement.

répondants, a fait l'objet d'une étude systématique. Ont été notamment repérées et documentées de façon systématique pour chacun des profils d'enseignants, des précisions ou des justifications apportées aux choix faits dans leurs pratiques de la continuité pédagogique, à l'impact ressenti du côté des élèves, mais aussi potentiellement en retour, sur les pratiques enseignantes des répondants. Ces éléments de discours ont permis de documenter à la fois des dynamiques de changements opérés dans les pratiques enseignantes et des logiques avancées pour justifier ces changements. Ils ont favorisé l'identification de régularités transcendant des profils, ou inversement de singularités liées à ces profils. Nous présentons ci-après les nouveaux résultats de l'étude ainsi conduite selon les trois axes de questionnement liés à la (dis)continuité pédagogique dégagés en amont.

3. (Dis)continuité(s) pédagogique(s) dans les pratiques d'enseignants de mathématiques au collège

Les résultats de notre recherche prennent appui sur les deux étapes d'analyse de nos données, décrites ci-dessus. Nous rendons compte conjointement d'une synthèse critique des résultats obtenus en matière de profil d'enseignants et de caractéristiques de ces profils (traitement des réponses données aux questions fermées) et de l'analyse du discours d'enseignants associés (traitement des réponses données aux questions ouvertes) suivant nos trois axes de questionnement dégagés en amont : les stratégies et dispositifs d'enseignement mis en œuvre, l'accompagnement du travail des élèves par les enseignants et les parents et les inégalités scolaires.

3.1. Stratégies et dispositifs d'enseignement

Du point de vue des modifications des pratiques, 64 % des enseignants ont déclaré avoir opéré des changements dans leurs pratiques pendant cette période de suivi, ce qui dénote un effort collectif d'adaptation des pratiques enseignantes à l'enseignement des mathématiques « à distance » durant cet épisode de confinement.

Assez largement, les occasions d'aborder de nouvelles notions mathématiques ont semblé se raréfier. Presque un cinquième des répondants a déclaré y passer moins de 25 % du temps global d'enseignement, ce qui peut éclairer le fait que la majorité des répondants a

exprimé leur accord avec le fait que terminer le programme à l'issue de cette expérience de continuité pédagogique semblait utopique (un peu plus de 82 % des répondants s'accordent sur cet état de fait). Une forme de discontinuité forte projetée dans les apprentissages scolaires résultant de cet épisode de crise sanitaire a donc été partagée par une grande majorité de répondants.

Cette diminution de l'importance accordée à l'abord de nouveaux contenus à enseigner (au profit de révisions mobilisant des savoirs déjà étudiés) a semblé aller de pair avec une place déclarée réduite des activités introductives (parfois également qualifiée de découverte), censées donner une place à l'activité des élèves dans la construction de ces nouvelles notions (64 % ont déclaré passer entre 10 % et 25 % du temps d'enseignement aux activités d'introduction et 18 % ont déclaré avoir renoncé à en faire) par l'ensemble des répondants. Les réponses aux questions ouvertes ont documenté les difficultés rencontrées par les enseignants dans la mise en œuvre de telles activités introductives à même de justifier une dynamique de raréfaction de telles activités dans leurs pratiques. Les difficultés citées provenaient majoritairement d'un aménagement empêché d'interactions entre élèves (en petits groupes ou en grand groupe classe) ou entre enseignant et élèves (de type aide, accompagnement du travail des élèves) dans le cadre d'un enseignement à distance. Certains enseignants ont également évoqué des conséquences néfastes qui pouvaient en résulter du point de vue des élèves (sentiment d'anxiété, de découragement). Par exemple, un des répondants au questionnaire a déclaré que :

« Le manque d'interaction entre élèves me gêne pour mettre en place des activités d'introduction où je recherche en général un débat constructif entre élèves » ; les interactions entre élèves et enseignants « pour ce qui est des activités d'introduction, cela me semble plus difficile d'en proposer n'étant pas aux côtés des élèves pour les accompagner » ; « les activités introductives sont anxio-gènes quand elles ne sont pas accompagnées en classe ».

De la même manière que les activités introductives, les exercices de recherche ont paru assez faiblement représentés (52 % ont déclaré passer entre 10 % et 25 % du temps d'enseignement aux exercices de recherche – 22 % ont déclaré ne pas en faire du tout). Des raisons assez proches que celles avancées pour la part congrue dédiée aux activités

introductives ont été avancées dans les réponses aux questions ouvertes donnant à voir une dynamique de diminution globale de tels exercices.

Activités d'introduction d'une nouvelle notion et exercices de recherche ont d'ailleurs parfois été « regroupés » dans les propos des enseignants du fait de difficultés communes de mise en œuvre de telles unités d'enseignement à distance, comme l'illustre le propos suivant :

Une activité d'introduction ne peut être bien menée à distance (je n'ai en tout cas pas trouvé de moyen efficace). De même pour les exercices de recherche (souvent faits en groupe ou avec l'appui du professeur).

Quand les exercices de recherche n'ont pas été rapprochés des activités introductives, des raisons similaires d'empêchement de mise en œuvre ont été avancées, éclairant par ailleurs ce qui semblait se dérouler dans l'ordinaire de la classe de mathématiques. Les enseignants ont ainsi déclaré « moins de recherche : pas de mise en commun possible pour exploiter les différentes démarches lors des phases de recherches, pas de guidage approprié possible au fil de la recherche » ou « habituellement, je donne des tâches complexes, exercices de recherche. À distance ce n'est pas possible, les élèves ont besoin de faire des choses simples, qui les rassurent, pour ne pas les décourager et ne pas y passer trop de temps » ou encore « Exos de recherche difficiles à accompagner à distance et manque d'interaction entre élèves ».

Ces tendances globales étayées par l'étude des réponses aux questions ouvertes sont apparues comme autant de discontinuités potentielles du point de vue des pratiques enseignantes. Nous les avons considérées comme des adaptations de ces pratiques rendues nécessaires par d'autres dimensions de la continuité pédagogique à prendre en compte, notamment celles liées aux inégalités scolaires sur lesquelles nous reviendrons ci-après. Toutefois l'étude des quatre profils de pratiques enseignantes a fait apparaître des variations correspondant à des marges de manœuvre investies par les enseignants.

Ainsi, la tendance à privilégier le réinvestissement d'anciennes notions au détriment de la construction de nouvelles connaissances a été accentuée pour un profil de pratiques en particulier, le profil 3. Presque la moitié des enseignants (47 %) dont les pratiques ont été regroupées dans ce profil ont déclaré accorder une grande importance aux révisions (plus de 75 % du temps d'enseignement à distance).

Inversement, la place accordée aux notions nouvelles est apparue très réduite (moins de 25 % du temps d'enseignement) pour plus de la moitié de ces répondants. C'est donc une forme d'adaptation forte des pratiques déclarées dans ce sens qui peut renvoyer à des caractéristiques sociales défavorisées des publics d'élèves auxquels une partie de ces enseignants se sont adressés : ce profil regroupant 35 % d'enseignants exerçant en REP (ceux-ci étant donc surreprésentés au sein de ce profil, par rapport à la population de répondants) et une proportion plus élevée d'enseignants déclarant s'adresser à des élèves issus d'un milieu social défavorisé.

Inversement les enseignants regroupés au sein du profil 1, ont moins fait évoluer leurs pratiques enseignantes que les autres. Ainsi plus de deux tiers des répondants de ce profil ont déclaré ne pas avoir modifié la variété des activités proposées à leurs élèves dans le cadre de leur enseignement à distance. Cette apparente plus grande continuité constatée renvoie peut-être à des caractéristiques des publics d'élèves qui contrastent avec celles signalées par le profil précédent : 97 % de ces enseignants n'enseignaient pas dans des établissements classés REP et 31 % d'entre eux ont déclaré que leurs élèves étaient socialement favorisés (contre 18 % pour l'ensemble des répondants).

Ces choix relativement contrastés dans ce que l'on pouvait supposer comme des ajustements de pratiques enseignantes, dans une logique d'évincement de certains types d'activités proposées à distance aux élèves (car difficiles à mettre en œuvre à distance) ou inversement de transfert de l'ensemble de ces activités, pour ces deux profils 1 et 3, nous ont semblé renvoyer à des caractéristiques sociales de groupes d'élèves sur lesquelles nous reviendrons dans la section 3.3.

Un autre profil de pratiques enseignantes, le profil 2, s'est distingué quant à lui par des ajustements d'une autre nature, renvoyant peut-être davantage que les autres à ce qu'à l'instar de Zoïa (2020), nous avons qualifié de « bulles de créativité » dans les pratiques enseignantes. En effet, les enseignants de ce profil ont visiblement tenté de maintenir une plus grande variété d'activités proposées aux élèves (activités introductives, exercices de recherches, exercices de révision) même si une proportion importante d'exercices de révision a quand même été donnée aux élèves par une partie de ces enseignants (38 %), à l'instar du constat fait pour le profil 3. Par ailleurs, l'étude des réponses

formulées par les enseignants dont les pratiques relevaient de ce profil aux questions ouvertes suggérait des évolutions plus subtiles de pratiques qui ont pu échapper aux questions quantitatives sur la variété d'activités proposées aux élèves. Par exemple, l'un des parangons de ce profil a-t-il déclaré avoir pris en compte des spécificités des notions mathématiques pour mieux questionner cette variété d'activités à reconfigurer « à distance » :

Les activités de découverte doivent se faire dans l'échange entre élèves et le professeur : c'est indispensable, surtout pour les élèves en difficulté : du coup, j'ai choisi de nouvelles notions sans trop d'activités de découverte (probabilités, assez intuitif, inverse et divisions de fractions, on reviendra sur le pourquoi la règle marche en classe entière, là, je la donne sous la forme règle et technique), les puissances (assez intuitif également) et la réciproque de Pythagore (intuitive également dans la compréhension, car très proche de la propriété, l'exercice rédactionnel pose très souvent problème, par contre !).

Par ailleurs tout en se déclarant en accord avec le caractère délicat de l'expérience, une majorité de ces enseignants (85 %) a déclaré envisager de mettre en place de nouveaux outils ou de nouvelles méthodes à l'issue de la crise. Plus de la moitié d'entre eux (53 %) a également projeté la mise en place de nouvelles pratiques, ce qui nous semble un indicateur d'une forme de créativité investie par ces enseignants dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique.

En cela leur profil contraste avec un dernier profil, le profil 4, qui a apparemment davantage désinvesti ce dispositif de continuité pédagogique : 30 % d'entre eux ont d'ailleurs estimé que leur travail hebdomadaire est inférieur à d'habitude. La majorité de ces répondants (84 %) qui ont déclaré n'utiliser que des ressources clés en main se sont également retrouvés regroupés dans ce profil. Ce sont autant d'indicateurs d'un désinvestissement assez marqué de la composante cognitive des pratiques enseignantes de ces professeurs. Ceci va de pair avec un scepticisme personnel exprimé plus globalement autour du dispositif dans leurs réponses au questionnaire. Plus d'un tiers d'entre eux se sont déclarés en désaccord avec le caractère enrichissant d'une telle expérience et une majorité d'entre eux ont projeté de ne pas avoir recours aux outils/méthodes mis en place (56 %) ou de ne pas modifier ses pratiques à l'issue de la crise (73 %). En étudiant leurs réponses

aux questions ouvertes, les raisons de ce désinvestissement ont paru variées. Cette variété a montré la complexité d'inégalités relevant de la composante personnelle des pratiques enseignantes : les raisons avancées étant allées de caractéristiques singulières attachées à leurs contraintes personnelles, recouvrant par exemple la garde de jeunes enfants, à l'anticipation de risques liés à ce dispositif, comme celui de développer une forme d'addiction aux écrans, mais aussi celui de renforcer les inégalités scolaires. Par contre, ce désinvestissement n'a pas semblé corrélé à des difficultés d'usage des outils numériques, la majorité d'entre eux (85 %) s'étant par ailleurs déclarée à l'aise avec ces outils.

Plus globalement, s'agissant de l'ensemble des professeurs de mathématiques qui a répondu à notre questionnaire, l'expertise des outils numériques a été déclarée forte ou assez forte par une large proportion d'enseignants (82 %). Cette expertise partagée qui nous apparaît comme une spécificité potentielle du public de répondants⁹ est dès lors apparue comme un facteur pesant assez faiblement sur les pratiques enseignantes mises en œuvre pendant le confinement (un tel facteur n'ayant que faiblement participé à la construction des quatre profils issus de l'ACM). Inversement les caractéristiques sociales des publics d'élèves auxquels s'adressaient les enseignants a semblé un facteur particulièrement déterminant des pratiques déclarées par certains des enseignants interrogés (ceux des profils 1 et 3).

3.2. L'accompagnement des élèves : le rôle des enseignants et des parents

Comme nous venons de l'évoquer, nous avons constaté des variations dans des traits de pratiques, relevant de l'accompagnement du travail des élèves par exemple, s'agissant de la fréquence de vérification des travaux faits par les élèves selon les profils. Cela est allé d'un suivi de ces travaux individuels qui est apparu important par exemple dans le cas des profils 2 et 3 et réciproquement, moins important s'agissant du profil 4. Le profil 1 a quant à lui présenté quelques particularités, par exemple un recours plus important à l'usage de classes virtuelles (apparemment suivies par une proportion importante d'élèves) que les

9. Les enseignants de mathématiques sont peut-être plus acculturés aux outils numériques que des enseignants d'autres disciplines.

autres profils. De ce fait, nous avons pensé que l'accompagnement du travail des élèves par les enseignants avait pu se jouer un peu autrement que pour les autres profils au regard du rôle à donner aux parents dans cet accompagnement, peut-être moins crucial dans ce cas de figure (du fait que les enseignants disposaient d'outils pour le réguler de manière autonome).

Toutefois les réponses aux questions ouvertes ont laissé apparaître un trait commun qui transcende les différents profils, en lien avec le rôle particulier joué par les parents dans cet accompagnement. Dans les réponses faites aux questions ouvertes liées à des éléments descriptifs des stratégies enseignantes de mise en œuvre de la continuité pédagogique (ce qui relève davantage de la composante cognitive des pratiques) pendant l'épisode de confinement, le rôle des parents a été mis en avant par plusieurs enseignants, même si force est d'avouer de telles déclarations sont restées assez minoritaires, et parfois de manière presque paradoxale. En effet certains enseignants ont mis en avant un surcroît de temps passé consacré à la communication avec les parents (pour les « accompagner », répondre à leurs questions, préparer des documents qui leur sont adressés). Une attention a semblé porter sur l'information donnée aux parents concernant le travail donné à faire, sans toutefois leur demander explicitement de prendre en charge la vérification du travail prescrit et ce pour différentes raisons avancées par ces mêmes répondants qui ont avancé le caractère anxiogène potentiellement créé par une telle demande ou la non-expertise enseignante des parents. Ces discours d'enseignants nous ont paru contraster avec la proportion plus importante et la nature même des commentaires faits au sujet de l'impact potentiel de l'implication des parents sur la réussite de la continuité pédagogique. Une partie des enseignants ont ainsi insisté sur le lien entre l'investissement des élèves dans le dispositif et l'implication des parents dans l'accompagnement de leur travail, constatant même qu'un suivi plus important par les parents ou différent de celui donné habituellement en classe (du fait de son caractère personnalisé ou individualisé) a pu contribuer à des investissements « nouveaux » d'élèves. Nous avons ainsi constaté un paradoxe entre des attentes enseignantes peu explicitées, voire restées « prudentes » sur le rôle qu'eux-mêmes avaient attribué à l'accompagnement parental et une reconnaissance relativement partagée de l'impact de cet

accompagnement en matière d'investissement des élèves. Un tel paradoxe a pu renvoyer au caractère nouveau du rôle à donner aux parents dans cet épisode de continuité pédagogique, soulignant la difficulté à concevoir une telle relation avec les parents pour les enseignants. Dans le même temps, cet épisode a permis aux enseignants de prendre conscience de l'importance de ce rôle, dans un tel contexte, sans arriver pour autant à dégager des pistes en vue de piloter la construction de cette nouvelle relation avec les parents de manière assumée.

Par ailleurs, l'étude des réponses données aux questions fermées en lien avec le rôle des parents a montré quelques tendances liées aux profils, comme une proportion plus importante d'enseignants regroupés au sein du profil 3 qui ont marqué leur accord avec le caractère démunis des parents pour aider les élèves à faire leurs devoirs. Toutefois celles-ci sont apparues assez peu significatives dans l'ensemble. D'autre part, si une majorité des répondants a adhéré au fait que les parents leur apparaissent démunis dans cet accompagnement (65 % des sondés sont en accord avec ce fait, dont 10 % en parfait accord), il y a aussi eu une majorité qui a exprimé son accord avec le fait que les parents constituaient une aide précieuse pour aider les élèves à faire leurs devoirs (68 % sont en accord avec ce fait, dont 14 % en parfait accord). Ce type de contradictions apparentes a rendu les réponses à ce type de questions difficiles à interpréter. Si l'on peut penser que les enseignants qui ont répondu dans un sens ou dans l'autre n'étaient pas les mêmes individus, un tel résultat laisse quand même à penser que certains répondants ont répondu de manière apparemment contradictoire. Finalement, est-ce à dire que les parents considérés dans les réponses des enseignants n'étaient pas les mêmes ? Est-ce dû au caractère inhabituel de telles interactions avec les parents qui ont rendu ces nouvelles relations difficiles à appréhender comme un partenariat assumé de la part des enseignants ? Ces questions ne nous paraissent pas sans lien avec une autre problématique partagée par les enseignants qui ont répondu au questionnaire : celles des effets potentiels de la continuité pédagogique sur les inégalités scolaires.

3.3 (Dis)continuités « entre élèves »

La problématique des inégalités scolaires a semblé d'une grande actualité pendant l'épisode de confinement pour la quasi-totalité des

enseignants de mathématiques qui ont répondu au questionnaire. En effet, 88 % d'entre eux ont avancé le fait que l'expérience de la continuité pédagogique était très inégalitaire du point de vue des apprentissages et 76 % des répondants ont estimé qu'un tel épisode d'enseignement à distance risquait de renforcer les inégalités scolaires. Les enseignants ont tenu, en abondance, des propos très explicites en la matière : « Ce travail à distance accroît les inégalités », « Cela creuse les inégalités », « Éviter d'accentuer les inégalités préexistantes entre les élèves », par exemple. Certains des propos tenus ont donné à voir des dimensions parfois cumulées de ces inégalités : conditions pratiques ou matérielles inégales s'agissant entre autres de l'accès aux outils numériques, relatives aux possibilités réduites d'accompagnement par les parents ou de communication avec la famille, profils d'élèves spécifiques (en difficulté scolaire, allophone, non-lecteur). D'autres enseignants ont affirmé que cette question des inégalités avait fortement piloté certains de leurs choix de dispositifs ou de stratégies d'enseignement : « Je ne peux pas aborder de notions nouvelles, car il y a beaucoup d'inégalités sociales » ; ou encore : « Je n'ose pas leur proposer des exercices trop difficiles de peur de créer des inégalités encore plus grandes entre élèves ».

Ce n'est donc pas étonnant que ce soit un aspect lié à la composante sociale, et en particulier le type de publics d'élèves (défavorisés, mixtes ou favorisés) qui semble avoir un rôle important dans la structuration des profils de pratiques enseignantes. Les profils 1 et 3 se sont avérés particulièrement marqués de ce point de vue : le profil 3 étant composé à hauteur de 35 % d'enseignants en Éducation prioritaire alors que ces derniers représentaient un peu moins de 8 % du profil 1. Ces populations contrastées éclairent sans nul doute les choix contrastés de mise en œuvre de la continuité pédagogique qui ont été retenus au sein de ces deux profils de pratiques enseignantes (décrits dans la section 3.1). Les tendances observées pour les pratiques des enseignants du profil 3 (aborder moins de nouveautés, privilégier des exercices de réinvestissement, notamment) ont sans doute été motivées par la prise en compte de caractéristiques d'un public d'élèves qualifiés comme étant plutôt socialement défavorisés par les répondants. Au-delà des inégalités sociales des publics d'élèves apparentes, des différences entre des conditions de travail des élèves à la maison ont visiblement participé

à structurer ces deux profils d'enseignants. Ainsi 31 % des enseignants du profil 1 ont jugé les conditions matérielles de travail des élèves (équipement informatique, possibilité de s'isoler) très favorables et 77 % d'entre eux ont évalué les conditions d'accompagnement de ce travail (par les parents) tout aussi satisfaisantes. À l'opposé, un tiers des enseignants du profil 3 a projeté des conditions pratiques de travail à la maison peu favorables pour la majorité de leurs élèves (19 % affirmaient même un fort désaccord avec l'affirmation « les élèves disposent de bonnes conditions de travail à la maison »). La moitié des enseignants de ce même profil a estimé que les parents n'étaient pas en mesure d'accompagner efficacement les élèves dans leur travail.

Toutefois si le profil 3 a semblé très marqué par un public d'élèves déclarés comme socialement défavorisés (dépassant même le cas des établissements classés en REP) et qu'inversement le profil 1 a semblé quant à lui caractérisé par un public d'élèves déclarés comme socialement favorisés, la question des inégalités n'a pas semblé réduite à ce seul constat, au regard de cette problématique qui a été déclarée partagée, et ce, de manière vive par l'ensemble des répondants au questionnaire, y compris ceux regroupés au sein des profils 1 et 4. Ainsi 69 % des répondants ont apprécié que les élèves les moins investis dans l'enseignement à distance, et ce, quel que soit le contexte, étaient des élèves issus d'un milieu social défavorisé. Aussi, 77 % d'enseignants ont déclaré que les élèves les plus investis dans le dispositif étaient des élèves ayant un « bon niveau scolaire ». Ces éléments nous ont invités à penser que la question des inégalités imbriquait différentes dimensions touchant à la fois le milieu social des élèves, mais aussi leur positionnement scolaire qui restaient en l'état difficiles à démêler.

Discussion des résultats et conclusions

La question des (dis)continuités dans le domaine éducatif, notamment en contexte de crise s'inscrit dans un débat ouvert et caractérisé par une grande complexité. À elle seule, la thématique des inégalités scolaires dans la continuité pédagogique dans le contexte de l'épisode de confinement lié à la crise sanitaire soulève une multitude de questions qu'il paraît difficile d'appréhender et de démêler dans le même temps. De ce point de vue, du fait d'une entrée liée aux pratiques enseignantes dans la mise en œuvre de cette continuité pédagogique que

nous avons souhaité approfondir de manière plus spécifique, le cadre volontairement restreint de notre étude à un public d'enseignants particulier (d'une discipline donnée, s'adressant à un public d'élèves collégiens) confère des limites à nos résultats de recherche que nous souhaitons souligner ici. Par exemple, on peut imaginer que l'âge des élèves concernés a pu avoir un impact sur l'autonomie des élèves dans le travail donné à faire à distance par les enseignants, impact que nous n'avons pas les moyens de mesurer. De la même façon, nous pouvons supposer que l'épisode de continuité pédagogique a eu des retombées différentes selon les niveaux scolaires considérés (du primaire à l'université) et eu un impact différent sur la progressivité envisagée dans les apprentissages des élèves en lien avec ces niveaux.

Toutefois, la recherche tend à montrer que les inégalités scolaires ont été un élément important de structuration de l'enseignement mis en œuvre pour assurer la continuité pédagogique pendant l'épisode de confinement. Ainsi si nous revenons à nos propres résultats de recherche, les inégalités semblent avoir été un facteur qui a pesé fortement sur les pratiques enseignantes recueillies dans le cadre de notre enquête. Ceci se traduit à la fois par deux profils d'enseignants corrélés à des publics d'élèves contrastés, mais aussi du point de vue des déclarations de l'ensemble des répondants qui ont exprimé des préoccupations communes vives en lien avec cette thématique des inégalités « entre élèves » (à la fois scolaires et sociales).

Nous revenons sur certains points communs constatés entre les déclarations d'enseignants recueillies, pour dégager de nouvelles perspectives qui nous semblent se dessiner à l'issue de cet épisode de crise pour l'enseignement et la formation d'enseignants.

Avant tout, malgré l'expertise des outils numériques déclarée comme partagée par les professeurs répondants, cette expertise ne semble pas avoir suffi à pallier la question des inégalités entre élèves. Notons d'ailleurs que de ce point de vue, le public cible d'enseignants de mathématiques au collège se distingue déjà du public élargi des enseignants considérés dans d'autres enquêtes que la nôtre : par exemple, celle conduite par l'IFE met en avant des expertises inégalement développées entre les enseignants du primaire et du secondaire en concluant que « les personnes plutôt à l'aise sont plus nombreuses dans le secondaire (35,6 %) que dans le primaire (27,7 %) » (Beduchaud

et Lesczczak, 2020 : 16). Rappelons que ce sont 82 % des enseignants répondant qui se sont positionnés ainsi dans le cadre notre enquête. Pour autant, cette expertise enseignante partagée ne semble pas avoir suffi pour tirer tout le parti possible du numérique avec tous les élèves concernés. D'une part, cela renvoie à des inégalités d'accès à ces outils par les élèves, constatées par les enseignants. D'autre part, cela pose aussi la question de savoir quand ces outils numériques seront accessibles, de l'autonomie des usages de ces outils par les élèves eux-mêmes ou par leurs parents.

S'agissant précisément des parents et du rôle qu'ils ont joué dans la continuité pédagogique à l'occasion de cet épisode de confinement, c'est une des autres régularités constatées qui transcende les profils de pratiques enseignantes révélés par notre étude. À l'instar d'autres travaux déjà cités (Delès *et al.*, 2021 ; Félix *et al.*, 2021), l'enquête que nous avons conduite souligne que la perspective de coéducation qui recouvre un partenariat renforcé entre les parents et les enseignants (et même l'École appelé de ses vœux par l'institution scolaire depuis quelques années déjà¹⁰, semblait peu investie à ce jour. Les déclarations d'enseignants recueillies ont fait ressurgir cette perspective comme devenant particulièrement d'actualité pendant la crise, tout en démontrant son caractère resté potentiellement à la marge des pratiques d'enseignement en temps ordinaire. La période de confinement a dans une forme d'urgence visiblement bousculé des rôles et des places habituelles d'acteurs du système éducatif. Les élèves ont été tenus de s'engager pleinement dans des tâches d'apprentissage « à la maison », quand ce lieu semble plus volontiers consacré au réinvestissement de connaissances construites en aval de l'unité de temps et d'espace partagé que constitue habituellement la classe de mathématiques. Ces tâches d'apprentissages ont été investies par les élèves, sous la direction de parents endossant dès lors un rôle nouveau dans cet épisode de confinement, avec des enseignants à distance et privés de leur outillage habituel pour orchestrer des échanges au sein du collectif de la classe. Cette enquête a permis de constater et d'entendre dans les propos recueillis, des mises en tension attachées à cette réorganisation,

10. « Pour construire l'École de la réussite de tous les élèves, une coopération renforcée avec les parents, particulièrement avec les parents les plus éloignés de l'institution scolaire, constitue un enjeu majeur. » (Circulaire n° 2013-142 – parue au BO du 17 octobre 2013).

avec des enseignants pour partie peu enclins à dévouer aux parents un nouveau rôle, et ce pour des raisons variées : manque d'expertise enseignante, conditions matérielles ou « de vie » défavorables. Les justifications ainsi apportées représentent à coup sûr une forme de réalité à ne pas sous-estimer. Toutefois, il nous semble que les réticences des enseignants ont pu relever tout autant d'une crainte de s'engager dans un dispositif qui ne pouvait garantir de ne pas creuser (encore davantage) des inégalités des conditions d'apprentissage des élèves. Cette appréhension a par ailleurs conduit une partie des enseignants enquêtés à fortement freiner l'avancée du temps d'apprentissage pendant cette période. Pour autant, alors que la nécessité d'organiser et de cadrer finement le travail des élèves a été une préoccupation visiblement entendue par les enseignants durant cette période, l'absence de tentative de cadrage du travail des parents dans ce nouveau rôle à jouer a été particulièrement marquée dans les propos recueillis. Plus volontiers, ce sont des enseignants qui ont répondu individuellement (et parfois à grands frais) aux interrogations et attentes exprimées par les parents (mais peut-être pas tous). Ce constat nous invite à penser que pour construire une collaboration effective entre enseignants et parents, ce n'est peut-être pas uniquement la nature même des tâches données « hors la classe » qui devrait être interrogée. Il s'agirait de ne pas négliger des formes de contractualisation possible des rôles donnés aux uns et aux autres (enseignants, élèves et parents) dans l'accompagnement de telles tâches. Problématiser pour mieux appréhender et (co-)construire ces différents rôles, dont celui des parents dans l'accompagnement d'une (plus grande) variété de tâches possiblement données à faire « hors la classe » (Rayou, 2010), et ce sans négliger (mais en évitant de « se cacher derrière ») la question des inégalités, nous paraît une perspective restée à la marge à ce jour dans les pratiques enseignantes et particulièrement prometteuse du point de vue de la recherche, mais aussi de celui de la formation des enseignants.

Références bibliographiques

- Asdih, Carole (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration & Education*, n° 1, p. 31-36.
- Bédouchaud, Diane et Lesczczak, Élodie (2020). *Les effets du confinement sur l'activité des enseignants du primaire et du secondaire*. Rapport de synthèse, IFE-ENS de Lyon.
- Bucheton, Dominique (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Chesnaïs, Aurélie (2011). Apprentissages en mathématiques en sixième : contextes différents, pratiques différentes et inégalités. *Revue française de pédagogie*, n° 176, p. 57-72.
- Chesnaïs, Aurélie (2014). Différenciation dans le processus d'enseignement-apprentissage en mathématiques en éducation prioritaire et ailleurs. *Revue française de pédagogie*, n° 188, p. 63-73.
- Coulangue, Lalina (2015). Quelle visibilité des connaissances et des savoirs ? L'institutionnalisation au cœur de la construction des inégalités scolaires. In : Butlen, Denis et al., (dir.). *Rôles et places de la didactique et des didacticiens des mathématiques dans la société et le système éducatif*. Grenoble : La Pensée sauvage, p. 187-210.
- Coulangue, Lalina, Stunell, Kari, et Train, Gregory (2021). Pedagogical continuity: myth or reality?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, n° 1, p. 75-92.
- Deles, 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.
- Félix, Christine, Filippi, Pierre-Alain, Martin, Perrine et Gebeil, Sophie (2020). École et famille en temps de confinement. Et après ? *Cahiers Pédagogiques*. Disponible en ligne sur : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/ecole-et-famille-en-temps-de-confinement-et-apres/>
- Félix, Christine, Filippi, Pierre-Alain et Martin, Perrine (2021). « Si on avait pu se préparer... » ou les effets d'un enseignement à distance non anticipé. *Administration et Éducation*, n° 169, p. 101-105.
- Feyfant, Annie (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 98. Lyon : ENS Éditions.
- Kakpo, Séverine et Rayou, Patrick (2018). Un accompagnement parental expert. Quand des parents enseignants se mobilisent. *Revue française de pédagogie*, n° 203, p. 15-28.
- Kostov, Belchin, Becue-Bertaut, Mónica et Husson, François (2013). Multiple factor analysis for contingency tables in factominer package. *R Journal*, n° 5, p. 28-38.
- Lé, Sébastien, Josse, Julie et Husson, François (2008) Factominer : An R package for multivariate analysis. *Journal of Statistical Software*, n° 25(1), p. 1-18.

- Mullis, Ina et Martin, Mickaël (2106). *About Timms 2015*. Timms Pirls International Study Center, Lynch School of Education, Boston College – International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Planas, Núria, Morgan, Candia et Schütte, Marcus (2018). Mathematics education and language: lessons and directions from two decades of research. In : Dreyfus, Tommy, Artigue, Michèle, Potari, Despina, Prediger, Susanne et Ruthven, Kenneth (dir.) *Developing Research in Mathematics Education. Twenty Years of Communication, Cooperation and Collaboration in Europe*. London: Routledge, p. 196-210.
- Rayou, Patrick (2010). *Faire ses devoirs : Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Rayou, Patrick et Ria Luc (2020). COVID-19 : « Les profs 4.0 parviennent à faire des outils numériques des leviers pour leurs projets pédagogiques », *Le Monde*, 25 septembre 2020.
- Ria, Luc et Rayou, Patrick (2020). La forme scolaire en confinement. Enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Formation et Profession*, n° 28, p. 1-11.
- Robert, Aline et Rogalski, Janine (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : Une double approche. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, n° 2 (4), p. 505-528.
- Robert, Aline (2008). La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques. In : Fabrice Vandebrouck (dir.). *La classe de mathématiques*. Toulouse : Octarès, p. 59-68.
- Rochex, Jean-Yves et Crinon, Jacques (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Saillot, Eric (2020). (S')ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage : construire une posture d'ajustement. Paris : L'Harmattan.
- Simon, Martin (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, n° 2, p. 114-145.
- Stamou, Anastasia et Chronaki, Anna (2007). Writing mathematics through dominant discourses: the case of a greek school mathematics magazine. In : Pitta-Pantazi, Demetra et Philippou, George (Eds). *Proceedings of the 5th Conference of the European Society for Research in Mathematics Education*. Nicosia Cyprus, p. 1311-1320.
- Vandebrouck, Fabrice (2008) *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*. Toulouse : Octarès.
- Zoïa, Geneviève (2020). Il s'est passé quelque chose pendant le confinement, sachons infléchir le cours d'un système éducatif productiviste. *Le Monde*, 5 mai 2020.

L'injonction au numérique éducatif en confinement : retour d'enseignants et d'étudiants

Chrysta PÉLISSIER
Camille ROELENS
Audrey DE CEGLIE

Introduction

Si les changements intervenant dans l'enseignement avec et par le numérique constituent depuis leur émergence un phénomène intéressant à étudier, l'arrivée de la crise sanitaire liée à la COVID-19 donne à ces questions de recherche une acuité particulière. Les évolutions des pratiques éducatives se sont en effet considérablement accélérées lors de cette période, laissant une plus large place aux outils technologiques et méthodologiques de mises en œuvre des savoirs. Dans ce contexte, les enseignants et les étudiants se sont adaptés à de nouvelles conditions d'échanges, de transmissions d'informations, de connaissances et de partages d'idées.

En effet, au cours de cette période, les enseignants ont dû, en un temps record, mettre en place de nouvelles pratiques pédagogiques intégrant l'usage d'un système de gestion des apprentissages (*Learning Management System*, LMS) ou de la visioconférence, les obligeant dans certains cas à produire des supports supplémentaires (multimédias ou textuels), des activités d'accompagnement des étudiants et également à modifier leurs modalités d'interaction et d'évaluation.

Les étudiants ont appréhendé de nouvelles modalités de construction des savoirs à distance, sans présence physique de l'enseignant. Certains (mais pas tous) ont pu s'organiser et mettre en place une gestion adaptée du temps et de l'espace. Par exemple, à domicile, le temps pouvait être structuré autour de la visualisation de documents

numériques envoyés par les enseignants, d'échanges grâce à des dispositifs sonores et visuels, et d'éventuels sports et loisirs. En ce qui concerne l'espace, des étudiants, dans leurs quelques mètres carrés, se sont aménagés un espace de travail, de vie quotidienne et de détente.

Ces changements mettent les individus sollicités au centre des questionnements scientifiques, ils deviennent :

En quelque sorte à la fois sujet et objet du discours porté par le dispositif. Ce sont ses propres comportements déclarés ou observés et analysés [...] qui forment le matériau d'une démarche prédictive dans des dispositifs industrialisés (Farchy *et al.*, 2017 : 180).

Ces mêmes comportements sont initiés par des contraintes d'origine très diverses générant dans certains cas des inégalités : les conditions matérielles et techniques, les connaissances méthodologiques, les pratiques collaboratives et organisationnelles connues et maîtrisées par chacun. Elles contribuent à la définition et à la mise en place de configurations de méthodologie et de travaux nouveaux, précaires ou pérennes, mais surtout non initialement envisagés ni testés sur une longue durée ininterrompue. Ces configurations ont été envisagées comme une réponse à des besoins et des pratiques très personnelles, selon les acteurs (redéfinition et adaptation des contenus favorisant l'entraide, questionnant l'attractivité de la connaissance par son mode de présentation avec le distanciel), mobilisant la responsabilité de chacun à partir de ses propres représentations et de ses exigences. Les représentations sociales sont élaborées au cours de l'enseignement et de la formation. Elles produisent des identités spécifiques qui se construisent et se renforcent au sein des organisations de formations supérieures professionnelles :

Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations (Jodelet, 2003 : 45).

À partir de ce qui a été ressenti personnellement et collectivement, les individus construisent des représentations éphémères pour certaines et durables pour d'autres. Ces représentations, ici de la pratique de l'enseignement en ligne, « se construisent et se déconstruisent sans que personne ne puisse réellement en expliquer le phénomène dans sa globalité ou encore les éléments déclencheurs » (Pélissier *et al.*, 2020).

La notion d'injonction, par la dimension compréhensive en même temps que par la charge critique potentielle qu'elle recèle, nous paraît ici précieuse pour accéder à une certaine intelligibilité d'une telle situation.

Ainsi, dans ce chapitre, nous passons au crible d'une part la manière dont la notion d'injonction au numérique peut-être envisagée à partir des travaux théoriques d'Harmut Rosa, et d'autre part ce que les résultats d'une enquête réalisée au moment du confinement, auprès de 12 enseignants du secondaire, 46 enseignants du supérieur et 35 étudiants de la région Occitanie, permettent d'éprouver de la valeur heuristique dudit modèle théorique dans ce cas. Nous interrogeons ainsi les différentes injonctions mises en cause dans la transition numérique (De Ceglie *et al.*, 2021) durant un contexte sanitaire non anticipé.

1. Cadre théorique

1.1. Les travaux d'Harmut Rosa : l'aliénation par l'accélération sociale

Rosa a d'abord consacré un long ouvrage à l'analyse compréhensive de l'accélération sociale qu'il identifie au cœur de la modernité démocratique (Rosa, 2010a). Il affine ensuite la dimension critique de son discours dans *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive* (Rosa, 2010b), ouvrage sur lequel nous basons ici principalement notre rapide esquisse¹ de ce que sa pensée recèle de ressources pour penser le sujet au cœur du présent chapitre.

Rosa définit l'aliénation comme :

Un état dans lequel les sujets poursuivent des buts ou suivent des pratiques que, d'une part, aucun acteur ou facteur externe ne les oblige à suivre – il existe des options alternatives possibles – et que, d'autre part, ils ne désirent ou n'approuvent pas « vraiment » (Rosa, 2010b : 113).

La liberté ne se limite donc pas pour lui à l'absence de contrainte directe ou à l'existence d'un cadre réglementaire protecteur des droits individuels. Autrement dit, pour lui, on peut être politiquement et juridiquement libre tout en étant socialement aliéné, et il aborde

1. Dont nous avons donné ailleurs de plus vastes déploiements (Roelens, 2020). Nous faisons ici le choix de l'épuration maximale et y renvoyons pour davantage de détails.

l'aliénation par l'accélération comme une forme d'effet secondaire de la manière dont :

Les sociétés modernes satisfont le besoin de coordination, de régulation et de synchronisation de très longues chaînes d'interdépendance : elles y parviennent par la mise en place rigoureuse de normes temporelles, par la domination des horaires et des délais imposés, par le pouvoir de l'urgence et de l'immédiateté, par la logique de la gratification et de la réaction instantanées (Rosa, 2010b : 102-103).

Le maintien d'un certain ordre social reposerait donc dorénavant sur un resserrement des contraintes temporelles, d'où l'idée que, chez beaucoup d'individus, le « pouvoir de l'accélération n'est plus perçu comme une force libératrice, mais plutôt comme une pression asservissante » (Rosa, 2010b : 109).

Pour Rosa, « l'une des manières d'examiner la structure et la qualité de nos vies est de se concentrer sur les motifs temporels » (Rosa, 2010b : 8). Il y a lieu de parler d'accélération sociale (qui touche toute la société), mais aussi d'accélération socialement construite. Il distingue trois catégories d'accélération sociale (2010b : 17-32). L'accélération technique « peut-être définie par l'accroissement du "rendement" par unité de temps, [par exemple] du nombre d'octets transférés par minute » (2010b : 28). Elle est ce que l'on évoque lorsqu'on affirme que « la vitesse de la communication a augmenté de 102 %² » (2010b : 18). L'accélération du changement social « est définie par une augmentation de la vitesse de déclin de la fiabilité des expériences et des attentes et par la compression des durées définies comme le "présent" » (2010b : 22). Selon Rosa toujours, « la "révolution numérique" et les processus de mondialisation vont de pair avec une nouvelle vague d'accélération sociale » (2010b : 26-27). L'accélération des rythmes de vie est le nom donné par Rosa au sentiment vécu par bien des gens désormais selon lequel « le temps devient de plus en plus rare malgré l'accélération technique » (Rosa, 2010b : 32).

On peut extraire de la lecture ciblée de Rosa quatre types ou catégories d'injonctions au numérique, formulées schématiquement sous forme de faux dilemmes, en lien avec ce qu'il dénonce comme un processus d'aliénation par l'accélération sociale :

2. Le propos étant ici illustratif, il ne renvoie pas, dans le texte de Rosa, à une source précise.

- L'injonction idéologique oppose un univers exponentiellement numérique et un univers irrémédiablement figé : accélérer vers toujours plus de numériques est alors une forme d'impératif ;
- L'injonction technique est liée à la condition temporelle potentiellement insoluble dans laquelle l'individu contemporain se trouverait placé. Moults « prothèses » numériques permettraient seules une multiplication et une accélération des tâches et des échanges, pour pouvoir suivre le rythme de l'accélération sociale ;
- L'injonction industrielle et marchande pousserait les individus et les sociétés à investir dans l'économie du numérique et de l'innovation, pour tenter d'éviter ainsi le grippage économique ;
- L'injonction psychosociale, enfin, procède de la situation paradoxale dans laquelle l'individu hypermoderne serait placé relativement à la satisfaction de ses besoins de communication et de reconnaissance. Passer par les outils et supports numériques serait le seul moyen d'y parvenir, le numérique étant alors une échappatoire face au risque d'insécurité subjective.

À ce titre, la pensée de Rosa peut être précieuse pour nous orienter aujourd'hui dans un monde sans cesse plus numérisé, et plus spécifiquement – comme nous allons le voir à présent – pour y envisager les rapports sociaux dans leur diversité.

1.2. Ce que le numérique change à notre rapport au monde, aux autres et à nous-mêmes

Il nous semble ici nécessaire de restituer brièvement plusieurs éléments de compréhension quant à ce que ces analyses de Rosa paraissent signifier pour lui des évolutions que le numérique implique dans les rapports des individus entre eux, à eux-mêmes et au monde³.

Rosa est un membre éminent de la troisième génération de l'École de Francfort, soucieux d'en prolonger certaines inspirations (Rosa, 2010b : 66-72). On retrouve ainsi chez lui une forte vigilance critique quant à l'aliénation et à l'industrie culturelle, et plus encore une

3. Cette thématique est au cœur des ouvrages ultérieurs de Rosa (2018a ; 2018 b ; 2020) où il déploie le concept de résonance.

opposition structurante entre raison instrumentale (expertise dans l'usage des moyens) et raison objective (capacité humaine à se fixer des fins), qui sont au cœur des œuvres majeures de ses aînés, Max Horkheimer et Theodor W. Adorno (1944). Ainsi, lorsqu'il critique son propre usage dispersif du numérique, il écrit :

Vous pourriez néanmoins arguer que c'est en fait mon problème personnel, que c'est une faiblesse de la volonté et que cela n'a rien à voir avec des structures sociales aliénantes. Eh bien, je pourrais riposter en disant que cette même expérience aliénante et absorbante est partagée par des millions ou des milliards d'internautes et peut donc difficilement n'être attribuée qu'à ma faiblesse individuelle (Rosa, 2010b : 123).

Autrement dit, faisant un tel usage du numérique au quotidien, il ne poursuit pas réellement ses propres fins. Il se trouve plutôt aliéné par un usage technique d'un outil qui l'en éloigne. L'analyse concerne aussi bien le rapport aux autres que le rapport à soi, ou encore le rapport au monde.

Cette position rend néanmoins complexe l'appréhension fine de tout ce qui relève de la rhétorique du devoir liée à l'usage du numérique.

En effet, la formule « je dois » par exemple peut dans ce domaine être mobilisée pour exprimer une obligation statutaire (dans le cadre d'un contrat de travail), une obligation morale (se devoir aux apprenants) ou encore une volonté de suivre un conseil d'une personne jugée de confiance. Les enseignants ne manquent pas de telles obligations, qu'elles soient statutaires, déontologiques ou éthiques (Prairat, 2013). Mais cette même rhétorique est aussi souvent mobilisée pour exprimer à mots couverts une préférence personnelle, un choix qui n'est pas assumé comme tel devant sa famille ou ses collègues, mais dans lequel l'individu se retrouve. La double question classique est ici d'une part de savoir ce qui motive le choix et d'autre part de juger de l'adéquation du discours proclamé avec l'action et ses motivations.

S'opposent ici, schématiquement deux risques non seulement pour qui souhaite accéder à une certaine intelligibilité du fonctionnement humain social. Le premier – qui est en particulier au cœur des préoccupations des théoriciens critiques des différentes générations de l'École de Francfort (Durand-Gasselin, 2012) – serait de ne pas tenir assez compte de l'influence d'un certain nombre d'éléments de contexte et de structure sur l'action et ce que ressentent les individus. Le second,

qui est lui central dans la large gamme des théories de l'action (Boudon, 1977 ; 2011), laisse plus de place aux possibilités de choix autonome des agents, qu'ils soient ou non rationnels ou stratégiques économiquement (ils peuvent aussi être motivés par des émotions, des préférences personnelles). Cette tension traverse, *mutatis mutandis*, l'ensemble des analyses de Rosa et en particulier le regard qu'il porte sur l'autonomie individuelle comme cœur de la promesse de la modernité.

La suite de la présente étude devra permettre d'y voir plus clair sur ce qu'il en a été dans ce domaine, s'agissant du rapport des enquêtés au numérique dans l'enseignement durant la récente période de confinement, et des choix, usages et sentiment qui en découlent.

2. Objectifs et méthodologie de la recherche

2.1. Objectifs

En mars 2020, tandis que les mesures sanitaires obligeaient les acteurs de l'éducation à réduire au strict minimum tous les déplacements et les contacts avec les enseignants, le personnel administratif, les étudiants, en même temps, les autorités politiques et éducatives exigeaient que soient mises en place rapidement des pratiques pédagogiques avec lesquelles certains d'entre eux semblaient encore peu familiers : l'enseignement et l'apprentissage à distance, les devoirs demandés, les activités devant être réalisées pendant et en dehors du temps scolaire ou universitaire, mais aussi des échanges moins formels entre les différents acteurs du système éducatif à l'extérieur de l'établissement (par mail ou par téléphone).

Afin de répondre à cette continuité pédagogique, le recours au numérique est apparu incontournable. Pour certains acteurs, il rentre dans une démarche de soutien à des engagements d'usage du numérique déjà mis en place, et pour d'autres, suscitent de la peur, un isolement, de la souffrance, un désarroi dans des pratiques d'enseignement et d'apprentissage hors de l'institution scolaire ou du moins hors de son organisation traditionnelle, c'est-à-dire des classes « fermées » regroupant habituellement entre 20 et 500 apprenants sous la gouverne d'un seul enseignant présents dans un même espace, celui de la salle de classe. Cette organisation, envisagée et mise en place depuis le Moyen Âge par les communautés religieuses enseignantes, s'est répandue au

xix^e siècle et surtout au xx^e siècle avec l'expansion et l'allongement de l'école obligatoire. Elle constitue encore aujourd'hui un modèle dominant, pour ne pas dire unique de l'éducation française (du primaire à l'université).

En période de confinement, de nouveaux comportements se sont dévoilés. Certains acteurs (enseignants et étudiants confondus) ont cherché avant tout à temporiser, en espérant un retour rapide à la normale. Temporiser peut vouloir dire gagner du temps, en cherchant des moyens de suppléer temporairement à la fermeture des établissements ou à leurs difficultés personnelles auxquelles ils doivent faire face dans le cadre de ces aménagements de pratiques pédagogiques intégrant (ou non) l'usage du numérique. D'autres acteurs ont réfléchi à des changements durables en s'interrogeant sur l'intégration du numérique à long terme dans leur pratique, contribuant ainsi à la définition de nouvelles formes de scolarisation et de formation, pour aujourd'hui et surtout pour demain : un enseignement ou un apprentissage hors les murs, intégrant des outils technologiques issus de travaux de recherches scientifiques liées par exemple aux *learning analytics*, *big data*, intelligence artificielle, réalité virtuelle et réalité augmentée, etc.

Afin de discuter cette dichotomie de points de vue, nous introduisons la question de l'injonction numérique telle qu'elle est circonscrite par Harmut Rosa. Elle constitue un levier dans la compréhension de ce qui se joue dans des choix personnels de pratiques souhaitées ou réalisées chez chacun des acteurs impliqués dans cette démarche de continuité pédagogique. Cette compréhension met en exergue les choix et les devoirs de chacun. Elle souligne des inégalités entre les individus au niveau de contraintes techniques, humaines et organisationnelles auxquelles ils ont dû faire face.

Ainsi, nous avons souhaité poursuivre deux objectifs. Le premier vise à définir les différentes injonctions (à partir des quatre types proposés par Harmut Rosa) associées à cette continuité pédagogique telles qu'elles ont participé selon les réponses associées au questionnaire, à soutenir les représentations des répondants ainsi que leurs actions (par exemple : la participation à des échanges entre collègues, l'activisme au sein d'associations, le partage d'outils et de méthodes). Le second pose la question de l'injonction dans ses aspects singuliers, apparaissant et progressant dans le temps, selon l'histoire de chacun. Les agents

étant autonomes de penser et d'agir dans une dynamique intégrant le contexte, leurs choix peuvent être rationnels, objectifs ou subjectifs.

2.2. Outils de recueil des données

Partant du constat que l'enseignement à distance reste largement sous-utilisé pour toutes les raisons maintes fois exposées par la littérature, mais surtout à cause d'un sentiment négatif comme une baisse de la satisfaction (Giret, 2020), nous avons mené une enquête par questionnaire qui vise à prendre connaissance de l'expérience de chacun (enseignants et étudiants). Ce questionnaire qui a été en ligne du 21.04.2020 au 21.05.2020 a été réalisé à partir de l'outil *LimeSurvey* afin d'obtenir des informations concernant :

- l'intérêt du numérique dans la continuité pédagogique pendant un confinement ;
- les significations que chaque individu a donné à sa propre pratique numérique pendant cette période.

Nous avons eu 189 connexions. Certains questionnaires sont remplis partiellement et d'autres sont complets. Pour l'analyse présentée ici, nous avons utilisé la totalité du recueil des réponses (complètes ou incomplètes). Au niveau des questionnaires complets, nous avons eu 55 enseignants (46 dans le supérieur et 12 dans le secondaire) ; 27 étudiants du cycle 1, 1 étudiant du cycle 2 ; 7 étudiants du cycle 3. Ce questionnaire était accessible plusieurs fois à partir de sauvegardes successives. Il était anonyme et une seule connexion ne pouvait servir qu'un seul questionnaire.

3. Résultats de la recherche

Les résultats liés à l'analyse des commentaires laissés au niveau du questionnaire en ligne laissent apparaître la présence des quatre injonctions (idéologique, technique, industrielle et psychosociale) proposées par Harmut Rosa, mais de manière singulière selon les statuts des acteurs impliqués.

3.1. Données chiffrées

Dans le questionnaire, nous avons notamment posé la question fermée : « Pensez-vous avoir par vos activités participées à faciliter la transition numérique en période de confinement ? ». Les réponses s'organisent de la manière suivante :

Figure 1. Répartition des réponses des enseignants

Statut de l'enseignant	oui	non	total
dans le supérieur	39	7 (15,21 %)	46 (79,31 %)
au lycée	11	1 (8,3 %)	12 (20,68 %)

Figure 2. Répartition des réponses des étudiants

	oui	non
Étudiants	18 (51,42 %)	17 (48,57 %)

Au-delà de la répartition des participants au questionnaire, ces deux tableaux nous informent que les enseignants ont largement ressenti leur participation positive (50 contre 08) à cette transition numérique alors que les étudiants en revanche ont un point de vue partagé (18 contre 17).

Afin d'aller plus loin dans la réflexion sur leur perception, nous avons analysé les commentaires écrits associés à cette même question à l'aide du logiciel *QDA Miner Lite*[®]. Il offre un système de codage de segments de textes qui donne la possibilité d'étiqueter chaque composant textuel, de façon indépendante.

3.2. La présence des quatre formes d'injonction

3.2.1. Les enseignants qui disent avoir participé à la transition numérique

Dans les commentaires, seuls les enseignants du supérieur disent avoir participé à la transition numérique. Ils énoncent des injonctions idéologiques, psychologiques et industrielles.

En ce qui concerne l'injonction idéologique, quatre aspects ressortent des analyses. D'abord, des répondants reviennent sur l'usage de termes utilisés dans l'enquête. À la notion contestée de continuité pédagogique, un enseignant lui préfère la notion de « substitut pédagogique » et en ce qui concerne la notion de « transition numérique », « elle aussi est à discuter, comme on a critiqué, dans les années 1990 de la notion de “transition démocratique” » (2,1 %).

Ensuite, 3,4 % des enseignants soulignent les objectifs qu'ils se fixent dans leur activité professionnelle. Ils souhaitent, auprès de leurs étudiants, mettre l'accent sur les aspects positifs de la situation (apprentissage de nouvelles solutions techniques) et parvenir à appréhender les éléments négatifs (amplification des inégalités notamment).

Puis, d'autres enseignants mettent en avant leur volonté d'appliquer le programme et des directives ministérielles en tentant de donner envie autant que de transmettre une culture générale du numérique aux étudiants (pour 4,9 % des enseignants).

Enfin, certains enseignants (5,2 %) expriment leur engagement pour des activités non obligatoires, mais qui leur tiennent à cœur comme le fait de participer à une association (locale ou nationale), proposer une recherche-action sur la question pour mieux pouvoir par la suite accompagner les collègues et les étudiants, collaborer avec d'autres acteurs de la formation et ainsi ouvrir leurs réseaux personnels professionnels.

L'injonction psychologique prend la forme d'aide et d'entraide. Des enseignants annoncent avoir proposé ou aidé réellement les étudiants ou leurs collègues à utiliser des outils numériques appropriés à la situation (11,5 %), d'autres (2,6 %) disent avoir eu des échanges téléphoniques avec des étudiants ou des collègues pour les aider dans leurs démarches de production d'activités pédagogiques ou de réalisation chez les étudiants. Deux autres soulignent avoir réfléchi, avec des collègues, sur des modes d'interaction et de suivi des étudiants (3,2 %). Ils ont échangé autour de leur propre expérience pour une organisation de la formation et apporté un soutien moral.

Enfin, l'injonction industrielle est visible pour certains enseignants à travers les conséquences de l'usage de ces dispositifs technologiques : 6,3 % d'entre eux disent qu'il faut « regarder en face les limites et problèmes de ces techniques pédagogiques, pourtant bien connues », des conclusions de cette expérience seront à tirer comme la liste des difficultés techniques rencontrées, les besoins relatifs au matériel (augmenter la capacité des serveurs des établissements, développer la 4G dans certaines zones géographiques, mieux équiper les enseignants), mais aussi proposer des postes de maintenance pour ce même matériel.

Par ailleurs, 2,8 % des enseignants soulignent qu'une partie de l'activité pédagogique est conditionnée par des plateformes numériques imposées par l'établissement, mais dont les accès ne sont pas identiques pour tous les enseignants compte tenu de leur statut, de leurs équipements parfois très hétérogènes, aussi bien au niveau des enseignants que des étudiants. Les enseignants évoquent ici la fracture numérique : des inégalités entraînées par des installations techniques

qui semblent indispensables, mais non fournies par les institutions et des infrastructures en voie de déploiement non encore stabilisées.

3.2.2. Les étudiants qui disent avoir participé à la transition numérique

Dans l'enquête réalisée, les étudiants disent avoir participé à la transition numérique, nous retrouvons plus particulièrement des aspects liés aux injonctions idéologiques, psychologiques, techniques et industrielles.

En ce qui concerne les injonctions idéologiques, 12,8 % des étudiants insistent sur leur volonté de sortir de leur propre zone de confort. Pour eux, le contexte est propice à s'ouvrir à l'usage de solutions numériques nouvelles même s'ils soulignent leurs difficultés à les utiliser et à se remettre en question sur leurs propres habitudes de travail.

Au niveau psychologique, 9,4 % des étudiants précisent d'abord leur envie de partager leurs ressources et leurs compétences numériques avec d'autres acteurs, étudiants, mais aussi enseignants et administratifs. Cette envie est liée à leur besoin de se sentir moins seul et de créer des réseaux d'échanges de bonnes pratiques.

Ensuite, 8,2 % des étudiants évoquent les bénéfices de la mise en place de leur propre initiative, d'un espace de communication privilégié (Discord) avec les enseignants qui ne connaissaient pas tous cette solution technique. Par ce choix, les enseignants sont allés à la rencontre des étudiants qui utilisaient déjà *Discord*, et non l'inverse comme c'est le cas dans l'enseignement traditionnel.

D'autres étudiants (2,8 %) sont allés plus loin. Ils déclarent avoir essayé de soutenir les enseignants dans leurs initiatives pédagogiques en leur fournissant des sites sur lesquels ils pouvaient trouver des tutoriels leur permettant de produire des ressources numériques multimédias. Ils ont ainsi l'impression d'avoir participé à une initiative collective qui, comme la précédente, les valorise dans leurs connaissances du numérique.

Enfin, 2,1 % des étudiants disent avoir fait des efforts pour lire leurs mails régulièrement, participer aux cours en visioconférence et aider leurs camarades en difficulté technique, mais aussi pédagogique. Cet aspect pose selon eux, les bases d'une démarche professionnelle qu'ils ont été obligés de mettre en place compte tenu de la situation.

Les injonctions techniques se situent pour les étudiants à 2,8 % au niveau des déplacements géographiques. Ils n'ont pas eu à se déplacer pour assister au cours, mais ils reconnaissent avoir eu plus besoin d'aide pour comprendre les contenus, réaliser les activités et les transmettre à l'enseignant.

Au niveau des injonctions industrielles, 2,4 % des étudiants expriment les apports du téléphone portable comme sa rapidité et sa commodité à être transporté. Ils soulignent également la possibilité après un achat sur Internet d'avoir, sous un délai très réduit (une à deux journées), une caméra indispensable pour certains cours comme les langues vivantes. Cependant, 1,2 % des répondants expriment également leur chance d'avoir le matériel nécessaire que d'autres n'ont pas forcément parce qu'ils n'ont pas anticipé leurs besoins, mais aussi qu'ils n'ont plus les moyens financiers de s'équiper.

3.2.3. Les enseignants qui disent ne pas avoir participé à la transition numérique

Parmi les enseignants qui énoncent ne pas avoir participé à la transition numérique, 25,77 % enseignants du secondaire et 15,01 % du supérieur précisent explicitement qu'ils ne se sentent pas concernés par cette transition sans autre explication.

Pour les autres, les raisons évoquées sont majoritairement liées à des idéologies personnelles. 22,3 % des enseignants disent qu'ils s'y opposent, car ils défendent avant tout l'enseignement présentiel. D'autres, 7,8 % des enseignants évoquent le besoin d'échanger en direct, avec des êtres humains en direct même s'ils reconnaissent que les étudiants « sont tout à fait adaptés au numérique ».

L'injonction technique est également présente dans 57 % des réponses des enseignants. Pour eux, nombreux sont les étudiants qui ont leur propre matériel. Il existe aussi de nombreux ouvrages sont aujourd'hui disponibles au format numérique. Une minorité d'enseignants (1,1 %) évoque plus particulièrement son appétit pour l'enseignement d'outils comme *Zotero*, un logiciel de gestion de références gratuit, libre et open source. Et d'autres (1,1 % aussi) tiennent à souligner les apports des services de bibliothèque qui, selon eux, participent à l'effacement de cette inégalité entre les apprenants.

3.2.4. Les étudiants qui disent ne pas avoir participé à la transition numérique

Les étudiants qui disent ne pas avoir participé à la transition numérique avancent des arguments idéologiques, psychologiques et techniques.

Au niveau idéologique, 4,7 % des étudiants expriment d'abord l'idée que cela n'est pas à eux de la faire, mais à leur établissement et à l'État. Ils ne se sentent pas engagés dans une quelconque responsabilité face à ces changements qui leur ont été imposés. Pour eux, le paiement des frais d'inscription implique une mise à disposition du matériel nécessaire à leur apprentissage. D'ailleurs les étudiants soulignent que cela a bien été organisé tout au long de la période de confinement.

D'autres étudiants (4,8 %) évoquent des conséquences en lien avec le développement durable. Ils évoquent le danger d'un monde dystopique où tout le monde communiquerait par l'intermédiaire d'un ordinateur. Certains étudiants soulignent leur peur de la prise de contrôle par l'intelligence artificielle (2,7 %) et les interrogent (2,7 % aussi) sur les moyens plus écologiques et durables de préserver la planète des émissions de gaz à effet de serre.

D'un point de vue psychologique, des étudiants ont exprimé une certaine impuissance face aux événements (7,9 %). Ils disent avoir subi la situation (4,8 %), le rythme imposé (4,1 %) et le mouvement collectif (2,4 %).

Enfin, en ce qui concerne l'injonction technique, 3,2 % des étudiants soulignent leurs difficultés à se connecter à Internet (trop peu de débit pour lire les vidéos) et l'absence de mise à disposition de matériel tel que les tablettes graphiques qui leur auraient permis de réaliser des travaux d'apprentissage plus professionnels.

3.3. Synthèse

Par cette synthèse, nous souhaitons récapituler la nature des réponses apportées à la question : « Avez-vous participé à la transition numérique, si oui comment ? », pour chacun des deux publics ciblés par cette étude.

Figure 3. Synthèse de la répartition des injonctions selon le public ayant répondu au questionnaire

Acteurs	Oui	Non
Enseignants	Idéologique/psychologique/ industrielle	Idéologique/technologique
Étudiants	Idéologique/psychologique/ technologique/industrielle	Idéologique/psychologique/ technologique

Dans la figure 3, on remarque que :

- les injonctions idéologiques sont présentes chez les deux cibles interrogées. Elles sont prédominantes. Il semble donc que les valeurs personnelles soient porteuses de comportements ;
- les injonctions psychologiques sont présentes dans trois des quatre profils identifiés. L'absence au niveau des enseignants ayant répondu non à la question s'explique peut-être par l'articulation des pratiques professionnelles au numérique, largement assimilée ;
- les injonctions technologiques sont également présentes dans trois des quatre profils. Mais ces profils ne sont pas exactement les mêmes que pour les injonctions psychologiques. L'absence de cette injonction se situe au niveau des enseignants ayant répondu non à la question. Une des raisons peut être le fait que la plupart sont déjà équipés, même si certains enseignants se plaignent de matériels manquants, hétérogènes insuffisamment compatibles et d'une bande passante dans certains cas non suffisante ;
- enfin, les injonctions industrielles ne sont présentes que chez ceux qui ont apporté une réponse positive à la question initiale. Cela peut s'expliquer par leur besoin de solutions industrielles, accessibles, dont ils veulent s'emparer pour pouvoir proposer un nouveau service (en tant qu'enseignant) ou développer une compétence (étudiants et enseignants).

Les différents commentaires extraits des questionnaires nous donnent des indications sur les modalités de construction de ces injonctions. Ces modalités sont différentes selon les contextes professionnels.

Chez les enseignants du secondaire, nous avons d'un côté, ceux qui annoncent ne pas être concernés par cette transition numérique, car

« ils travaillent de toute façon entièrement, depuis plusieurs années sur support numérique » avec les lycéens et en collaboration avec la bibliothécaire ou le responsable du Centre de Documentation et d'Informations (CDI). De l'autre, nous avons des enseignants qui disent avoir participé par leurs actions à cette transition, mais qui avancent les mêmes arguments liés à l'usage du numérique. Selon eux, cela fait longtemps que le numérique est utilisé en situation classe, mais que de nombreux dispositifs d'apprentissage et de formation restent à construire et à intégrer dans leur pratique pédagogique déjà installée, avec ou sans le numérique (classe renversée, inversée, *escape game*, usage du tableau interactif) avec lequel il a fallu composer.

En ce qui concerne les enseignants du supérieur qui disent participer à cette transition numérique, leurs commentaires soulignent par ordre de priorité, la prise en compte des pratiques étudiantes dans leurs choix technologiques comme l'utilisation de Discord par exemple, une expérience de terrain qui pour certains s'appuie sur les pratiques du secondaire, une adaptation permanente en fonction des retours formulés par les étudiants lors de la réalisation et après l'activité. Cette adaptation laisse apparaître des compétences acquises par les enseignants du supérieur au cours de la période de confinement dont ils ont conscience (leur capacité à prendre en compte la diversité des publics, des résultats de recherche scientifique ou encore à une veille technologique).

Conclusion

Les réponses au questionnaire mis en place dans le cadre de cette étude nous ont permis d'identifier les différentes injonctions proposées par Rosa qui sous-tendent les comportements des acteurs interrogés sur leur rôle dans la transition numérique (enseignants et étudiants) en période de confinement (cf. 3,3.).

Il semble en première analyse que le modèle théorique dégagé à partir de Rosa tende à donner trop de poids à ce que le « contexte » fait des individus et pas assez à ce que les individus font eux-mêmes du contexte. Même si les étudiants parlent de soumission face à la situation, et si les enseignants mettent en avant les obligations institutionnelles, professionnelles et habituelles, les injonctions idéologiques sont prépondérantes dans les retours au questionnaire. Elles soutiennent les choix réalisés et formulés dans les commentaires déposés.

L'analyse permet au contraire de mettre en lumière une large variété de manières pour les acteurs de jouer leur jeu singulier dans un contexte donné. Certains répondants évoquent dans leurs commentaires plusieurs types d'injonction (d'abord idéologique puis, technologique et enfin une injonction industrielle). Nous constatons donc que se créent ainsi des espaces dans lesquels leurs autonomies s'expriment. Ils prennent des décisions directement reliées à des injonctions idéologiques déjà présentes avant la période de confinement.

L'idéal serait sans doute de donner le choix, pour que chacun puisse arranger au mieux sa situation et ses usages en fonction de ses préférences et de ses représentations pour éviter de se heurter à toute la variété des mécontentements. Par rapport à Rosa, on peut constater que la vie en résonance qu'il propose dans ses travaux ultérieurs à ceux sur l'accélération peut certes convenir à certains, mais il est sans doute téméraire de penser que chacun s'y projeterait avec plaisir et s'y épanouirait également. Cette remise en cause de l'idée, fondatrice des démocraties libérales contemporaines, selon laquelle il appartiendrait à l'individu de répondre pour lui-même à la question de ce qu'est une vie bonne (Butler, 2014) pose à minima question⁴. Cela est particulièrement vrai s'il s'agit de penser le bien-être des acteurs dans l'enseignement, c'est-à-dire dans une situation institutionnelle sur laquelle pèse son lot d'autres impératifs et d'autres contraintes avec lesquelles il faut déjà composer et qui apparaissent dans cette étude à travers la diversité des idéologies.

Notons enfin que ces différents résultats doivent être interprétés avec prudence. Le nombre très faible de répondants ne peut donner que des tendances. Il peut s'expliquer par le manque de temps nécessaire à chacune des personnes sollicitées pour remplir le questionnaire pendant une période déjà largement occupée par l'ensemble des activités liées à la crise sanitaire, à la résolution des problèmes d'inégalités d'accès aux infrastructures nécessaires au numérique, à la lassitude de répondre par mail (enquête, mais aussi échanges professionnels en nombre plus important) ou d'autres aspects tels que les conditions/la qualité de vie ou l'usage quasi quotidien de la visioconférence. D'autres travaux devront être menés sous forme d'entretiens pour confirmer ces premiers résultats.

4. Sur cette notion et son importance dans les travaux de l'école de Francfort, on lira ici avec intérêt les analyses de Butler (2014).

Références bibliographiques

- Boudon, Raymond (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boudon, Raymond (2011). *La rationalité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Butler, Judith (2014). *Qu'est-ce qu'une vie bonne ?*, Payot, coll. Manuels Payot, Paris.
- De Ceglie, Audrey, Agostinelli, Serge, Chollet, Antoine et Pélissier, Chrysta (2021). « La "pédagogie de crise" installe la transition numérique », Actes de la 16^e Conférence Internationale EUTIC 2020 : *Les défis de la transition numérique*, Bruxelles, 20-21 mai 2021.
- Durand-Gasselin, Jean-Marc (2012). *L'École de Francfort*. Paris : Gallimard.
- Farchy, Joëlle, Meadel, Cécile et Anciaux, Arnaud (2017). Une question de comportements. Recommandation des contenus audiovisuels et transformations numériques. *Tic et Société*, vol.10, n° 1-2, p. 168 -198.
- Giret, Jean-Francois (2020). Quelle satisfaction pour les étudiants à distance et en présentiel dans les universités françaises ? *Documents de travail de l'IREDU*, 18 p.
- Horkheimer, Max et Adorno, Theodor W. (1944). *La dialectique de la Raison : fragments philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Jodelet, Denise (2003). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pélissier, Chrysta, De Ceglie, Audrey et Chollet, Antoine (2020). Représentations du genre en Licence professionnalisante : retour de perceptions des étudiant(e)s inscrits dans des formations liées au multimédia et à l'informatique, colloque *Prune, Perspectives de Recherches sur les Usages du Numérique dans l'Éducation*.
- Prairat, Eirick (2013). *La morale du professeur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Roelens, Camille (2020). Injonction(s), accélération(s), aliénéation(s). Une lecture critique des travaux d'Harmut Rosa au prisme du numérique. Actes du colloque *Ludovia 2020 : « Injonction(s) du numérique »*.
- Rosa, Harmut (2010a). *Accélération – une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Rosa, Harmut (2010b). *Aliénation et accélération – Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte.
- Rosa, Harmut (2018a). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.
- Rosa, Harmut (2018b). *Remède à l'accélération. Impressions d'un voyage en Chine et autres textes sur la résonance*. Paris : Flammarion.
- Rosa, Harmut (2020). *Rendre le monde indisponible*. Paris : La Découverte.

L'Institut universitaire de technologie comme contexte excentré au prisme des modifications de pratiques pédagogiques et didactiques en temps de pandémie

Cécile REDONDO
Anita MESSAOUI

Introduction

Ce chapitre présente les résultats d'une étude conduite dans un contexte marqué par la situation exceptionnelle de confinement du printemps 2020 en France. En effet, du 16 mars au 11 mai 2020, la gestion de la crise sanitaire liée à l'épidémie de la COVID-19 a entraîné la fermeture totale des établissements scolaires et des universités. Dans l'enseignement supérieur, les instituts universitaires de technologie (IUT) ont subi, de la même manière que les autres, le passage à un enseignement entièrement à distance. Une enquête par questionnaire que nous avons diffusée au sein de l'IUT de Montpellier-Sète au mois de juin 2020 a eu pour objectif de documenter la façon dont les enseignants d'IUT ont répondu à cette prescription soudaine et la manière dont ils ont mis en œuvre, dans l'urgence, un enseignement à distance (EAD) par la médiation du numérique. Ce chapitre présente les pratiques pédagogiques et didactiques déclarées par les enseignants interrogés, leurs expériences acquises pendant cette période inédite, et leurs difficultés en lien avec le numérique, tout en identifiant dans leurs déclarations leurs perceptions de la réalité des étudiants pour lesquels précarités, inégalités et fractures numériques faisaient parfois partie du quotidien. Si la question des disparités (économiques, culturelles, territoriales, scolaires) face au numérique est en effet signalée

par de nombreux chercheurs et organismes (Cour des comptes, 2021 ; Martin *et al.*, 2021 ; Réseau Canopé, 2020a, 2020b), nous verrons qu'elle sera également présente dans le contexte des IUT. Nous proposons comme perspective de nos résultats de recherche, la mise en évidence des besoins des enseignants d'IUT en matière de formation et d'accompagnement.

Notre proposition s'inscrit dans un cadre interdisciplinaire correspondant au champ des sciences de l'éducation et de la formation (SEF) et fait également écho aux travaux du projet national de recherche Renoir-IUT¹.

Notre champ d'investigation concerne donc l'éducation formelle en France, du point de vue d'une institution en particulier, l'IUT, envisagé comme un contexte excentré ou en marge, du fait de ses nombreuses spécificités au sein de l'enseignement supérieur français.

Le chapitre est organisé en cinq parties. Nous présentons d'abord le contexte et la problématique de notre étude, puis nous exposons nos ancrages théoriques et méthodologiques et présentons enfin les résultats et les éléments de discussion.

1. Contexte et problématisation du sujet

La question traitée dans ce chapitre s'inscrit dans un contexte particulier qu'il convient de circonscrire. Tout d'abord, le passage au tout distanciel pendant le confinement a été possible grâce à des usages du numérique en présence comme à distance déjà bien ancrés. Ensuite, les IUT constituent une exception française dont il convient de définir les spécificités.

1.1. Usages du numérique et enseignement à distance à l'université

Dans le contexte de la gestion de la pandémie de la COVID-19, le passage à un enseignement entièrement à distance a été le moyen d'assurer une certaine « continuité » didactique et pédagogique, lorsque

1. Projet « Ressources Numériques Offre et Intermédiation, Réseaux en Institut Universitaire de Technologie », <https://renoir.uca.fr/> Ce projet est financé par l'Agence nationale de la recherche française dans le cadre de la convention ANR-18-CE38-0011, de 2019 à 2022. Il vise trois objectifs : 1) l'exploration des pratiques enseignantes avec et sur les ressources numériques (Drot Delange *et al.*, 2021 ; Redondo *et al.*, 2020 ; 2) la recension et la caractérisation du travail des collectifs contribuant à la production de ressources ; et 3) l'analyse de la structuration de l'offre de ressources.

dans le même temps, le fonctionnement des établissements scolaires était qualifié de « dégradé » (IGESR, 2020 : 1). Le support numérique (au sens large de technologies numériques : objets et services) est apparu comme la seule alternative permettant de répondre à l'urgence imposée par la crise sanitaire en termes de solution pour enseigner et apprendre – et donc à des fins pédagogiques –, avec ses potentialités, ses atouts, mais aussi ses contraintes et ses limites (Réseau Canopé, 2020a et 2020b). Dans le scolaire comme dans le supérieur, l'EAD dit « de crise » diffère de l'EAD « classique » planifié, pratiqué en temps normal (IGESR, 2020 : 9). Il a permis d'associer en une unité de lieu (à distance) et de temps (en synchronie), apprenants et enseignants. Ainsi, ce sont des classes virtuelles qui se sont majoritairement organisées durant le printemps 2020.

La situation dans les universités est toutefois très spécifique. Les politiques de soutien au numérique se sont multipliées depuis les travaux de la Mission numérique pour l'enseignement supérieur (MINES)² de 2011. Loisy et Lameul (2014) soulignent que les préoccupations, qui jusqu'alors étaient centrées sur le matériel, se sont déplacées vers les usages pédagogiques du numérique. Cela s'est traduit par la création de postes d'ingénieurs pédagogiques, mais aussi de services dédiés à l'accompagnement des formations à distance qui tend, dès lors, à s'inscrire dans une dynamique d'industrialisation (Trestini et Coulibaly, 2014). L'essor des formations en ligne ouvertes à tous (*Massive Open Online Courses*, MOOC) constitue un des aspects les plus emblématiques de ce mouvement.

Au-delà des injonctions politiques, il convient de se demander quels sont les usages réels des enseignants à l'université. Le programme SUMTEC, mené dans la région Grand Est de 2012-2015, a mis en évidence une évolution notable dans les usages des ressources numériques (Massou et Lavielle-Gutnik, 2017). Elles sont mieux intégrées aux pratiques, mais sont souvent détournées par les enseignants afin de les adapter à leurs habitudes pédagogiques établies. Ce constat est nuancé par une disparité importante des usages qui reposent en grande

2. D'une durée de trois ans, la MINES a permis de changer la perspective des politiques publiques sur le numérique à l'université : jusqu'en 2011, les institutions finançaient essentiellement les équipements. La MINES a favorisé la promotion des usages du numérique au service de la pédagogie.

partie sur les croyances et les expériences des acteurs (Poteaux, 2017). Baltazart et Chagnoux (2017) évoquent par ailleurs des pratiques de « bricolage pédagogique » qui relèvent davantage d'un tâtonnement empirique que d'une construction portée par les savoirs de l'ingénierie pédagogique développés en EAD.

Dernier point important dans ce panorama de l'EAD dans le supérieur : les usages des outils numériques permettent essentiellement de réduire la distance. En effet, l'EAD s'est développé sur un principe de compensation de la relation en présentiel. Une des conséquences de l'EAD est la « re-valorisation de la relation entre les enseignants et les étudiants (et plus tard encore des étudiants entre eux), dans ce qu'elle a d'irremplaçable d'où cette recherche des signes de la présence dans l'absence » (Jacquinot-Delaunay, 2010 : 162).

Les universités ont donc développé leurs infrastructures informatiques au cours des dix dernières années, tout en accompagnant le développement de l'EAD et des usages du numérique. Les études citées ci-dessus notent cependant de fortes disparités interpersonnelles en fonction de l'environnement technologique disponible et des stratégies d'enseignement préférentielles (Baltazart et Chagnoux, 2017).

1.2. Les IUT, une exception française dans le paysage universitaire

Les IUT ont été créés en 1966 afin de répondre au besoin de cadres intermédiaires et de techniciens exprimé par le monde professionnel (Leclercq, 2018 ; Soldano, 2018). C'est la première formation professionnalisante rattachée au milieu universitaire, mais qui en demeure toutefois déconnectée, décrochée, voire séparée, considérée comme une « annexe » de l'université ou un « autre supérieur » (Orange, 2018 : 119) : selon Tralongo (2018 : 41), « les IUT feront partie des universités, tout en restant à part ». Les IUT ont ainsi longtemps fait preuve d'une certaine autonomie (dans l'administration, l'organisation, la gestion, dans les locaux, les personnels, ou encore les budgets) qui s'est quelque peu réduite à la suite des mouvements de concentration des universités françaises (Agulhon, 2018 ; Soldano, 2018). En tant qu'enseignement technique et pratique, ils gardent cependant un statut et une place singuliers dans le paysage éducatif, sur trois aspects : 1) un fonctionnement pédagogique unique, 2) un lien étroit avec le monde

professionnel, 3) un enchevêtrement de réseaux portés par un maillage important.

En 2020, les IUT proposent 24 spécialités³ certifiées par le diplôme universitaire de technologie (DUT) de niveau bac+2 et dont les programmes sont nationaux (avec une marge d'adaptation locale à hauteur de 20 % du programme national). En cela, les IUT sont restés en dehors du processus de Bologne qui a vu l'uniformisation du système universitaire européen sur le modèle licence/master/doctorat⁴. Cette spécificité a disparu en 2021 avec la mise en place du bachelor universitaire technologique (BUT) qui confère désormais le grade de licence aux étudiants d'IUT. Les volumes horaires de formation restent cependant bien supérieurs à ceux des licences générales – 1800 heures en présentiel pour les deux années de DUT⁵ contre 1500 h pour les trois années de licence universitaire –, et comprennent une part importante de travaux dirigés et pratiques (un taux d'environ 70 % des heures est fixé par les programmes nationaux). L'apprentissage par projet tient une place décisive dans les programmes⁶ qui prévoient également 10 semaines de stage. Les conditions d'accès sont sélectives, avec un recrutement parfois qualifié de « malthusianiste » (Orange, 2018 : 118). En 2019, la population en DUT représentait 7,4 % des effectifs de l'université (MESRI, 2020).

Ensuite, la visée professionnalisante des formations dispensées en IUT a contribué à tisser des liens forts avec le monde professionnel (Tralongo, 2018 ; Rose, 2018) : il constitue un lieu d'accueil pour les stages obligatoires, un partenaire dans les projets tutorés et fait aussi partie de l'équipe pédagogique puisque les programmes nationaux prévoient le plus souvent un taux d'intervenants issus des entreprises (jusqu'à 30 %). La mixité des équipes entre enseignants-chercheurs, enseignants du secondaire et professionnels est un marqueur fort des IUT, tout comme l'ancrage territorial dans un tissu économique spécifique (Soldano, 2018).

3. 16 spécialités concernent le secteur de l'industrie et de la production et 8 le secteur des services. Voir le détail sur le site de l'Assemblée de directeurs d'IUT (ADIUT).

4. Il existe également de nombreuses licences professionnelles dont la création est laissée à l'appréciation des conseils d'IUT.

5. Pour le BUT, le décret prévoit 2000 h de cours, 600 h de projet et 26 semaines de stage.

6. 300 h de projets tutorés en supplément des cours.

Enfin, les IUT sont portés par une dynamique de réseau qui s'inscrit d'une part dans un maillage institutionnel pyramidal – commission consultative nationale des IUT, commissions pédagogiques nationales de spécialité, assemblées des chefs de département et enfin les équipes pédagogiques – et d'autre part dans un maillage associatif qui regroupe différentes catégories de personnels⁷. Ces différents groupes d'acteurs institutionnalisés participent de la structuration du réseau IUT, en organisant des événements qui ponctuent la vie des IUT (exemple : *Journées de la pédagogie et de la professionnalisation*). Ces divers regroupements et processus participatifs pluriels visant la mutualisation et l'échange de pratiques enseignantes, caractérisent également la spécificité des IUT qui se manifeste par une volonté d'innover pédagogiquement (Le Nir et Seguy, 2018).

Ainsi, l'IUT se démarque des formes universitaires traditionnelles et peut être considéré comme une formation « excentrée » dans le paysage universitaire, y compris à travers la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques différents.

Dans le contexte spécifique des IUT et face au passage à distance de tous les enseignements au printemps 2020 dans le contexte de la gestion de la crise sanitaire de la COVID-19, nous nous sommes posé quatre questions : quelles réponses spécifiques les équipes en IUT donnent-elles en termes pédagogiques et didactiques ? Comment les enseignants d'IUT se sont-ils approprié le fait de dispenser leurs cours tout en ligne ? Comment l'enseignement a-t-il été coordonné et animé par les professeurs ? Quelles adaptations et quelles transformations sont déclarées en ce qui concerne les pratiques, les méthodes et les contenus d'enseignement ?

La situation de confinement envisagée du point de vue scientifique en éducation ouvre ainsi un champ de recherche inédit permettant de questionner à nouveau les modes d'EAD et d'envisager leur possible évolution en lien avec l'inventivité pédagogique des enseignants.

7. Assemblées des directeurs d'IUT (ADIUT), Union nationale des présidents d'IUT (UNPIUT), Assemblée des enseignants de communication en IUT (AECIUT), Assemblée des professeurs de langues en IUT (APLIUT), Assemblée des bibliothécaires en IUT (ABIUT).

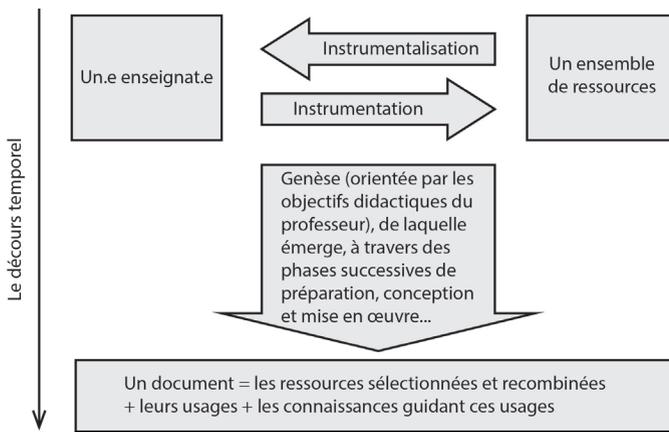
2. Cadre de référence théorique

Le rôle du numérique et la notion de « ressource » apparaissent alors comme centraux dans l'activité enseignante, ainsi que la façon d'instrumenter l'EAD par la médiation technique. Nous nous intéressons ainsi aux modalités numériques choisies du point de vue de la synchronicité et de l'interactivité avec les apprenants, de la conception et de l'utilisation des ressources, voire de la collaboration entre enseignants. En lien avec l'approche documentaire du didactique (Trouche *et al.*, 2018) et la théorie anthropologique du didactique (la TAD ; voir Chevallard, 2011), nous concevons aisément que, si l'EAD repose sur des outils et des infrastructures numériques, le processus d'enseignement doit aussi être pensé en termes de production, de scénarisation et de didactisation de contenus en articulation avec ces dispositifs techniques, sans oublier la réception au niveau des apprentissages.

2.1. La notion de « ressource » dans l'approche documentaire du didactique

L'approche documentaire du didactique (ADD) propose des concepts et une méthodologie pour analyser le travail documentaire des enseignants, entendu comme les activités de recherche, de sélection, de conception, d'organisation et de mise en œuvre de leurs ressources d'enseignement. Le terme de « ressource » est ici à comprendre au sens large de tout ce qui permet de « re-sourcer » le travail de l'enseignant (Adler, 2000). L'ADD s'appuie sur l'approche instrumentale de Rabardel (1995) pour comprendre les connaissances nécessaires à la transformation des ressources en document. Le document est alors une recombinaison des ressources mobilisées, de leurs usages et des connaissances guidant ces usages. Le passage des ressources au document est réalisé dans un processus d'appropriation nommé « genèse documentaire » (voir figure 1).

Figure 1. Représentation du processus de genèse documentaire

Source : Trouche *et al.*, 2018

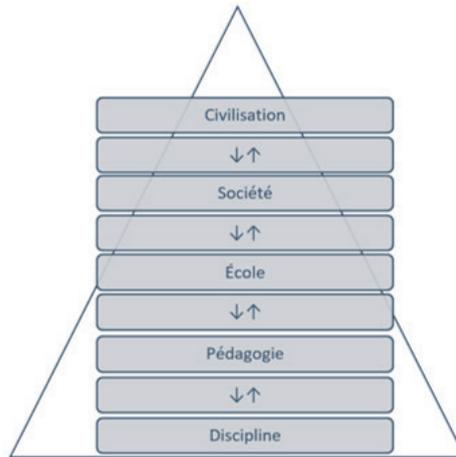
Ce courant de recherche s'est développé en parallèle de l'essor du numérique et la question des médiations techniques est présente en filigrane. Un des intérêts de cette approche est de sortir d'une logique centrée sur la technique pour s'intéresser aux connaissances et compétences qu'implique un apprentissage par médiation. La situation vécue par les enseignants en IUT pendant le premier confinement a créé un contexte propice à une réappropriation des ressources existantes et au développement de nouveaux usages.

Cette théorisation (Trouche *et al.*, 2018) s'articule pertinemment avec le cadrage de la TAD qui fournit un ancrage théorique opérationnel nous permettant d'analyser les pratiques professionnelles des enseignants d'IUT sur la base de leurs déclarations.

2.2. Le modèle de « l'échelle des niveaux de codétermination » et la notion de « conditions et contraintes » en TAD

L'approche didactique en TAD suppose d'étudier les conditions (et les contraintes) existant à différents niveaux – de l'humanité à la discipline – qui facilitent ou gênent l'avènement, la maîtrise et la diffusion des pratiques dans une institution (ici l'IUT) ainsi que leurs influences sur les apprentissages : cette tâche constitue une partie de ce que la TAD désigne par l'« analyse didactique ». Ces conditions et contraintes sont repérées sur une échelle dite des niveaux de codétermination didactique (voir figure 2) qui va permettre d'identifier ce qui influe sur tout projet didactique.

Figure 2. L'échelle des niveaux de codétermination didactique



Source : Chevallard, 2011 : 8

Chaque échelon de l'échelle est « le siège de ces conditions et contraintes spécifiques à ce niveau » (Chevallard, 2011 : 9). Il s'agira donc d'explorer tout un ensemble d'éléments contextuels qui pèsent sur le didactique, aussi bien les « déterminants matériels qu'immatériels » (Ladage, 2015 : 126). La TAD fait ainsi la distinction entre conditions et contraintes qui désignent pour les premières ce qui est modifiable, et pour les secondes, ce qui est imposé donc non modifiable. On dira en effet que les conditions et contraintes déterminent, gouvernent le didactique et cela de deux façons : les conditions et les contraintes peuvent rendre possible, favoriser, faciliter la survenue, la vie et la diffusion de la didactique (agissant comme des appuis), ou au contraire, empêcher, entraver, gêner, voire interdire le didactique (agissant comme des obstacles). C'est la nature qualitative et quantitative des paquets de conditions et contraintes qui pèsent sur (ou déterminent) tout projet didactique, qui explique la faible (ou au contraire l'importante) diffusion de tel ou tel complexe praxéologique dans une institution ou dans la société en général.

Dans le cadre de la présente étude, le modèle de l'échelle des niveaux de codétermination didactique nous permettra d'analyser ce qui favorise ou ce qui gêne les pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants d'IUT, leur émergence, leur mise en œuvre et leur développement : il s'agira de repérer les appuis et obstacles qui pèsent sur le recours et le choix de tel dispositif, de telle technique, ou de tel

outil. À ce niveau-là, notre objectif sera donc d'approfondir notre compréhension des conditions et des contraintes d'existence et de diffusion des praxéologies d'EAD outillées du numérique, dans le cadre d'une institution spécifique, l'IUT.

3. Méthodologie

Une enquête par questionnaire portant sur la mise en œuvre de la continuité pédagogique durant la période de confinement a été adressée en juin 2020 à tous les enseignants de l'IUT de Montpellier-Sète. Elle a recueilli 61 réponses exploitables.

3.1. Protocole d'enquête par questionnaire

L'enquête que nous avons conduite s'est adressée à tous les personnels assurant une mission d'enseignement au sein de l'IUT, soit environ 700 personnes. La population totale des enseignants de cet IUT comprend 200 enseignants et enseignants-chercheurs et 500 intervenants professionnels. Nous intégrons ainsi dans la population cible la diversité des types d'intervenants en IUT, y compris les personnels contractuels et vacataires. Le mode de constitution de notre panel d'enquête s'est fait par opportunité. Cette modalité d'échantillonnage de la population implique que les retours d'enquête obtenus ne sont pas représentatifs de l'ensemble des enseignants d'IUT au regard de leurs pratiques durant la période de confinement. Les témoignages recueillis permettent donc d'obtenir des résultats exploratoires et d'identifier certaines des stratégies mises en œuvre, mais aussi les difficultés déclarées, que nous nous garderons de généraliser.

Le questionnaire en ligne, conçu et diffusé grâce à l'application *LimeSurvey*[®], a été diffusé par courrier électronique début juin 2020, et ouvert pour une durée d'un mois. Cette première sollicitation a été suivie d'une relance. Un message d'introduction présentait le cadre scientifique du travail. Pour permettre aux acteurs concernés de s'exprimer sans contrainte, les répondants avaient la possibilité de conserver l'anonymat tout au long du questionnaire. Dans la description de l'échantillon, le degré de précision quant à l'identité professionnelle des répondants (genre, discipline, statut...) est ainsi volontairement général. L'organisation de la collecte et de la sauvegarde des données à distance s'est effectuée dans le cadre du règlement général sur la protection des données (RGPD). Le questionnaire, d'une durée de

15 minutes en moyenne pour y répondre, était composé de 39 questions (16 questions fermées et 23 questions ouvertes), auxquelles s'ajoutaient 16 questions d'identification qui apportaient des informations biographiques, socioprofessionnelles et contextuelles sur le profil des répondants. La structuration du questionnaire s'organisait ainsi en quatre parties : 1) l'usage des ressources pour les activités pédagogiques pendant le confinement, 2) les usages de la plateforme Discord⁸, 3) le suivi des étudiants et 4) le profil des répondants.

À la fermeture de l'enquête, 86 contributions ont été recensées. Après retrait des participations non valides (doublons, abandons, réponses incomplètes, insuffisamment ou mal renseignées), 61 réponses peuvent être exploitées soit un taux de réponse de 8,7 % de la population totale.

3.2 Caractéristiques de l'échantillon

Le panel des 61 répondants (voir tableau 1) se compose à 53 % de femmes, avec une moyenne d'âge des répondants de 46 ans, presque 19 ans d'ancienneté dans l'enseignement, dont 13 en IUT. 43 % des répondants sont des enseignants-chercheurs, 33 % des enseignants du secondaire détachés dans l'enseignement supérieur et 23 % des contractuels ou vacataires. Les sept départements d'enseignement de cet IUT sont représentés. La majorité des répondants (65 %) enseigne dans des champs disciplinaires scientifiques et techniques, avec les mathématiques, l'informatique, la physique, la chimie, la biologie et l'électronique comme disciplines enseignées pour les personnes qui se sont exprimées. Enfin, moins d'un quart de l'échantillon déclare avoir déjà eu une expérience de l'EAD : 14 répondants en tant qu'apprenants (soit 23 %), 9 en tant qu'enseignants (soit 15 %).

Les réponses reçues dans notre enquête représentent ainsi environ 10 % des 700 enseignants de l'IUT interrogés. Si l'échantillon reste cohérent par rapport à la population étudiée, il convient de signaler sa faible représentativité sur l'ensemble des variables étudiées compte tenu de son effectif limité. L'interprétation et la lecture des résultats présentés dans ce chapitre intègrent donc ce paramètre, ainsi que les précautions prises concernant une éventuelle extrapolation des données au-delà du périmètre de l'IUT enquêté.

8. Il s'agit d'un logiciel de VoIP (protocole de transmission de la voix sur le réseau Internet) qui permet de communiquer à l'oral ou à l'écrit et dont la structure s'apparente à réseau social. Cette partie est en lien avec un autre axe de recherche développé dans le contexte spécifique de notre laboratoire de recherche.

Tableau 1. Répartition des répondants par variable questionnée

		Effectif (n)	Pourcentage (%)
		Ou Moyenne (écart-type) [minimum ; maximum]	
Genre	Masculin	27	45 %
	Féminin	32	53 %
	Neutre	1	2 %
Âge	En années	46,0 (9,0) [25 ; 66]	
Statut	Professeur des universités	5	8 %
	Maître de conférences	21	35 %
	Professeur agrégé ou certifié (PRAG/PRCE)	20	33 %
	Contractuel ou vacataire	9	15 %
	Attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATE/ATER) Mission complémentaire d'enseignement (MCE)	5	8 %
Département d'enseignement	Informatique	11	18 %
	Génie Biologique	11	18 %
	Génie électrique et informatique industrielle (GEII)	9	15 %
	Chimie	9	15 %
	Mesures physiques	8	13 %
	Techniques de commercialisation	7	12 %
	Gestion des entreprises et des administrations (GEA)	3	5 %
	Non précisé	2	3 %
Disciplines	Sciences et technologies	39	65 %
	Droit, économie et gestion (marketing, commercialisation)	9	15 %
	Anglais	7	11 %
	Expression-communication	5	9 %
	En IUT (années)	13,0 (8,1) [1 ; 34]	

3.3. Recueil, traitement et analyse des données

Les réponses ont fait l'objet de tris croisés et de tris à plat pour les questions fermées grâce au logiciel Jamovi. Les questions ouvertes ont été soumises à une analyse de contenu textuel par thématisation selon les axes de recherche retenus pour cette étude : les adaptations

didactiques et pédagogiques, l'appropriation de nouvelles ressources et la relation aux étudiants. Certaines questions ont fait l'objet d'un recodage, en particulier les questions ouvertes, afin de faciliter le traitement statistique des données.

4. Résultats

L'analyse quantitative et qualitative des données empiriques recueillies met d'une part en évidence une reconfiguration des pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants d'IUT, liée au passage obligé à l'EAD grâce au numérique, et d'autre part une évolution de la relation aux étudiants.

Le premier élément notable qui ressort de notre enquête concerne l'adaptation des pratiques déclarées des enseignants au contexte de l'EAD : 46 % des répondants déclarent ainsi avoir fait évoluer une grande partie de leurs ressources d'enseignement et 14 % la totalité. Le second élément concerne le développement de nouvelles pratiques et de nouveaux usages avec 80 % des répondants qui déclarent avoir utilisé de nouvelles ressources et 90 % avoir découvert de nouveaux outils. L'hypothèse d'un renouvellement profond des ressources est donc confirmée.

La présentation des résultats se structure en trois parties correspondant aux adaptations des pratiques enseignantes avec le numérique pendant le confinement, au renouvellement des usages et à la relation pédagogique avec les apprenants qui s'en est trouvée modifiée.

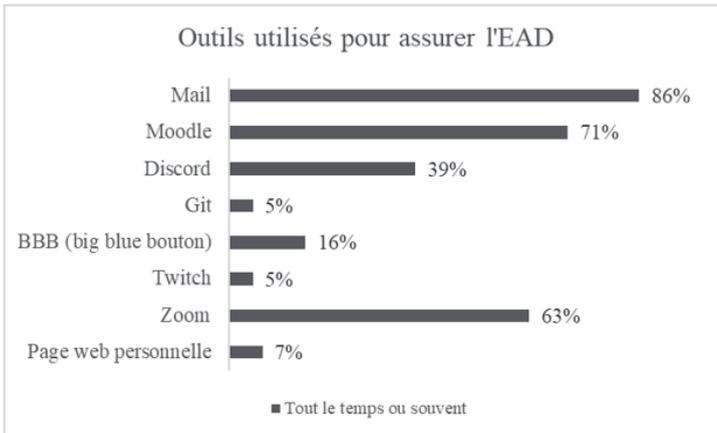
4.1 Adaptation des pratiques pédagogiques et didactiques avec le numérique

La première solution d'adaptation déclarée par les enseignants de l'IUT enquêté concerne des outils et des pratiques adaptables au format distanciel. Ceci passe d'abord par l'usage des moyens de communication (voir figure 3) :

- le courrier électronique pour 86 % des enseignants ;
- la plateforme pédagogique Moodle de l'université (71 %), incluse dans l'espace numérique de travail (ENT) qui a été utilisée essentiellement pour des dépôts de fichiers ;
- les applications de communication à distance (Zoom 63 %,

Discord 39 %), parmi lesquelles on remarque l'utilisation de l'offre institutionnelle dédiée (Big Blue Button, BBB⁹ 16 %).

Figure 3. Réponses à la question « Parmi les outils suivants, quels sont ceux que vous avez utilisés pour mettre en place la continuité pédagogique ? »



Parmi les outils les plus utilisés, une grande partie est intégrée de longue date dans l'offre numérique de l'université. Nous assistons donc d'abord à un renforcement des usages existants (webmail, cours sur *Moodle*) tandis que l'innovation des usages porte essentiellement sur les outils qui permettent les séances de cours en classes virtuelles synchrones : Zoom, Discord, BBB pour les plus fréquemment cités. Les réponses aux questions ouvertes soulignent cependant que pour une minorité de répondants, utiliser *Moodle* ou concevoir un diaporama a constitué une innovation majeure dans leur pratique.

Le choix des nouveaux outils s'est fait selon plusieurs critères :

- proposition d'un collègue enseignant (72 %) ;
- offre des services numériques de l'université (25 %) ;
- proposition des étudiants (23 %) ;
- ergonomie, facilité d'utilisation et d'accès (18 %).

Les deux fonctionnalités les plus fréquemment citées sont d'une part l'échange de fichiers (mise à disposition de cours, vidéos, exercices par les enseignants et retour des productions réalisées par les apprenants) ; et d'autre part les interactions synchrones : audio, vidéo et clavardage.

9. BBB est un système de visioconférence intégré à la plateforme *Moodle*. Il permet le partage de la voix et de l'image vidéo, de présentations avec ou sans tableau blanc, l'utilisation d'outils de clavardage et le partage d'écran.

L'importance de l'écrit et du déroulement synchronique dans les outils et fonctionnalités utilisées traduirait une volonté de recréer à distance, des conditions proches de l'enseignement en présentiel, en corrélation avec l'analyse de Jacquinet-Delaunay (2010). Il semble que nous ayons donc assisté durant le confinement à des pratiques cherchant à recréer l'illusion de la présence. À cette fin, une transformation et une adaptation des ressources ont été nécessaires.

4.2. Diversification et renouvellement des outils et des usages numériques avec les ressources

On observe en effet un renouvellement et un enrichissement des ressources numériques conçues et mobilisées, cela passant principalement par une numérisation des contenus (56 %). Les transformations se situent à différents niveaux : les enseignants ont créé de nouveaux formats de ressources d'enseignement comme des capsules vidéo (18 %), des cours commentés ou sonorisés enregistrés, des exercices interactifs (avec *Woodlap*¹⁰ notamment), ou encore de nouvelles modalités d'évaluation avec la création de tests et de questionnaires à choix multiples éventuellement autocorrectifs.

Nous observons aussi des modifications au niveau didactique avec des ajustements dans la progression des apprentissages, et une adaptation des thèmes de travail ou du format d'activité : par exemple le passage de travaux pratiques (TP) où la manipulation et les expérimentations dominent au travail dirigé (TD) dédié aux exercices d'application. Enfin, les enseignants ont été attentifs à la formulation des consignes de réalisation des tâches demandées, des objectifs et des attendus des activités afin de pallier les difficultés cognitives de compréhension entraînées par les interactions distantes.

On peut supposer que ce renouvellement dans la conception des ressources, et qui concerne 80 % des répondants, a probablement conduit les enseignants de l'IUT à développer de nouveaux usages et de nouvelles connaissances, même si les données recueillies ne permettent pas d'aller au-delà de l'hypothèse.

10. *Woodlap* est un système de vote interactif qui permet de créer des questionnaires (QCM, questions ouvertes, des sondages, des exercices d'appariements...) Il possède également la fonction « mur de messages » qui permet de récolter des questions et des commentaires pendant une présentation ou un cours.

Plusieurs réponses ouvertes des enquêtés indiquent que la faisabilité de la tâche en autonomie a impliqué un allègement ou une simplification des objectifs de formation. Sur ce point précis, notre enquête qui mériterait d'être enrichie, interroge la dimension didactique des enseignements qui intervient aussi comme un paramètre d'ajustement des pratiques.

4.3. Évolution de la relation pédagogique aux apprenants

L'activité relationnelle avec les étudiants a également été bouleversée puisque 39 % des enseignants de l'IUT considèrent ne pas avoir pu suivre et accompagner les étudiants de manière satisfaisante, et 42 % ne pas avoir pu aider ceux en difficulté. Le principal obstacle signalé par les enseignants d'IUT concerne le manque d'interactivité et l'appauvrissement des échanges avec les étudiants durant les classes virtuelles (exprimé par 67 % de l'échantillon). La difficulté à estimer la compréhension est principalement due à l'absence des signaux non verbaux et paraverbaux dans les interactions distantes. En effet, les enseignants interrogés font état d'un faible usage des webcams et d'une préférence marquée pour les échanges textuels.

L'évaluation des étudiants est en outre considérée comme non satisfaisante par plus de 80 % de l'échantillon. Le secteur de l'IUT interrogé semble ainsi particulièrement touché par des insatisfactions sur les activités et l'évaluation concernant des disciplines ou enseignements en grande partie pratiques (mesures physiques, chimie, technologie, production industrielle...) mobilisant du matériel et des infrastructures spécifiques : l'impossibilité de réaliser des manipulations, des expériences directes et des gestes techniques ou professionnels constitue un obstacle didactique difficile à surmonter malgré l'utilisation de logiciels de simulation et de vidéos descriptives. L'inaccessibilité des ateliers, des plateaux techniques, l'indisponibilité de l'appareillage technique coutumier et des matériels ou logiciels professionnels (nécessaires pour pratiquer le métier visé), a rendu difficile l'enseignement des techniques et des savoir-faire qui constitue une des spécificités de l'IUT. Ce qui relève de la construction des contenus de cours et de leur utilisation en situation d'enseignement (en interaction avec les apprenants) s'avère ainsi significatif au regard de la notion de « ressource » qui est centrale dans notre questionnement.

Au niveau de la réalité perçue des étudiants enfin, les difficultés de fracture numérique et d'accroissement des inégalités sont également évoquées par les enseignants interrogés qui s'expriment largement de manière critique (passivité des étudiants, baisse de motivation, risque d'abandon et de décrochage), même si une partie d'entre eux (15 %) souligne les points positifs d'une telle situation : suivi personnel des étudiants, disponibilité accrue de l'enseignant, interactions multipliées, autonomie, autoformation et autoévaluation des étudiants, plus grande attention et concentration de leur part.

5. Discussions et perspectives

À l'issue de cette analyse, nous proposons une critique méthodologique de notre étude, une discussion des résultats ainsi qu'une mise en perspective visant à dégager des conditions et contraintes qui ont soit facilité la dynamique de l'EAD, soit entraîné des difficultés et des tensions du point de vue des enseignants au sein de l'IUT enquêté.

5.1. Critique méthodologique de notre étude

Signalons tout d'abord que nos observations mériteraient d'être affinées et confrontées aux résultats d'autres enquêtes qui seraient réalisées dans d'autres IUT français, afin de considérer un échantillon plus large que celui que nous avons été en mesure d'analyser.

Les critiques principales que nous pouvons adresser à notre analyse sont au nombre de trois :

- une prise d'informations à un temps t , qui ne permet pas de mesurer l'évolution des usages sur les deux mois de confinement du printemps 2020 (alors qu'on peut concevoir qu'au fil des semaines, les outils et leurs usages ont varié) ;
- un recueil de données effectué auprès des enseignants, sans possible croisement avec le point de vue des étudiants (qu'il aurait été en outre intéressant de lier à leurs caractéristiques socioéconomiques afin de mieux cerner les contours de la fracture numérique). À cet égard, l'étude réalisée par Martin et ses collègues (2021) auprès des étudiants du supérieur apporte des indices de compréhension des pratiques et des difficultés des apprenants universitaires (incluant les IUT) face à l'EAD subi, pendant la seconde période de confinement de l'automne 2020 ;

- un manque d’approfondissement de certains usages ou difficultés, notre démarche étant exploratoire et quantitative, nous n’avons pas prévu dans son déroulement la conduite d’entretiens qui auraient peut-être permis d’entrer dans plus de détail et de compréhension.

5.2. Discussion des résultats

Nos résultats rejoignent ceux produits par les nombreuses enquêtes lancées dans le système scolaire français durant l’année 2020, qui apportent un niveau important d’information : Félix et ses collègues (2021), l’Institut français de l’éducation (IFÉ, 2020), l’IGÉSR (2020), le ministère de l’Éducation nationale (MENJS-DEPP, 2020), le Réseau Canopé (2020a, 2020b) relatent des modifications didactiques et pédagogiques dans les pratiques enseignantes du premier et du second degré. Dans le contexte des universités, l’enquête lancée par Martin et ses collègues (2021) montre également des recoupements, en particulier concernant les critères de choix des outils et des modalités de communication, ainsi que la diversification des supports de cours proposés aux étudiants.

Toutefois, notre enquête montre que les professeurs d’IUT ont dû adapter leur enseignement à l’aune de leur contexte particulier d’exercice et des spécificités de leurs élèves : pallier le manque d’activités pratiques et expérimentales, et maintenir une relation pédagogique bienveillante et encourageante envers les apprenants, dont certains n’étaient pas nécessairement habitués à travailler en autonomie et risquaient d’abandonner, a été crucial dans leurs choix pédagogiques. L’adaptation pédagogique et didactique des pratiques peut aussi être questionnée du point de vue de la spécialité disciplinaire des enseignants. Les tests de corrélation réalisés indiquent que notre étude n’apporte pas d’élément probant sur ce point, étant donné les faibles effectifs d’enseignants de chaque discipline.

Sur la question spécifique des ressources, les enquêtes du Réseau Canopé (2020a, 2020b), conduites dans les secteurs scolaires d’Auvergne-Rhône-Alpes et de Poitiers, relèvent que « la recherche et la sélection de ressources sont les deux principales difficultés rencontrées par les enseignants » (devant toutes les autres). Dans l’enquête du Réseau Canopé à Poitiers (2020b), ces difficultés de recherche et

de choix des ressources pertinentes apparaissent corrélées avec l'engagement personnel de l'enseignant pour le numérique. Dans notre enquête, les répondants sont 53 % à estimer que leurs compétences en recherche d'informations ont constitué un soutien pour s'adapter à la situation ; mais leur principal point d'appui a été la maîtrise des outils informatiques pour l'enseignement (81 %) et des outils de communication (78 %). Notre enquête vient en outre pertinemment compléter les résultats des études conduites dans le monde scolaire concernant « la découverte de nouveaux outils (ou nouvelles ressources) numériques et de nouveaux usages » (Réseau Canopé, 2020a : 24-25 ; 2020b : 83) déclarée par les enseignants interrogés en région Auvergne-Rhône-Alpes et dans l'académie de Poitiers. Si ces enquêtes offrent de nombreux exemples de ces nouvelles ressources numériques dans le monde scolaire, notre propre étude apporte quant à elle un niveau consistant d'informations dans le contexte spécifique de l'IUT. Un des éléments dominants est la proximité des pratiques de l'EAD de crise avec les pratiques en présentiel à travers un enseignement synchrone. Finalement, l'introduction de nouveaux outils a essentiellement pour but de conforter les pratiques existantes.

Sur la question du suivi et de l'accompagnement des élèves enfin, les enquêtes mentionnées plus haut font état des difficultés déclarées des enseignants des premier et second degrés, à identifier les problèmes de compréhension et d'assimilation des notions par les élèves, à suivre leur progression et avancement, à exécuter une différenciation¹¹ pédagogique et à motiver à distance (en particulier les passifs, les absents et les « décrocheurs »). Ces points de difficulté sont également évoqués dans notre propre enquête.

Nos résultats peuvent être également mis en perspective avec ceux de l'observatoire de la transformation pédagogique (OTP, 2021), mis en place par l'université de Montpellier indépendamment de la crise sanitaire. Une enquête par questionnaire a été menée sur le premier semestre 2020-2021 auprès des IUT de l'université. Les premiers résultats montrent que les enseignants utilisent des outils numériques

11. Dans le rapport d'étude du Réseau Canopé de Poitiers (2020 b : 81) la différenciation pédagogique est définie comme le fait « d'adapter les méthodes d'enseignement en fonction du niveau et de la compréhension de chacun [des apprenants] », mais on peut aisément concevoir que ce concept peut accepter des définitions/compréhensions plurielles.

pour présenter aux étudiants les contenus de cours (ex. : diaporama), pour leur transmettre des documents, pour récupérer leurs travaux, et dans une moindre mesure pour réaliser des évaluations et des autoévaluations. Ces usages, qui corroborent nos résultats, tendent à montrer une pérennisation des pratiques initiées lors du premier confinement.

5.3. Mise en perspective des résultats : conditions et contraintes du déploiement de l'EAD en IUT

En lien avec notre cadrage théorique, nous identifions un certain nombre d'appuis au développement de l'EAD par la médiation du numérique en IUT, comme celui sur l'équipe pédagogique du département d'enseignement qui a permis des échanges réflexifs soutenant les interventions, *versus* le manque déclaré de formation, de soutien et d'accompagnement pédagogique de l'institution qui est dénoncé par de nombreux répondants. Au niveau de l'enseignement scolaire, ces éléments ressortent également des enquêtes conduites en 2020 (IGÉSR, 2020 ; Réseau Canopé, 2020a ; 2020b). Dans le contexte spécifique de l'IUT, le rôle des collectifs et leur coordination (des collègues de l'équipe pédagogique, de l'institution au sens large), et qui constitue déjà une dimension très prégnante, figure donc comme un levier à actionner (à la frontière des niveaux de l'École et de la pédagogie sur l'échelle des niveaux de codétermination didactique), pour faciliter la mise en œuvre d'un EAD de qualité.

En réponse à ces difficultés, la formation des enseignants aux spécificités pédagogiques et didactiques de l'EAD constituerait une condition, située au niveau de l'École sur l'échelle (i.e l'IUT), favorisant un EAD effectif et réussi. Cette dimension figure d'ailleurs parmi les huit recommandations de l'IGESR (2020), et parmi celles de la Cour des comptes (2021) et des rapports d'étude du Réseau Canopé (2020a ; 2020b), visant à préparer une gestion de crise éducative sur le long terme.

Toujours au niveau de l'École si on se réfère à l'échelle des niveaux de codétermination didactique (voir figure 2), la désignation par l'établissement d'une application institutionnelle dédiée (par exemple l'ENT) joue comme condition, en tant qu'élément facilitateur, d'un EAD de qualité. Nos résultats montrent d'ailleurs que les enseignants se sont appuyés sur l'infrastructure numérique de l'université pour

s'adapter à la situation (par exemple, la messagerie universitaire ou la plateforme *Moodle*). On retrouve également cette demande d'une infrastructure commune et recommandée (à l'échelle nationale), comme un besoin déclaré du monde scolaire (Réseau Canopé, 2020a), même si certains enseignants (du premier et du second degré, mais aussi du supérieur) ont choisi librement d'autres outils : de manière générale, les enseignants apprécient la sécurité juridique vis-à-vis du RGPD ou des droits de reproduction. L'autonomie des universités joue ici comme une contrainte favorisant le déploiement d'un système informatique stable et performant.

Enfin, le confort relatif en termes d'organisation lié au changement de contraintes spatio-temporelles joue tantôt comme un appui (flexibilité horaire, absence de déplacement professionnel, silence en classe), tantôt comme un obstacle (manque d'ergonomie du poste de travail, disponibilité augmentée, changement de temporalité du quotidien, interférence avec la vie de famille), comme l'est la fiabilité, la stabilité ou la performance relative de l'équipement informatique personnel des usagers (matériel y compris imprimante pour le travail demandé sur papier) et de la connectivité Internet (occasionnant parfois des difficultés techniques). Ces dimensions qui empêchent la réussite d'un EAD réussi (que l'on peut situer au niveau de la société sur notre échelle), ressortent aussi de manière prégnante dans d'autres enquêtes (Réseau Canopé, 2020b).

Les deux facteurs qui conditionnent les usages numériques (manque d'équipement adéquat et de connexion à Internet) sont en outre identifiés dans notre enquête comme dans les rapports d'étude générés par l'Éducation nationale (DEPP, 2021 ; IGÉSR, 2021) comme des freins principaux à l'utilisation du numérique par les enseignants du primaire et du secondaire interrogés au printemps 2020, que cela soit en période de confinement ou non. Ceci peut bien sûr être étendu au supérieur dont étudiants et enseignants utilisent dans leur pratique, les mêmes outils et infrastructures numériques.

Conclusion

La situation d'éloignement contraint du printemps 2020 a engagé des adaptations pédagogiques et didactiques, des transformations dans les usages du numérique avec les ressources, des difficultés, mais aussi

des acquis d'expérience pour les enseignants d'IUT dont le contexte professionnel peut être considéré comme étant « à la marge » ou « excentré » de l'enseignement supérieur, pour les différentes raisons évoquées dans ce chapitre : un fonctionnement pédagogique unique, la visée professionnalisante des formations et une importante dynamique de réseau institutionnelle et associative. Comme nous l'avons montré, la recherche, la sélection, l'usage des ressources constitue une question vive dans le contexte des IUT (nombreux équipements professionnels), comme d'ailleurs plus largement dans le monde de l'enseignement et de la formation. La perspective des SEF soutenue par l'éclairage didactique adopté dans cette étude nous permet de considérer à la fois les conditions et les contraintes générées par le confinement sur un EAD par la médiation numérique, dans une approche statique, mais aussi dans une visée dynamique en intégrant les changements et les innovations générées, ainsi que les défis à relever. À ce titre, la formation didactique et pédagogique des enseignants du supérieur figure au premier rang des leçons à tirer à l'issue de la période de confinement, selon des modalités à paramétrer également au regard du vécu de cette situation inédite.

Références bibliographiques

- Adler, Jill (2000). Conceptualising Resources as a Theme for Teacher Education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, n° 3(3), p. 205224.
- Agulhon, Catherine (2018). Les IUT : De l'autonomie à la subordination ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 6, p. 7189.
- Baltazart, Didier et Chagnoux, Marie (2017). Écologie numérique des enseignants-chercheurs : Entre habitus pédagogique et bricolage personnel. In : Massou, Luc et Lavielle-Gutnik, Nathalie (dir.) *Enseigner à l'université avec le numérique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 4364.
- Chevallard, Yves (2011). *Didactique fondamentale. Module 1 : Leçons de didactique*. Aix-Marseille Université.
- Cour des comptes (2021). *Rapport public annuel 2021*. Cour des comptes.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2021) *Note d'information : Le vécu du confinement du printemps 2020 d'après les personnels de direction, les conseillers principaux d'éducation et les inspecteurs du second degré*. <https://www.education.gouv.fr/media/91490/download>
- Drot-Delange, Béatrice, Redondo, Cécile, Tort, Françoise et Cadet, Rémi (2021). *Pratiques des enseignants avec et sur des ressources*

- pédagogiques numériques au sein de formations supérieures courtes de techniciens : Étude exploratoire auprès d'IUT en France. *viii Colloque international en éducation du CRIFPE : Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante*, en ligne (Montréal), 29-30 avril 2021.
- Félix, Christine, Filippi, Pierre-Alain, Gebeil, Sophie et Martin, Perrine (2021). « Si on avait pu se préparer... » Ou les effets d'un enseignement à distance non anticipé. *Administration & Éducation*, n° 1, p. 169. <https://doi.org/10.3917/admed.169.0101>
- Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. (2020). *Les usages pédagogiques du numérique au service de la réussite des élèves en situation pandémique durant la période de mars à juin 2020 : Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports*.
- Institut français de l'éducation (2020). *Effets du confinement sur l'activité des enseignants et des professionnels de l'enseignement*.
- Jacquinet-Delaunay, Geneviève (2010). Entre présence et absence. *Distances et savoirs*, 8(2), p. 153-165.
- Ladage, Caroline (2015). Questionner la didactique à partir des TIC et réciproquement (vol. 1). Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Aix-Marseille Université, Aix-en-Provence.
- Le Nir, Michel et Seguy, Jean-Yves (2018). Les IUT à leur création : Des laboratoires d'innovations institutionnelles et pédagogiques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 6, p. 1536.
- Leclercq, Emmanuelle (2018). Introduction. Les IUT ont 50 ans, et après ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 6, p. 513.
- Loisy, Catherine et Lameul, Geneviève (2014). Introduction. La pédagogie universitaire numérique : Émergence d'une problématique. In : G. Lameul et C. Loisy (Éds.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck, p. 1324.
- Martin, Perrine, Gebeil, Sophie et Félix, Christine (2021). *Les étudiants français face à l'enseignement à distance en période de pandémie*. Rapport de recherche réalisé dans le cadre du projet OUF.
- Martin, Perrine, Gebeil, Sophie, Filippi, Pierre-Alain et Félix, Christine (2021). Impact des usages numériques préexistants des enseignants du supérieur face à l'impératif de l'enseignement à distance en période de confinement. *RITPU Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 1(18), p. 170-183. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-15>
- Massou, Luc, et Lavielle-Gutnik, Nathalie (2017). *Enseigner à l'université avec le numérique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de l'Innovation (2020). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2020*, p. 415.

- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2020). *Enquêtes sur le suivi de la scolarité pendant la période de confinement liée à la crise sanitaire, de mars à mai 2020*.
- Observatoire de la transformation pédagogique (2021). *Enquête sur les enseignements du S1 en 2020-2021 dans les DUT de l'IUT Montpellier-Sète*. Rapport interne. Université de Montpellier.
- Orange, Sophie (2018). Des ambitions raisonnables et raisonnés : Accéder à l'enseignement supérieur par les IUT et les STS. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 6, p. 112-132.
- Poteaux, Nicole (2017). Usage des outils numériques : Croyances et connaissances des enseignants. In : Massou, Luc et Lavielle-Gutnik, Nathalie (Éds), *Enseigner à l'université avec le numérique*. p. 2141. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Rabardel, Pierre (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Redondo, Cécile, Messaoui, Anita, Molina, Guylaine et Pironom, Julie (2020). L'institut universitaire de technologie (IUT) au prisme des modifications de pratiques pédagogiques avec les ressources en contexte de confinement. *Colloque international « Pédagogie universitaire numérique : Quelles perspectives à l'ère des usages multi-formes des réseaux sociaux pour apprendre ? »*, Mulhouse (En ligne, 26-27 novembre).
- Réseau Canopé (2020a). *Enseignants en période de confinement : Usages, besoins et acquis*. Rapport d'étude réalisé dans le cadre des États généraux du numérique pour l'éducation (ÉGNÉ).
- Réseau Canopé (2020b). *Pratiques, confinement et besoins en formation des enseignants*. Rapport d'étude réalisé dans le cadre des États généraux du numérique pour l'éducation (ÉGNÉ).
- Rose, José (2018). La professionnalisation des formations supérieures : Facettes multiples et effets incertains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 6, p. 59-70.
- Soldano, Catherine (2018). Les IUT au prisme des territoires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 6, p. 91111.
- Tralongo, Stéphanie (2018). Ce qui fait et ceux qui font la professionnalisation en IUT. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 6, p. 3757.
- Trestini, Marc et Coulibaly, Bernard (2014). Vers une industrialisation de la formation à distance à l'université. *Distances et médiations des savoirs*, n° 2(6).
- Trouche, Luc, Gueudet, Ghislaine et Pepin, Birgit (2018). Documentational approach to didactics. In: Lerman. Stephen (Éd.), *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer.

L'enseignement à distance à l'épreuve de la fracture numérique : le cas des étudiants marocains de l'École Supérieure de l'Éducation et de la Formation d'Agadir

Yassamine FERTAH
Mohammed ZAKY LHASNAOUI

Introduction

Dans les pays de la région du Moyen-Orient et de l'Afrique du Nord (MENA) au Maroc, la pandémie de COVID-19 a accentué les inégalités en matière d'accès aux nouvelles techniques d'information. Le secteur éducatif, soumis à l'impératif d'assurer la continuité pédagogique et permettre aux étudiants de poursuivre leurs études dans des conduites normales, s'est vite retrouvé confronté à la fracture numérique aussi bien en matière d'accès qu'en matière d'usage et d'appropriation des nouvelles techniques d'information. De plus, il faudrait reconnaître que la situation économique des pays de cette région a accentué cette fracture. En ce sens, une étude portant sur la fracture numérique dans 21 pays la région MENA, durant la période 2000-2021 (Aissaoui et Ben Hassen, 2016) a fait ressortir trois sous fractures numériques liées à l'âge, au genre et à la densité de la population (fracture rurale-urbaine). Le Maroc reste dans cette catégorisation en dépit des efforts consentis par l'État en vue de réduire le fossé numérique dans le domaine de l'éducation, du *e-gouvernement* et de l'entrepreneuriat (Maroc Numeric, 2013, Stratégie Nationale pour la Société de l'Information et l'Economie Numérique). Dans ce chapitre, nous nous proposons d'approcher l'enseignement à distance à l'épreuve de la fracture numérique dans le contexte universitaire et plus précisément au niveau de l'École

Supérieure de l'Éducation et de la Formation d'Agadir (ESEFA) de l'Université Ibn Zohr en vue d'examiner les retombées de la fracture numérique sur le processus de l'enseignement-apprentissage.

Plusieurs questions s'imposent. Comment les étudiants ont-ils pu suivre l'enseignement à distance durant cette période de crise ? La fracture numérique peut-elle entraver le déroulement serein des apprentissages durant la période de l'urgence sanitaire ? Quels sont les facteurs susceptibles d'engendrer une inégalité des chances durant cette même période ? Nous essaierons, dans un premier temps, d'explicitier les fondements théoriques de cette recherche pour examiner ensuite les textes officiels qui régissent l'enseignement au Maroc sous l'angle du principe de l'équité puis nous nous pencherons finalement sur les données d'une enquête menée auprès des étudiants afin de déterminer les facteurs qui entravent le bon déroulement de l'enseignement à distance à l'ESEFA.

1. Aperçu théorique

Nous situons d'emblée notre recherche dans le domaine de la sociologie de l'éducation (Lahire, 2019). Le sociologue français Pierre Bourdieu démontrait que le sociologique détermine l'acte éducatif ; en accédant à l'école, les élèves n'ont pas équitablement le même « capital culturel » (Bourdieu et Passeron, 1970). Cette inégalité est d'autant plus accentuée par la fracture numérique, dite *the digital divide*. Les chercheurs qui se sont intéressés à ce concept ont examiné les conséquences des nouvelles technologies de l'information sur la croissance économique. En reprenant la terminologie de Fabien Granjon, spécialiste des médias alternatifs et de la sociologie critique, nous distinguons deux niveaux de fracture numérique qui ont été élucidés également dans les travaux du professeur spécialiste en économie numérique Adel Ben Youssef qui a relevé quatre dimensions de fracture numérique (Ben Youssef, 2004). Ces deux chercheurs s'accordent sur un « premier degré » de la fracture numérique qui se manifeste dans l'inégalité d'accès aux nouvelles technologies de l'information, à l'ordinateur et à Internet (le matériel) ; quant au « second degré », il a trait à l'usage que font les individus d'Internet. Henri Granjon précise que, dans bien des cas, l'accès à l'équipement ne garantit aucunement un usage pertinent des nouvelles technologies de l'information et discute le cas « des

retardataires » ou des personnes qui manifestent une résistance quant à l'usage des nouvelles technologies de l'information :

Que tout le monde dispose d'un ordinateur ou d'une connexion n'assurerait pourtant en rien l'existence d'un régime d'avantages de type égalitaire. Le croire c'est faire l'impasse sur la disparité dans la distribution des *capabilités* sociales culturelles et techniques au sein des classes sociales (Granjon, 2011 : 67).

Nous nous sommes également intéressés aux travaux des théoriciens de la pédagogie critique (Freire, 1983) qui développe une posture réflexive quant à l'usage du numérique (Pereira, 2020). Elle privilégie le « dialogisme » pour contrecarrer l'instrumentalisation de la machine ; un élève ne peut pas apprendre tout seul devant un ordinateur, car la dimension humaine est importante dans le processus d'enseignement-apprentissage. La dialectique entre « l'expérience sociale des apprenants et l'expertise théorique des enseignants constitue le processus d'apprentissage critique » (Pereira, 2020). Dans la même lignée, le pédagogue américain Henri Giroux révélait qu'Internet est un espace de contrôle, de lutte et de tension qui engendre des disparités sociales et qui n'est pas propice à la démocratie contrairement à ce que l'on pense comme il le souligne :

Alternative public spheres are central not only for creating the conditions for the formation and enactment of social identities; but also for enabling the conditions in which social equality and cultural diversity coexist with participatory democracy¹ (Giroux, 2005 : 14).

En effet, la vision révolutionnaire de l'éducation d'Henri Giroux s'appuie en partie sur la conception philosophique du pédagogue brésilien Paulo Freire qui expose deux modèles s'opposant mutuellement : le modèle bancaire et le modèle libéral (Freire, 1974 : 66). Le premier modèle s'inscrit dans une logique transmissive comme le précise le chercheur José González-Monteagudo : « l'activité éducative se développe selon une prévision rigide, basée sur des textes formalistes ignorant la réalité des apprenants » (González-Monteagudo, 2004 : 4), alors que le deuxième modèle conçoit « l'enseignement comme une activité problématisante, critique et chercheuse » (Passim, 2004 : 4).

1. « Les espaces publics alternatifs sont centraux non seulement pour créer les conditions pour la formation et représentation des identités sociales, mais aussi pour activer les conditions dans lesquelles l'égalité sociale et diversité culturelle coexistent dans une démocratie participative ».

L'enseignement à distance peut, en l'absence d'une posture réflexive, transformer l'acte pédagogique en un acte mécanique, « bancaire », où la logique marchande l'emporte sur l'émergence du sujet « libre penseur ». Nous considérons donc que la pédagogie critique prône une justice sociale et cet ancrage théorique sied parfaitement à la problématique de l'équité durant l'enseignement à distance.

2. L'équité dans le système éducatif marocain

Dans cette section, nous examinerons les textes officiels en focalisant notre attention sur la notion de l'équité dans la *Vision stratégique de la Réforme 2015-2030*. On insiste sur le principe de l'égalité, et ce à travers neuf leviers sur vingt-trois susceptibles de la concrétiser dans le système éducatif marocain présentés dans les titres du premier chapitre du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS), ci-dessous :

« 1) Mettre en œuvre le principe de l'égalité d'accès à l'éducation et à la formation ; 2) Obligation et généralisation de l'enseignement préscolaire ; 3) Discrimination positive en faveur des milieux ruraux, périurbains et des zones déficitaires ; 4) Garantie du droit d'accès à l'éducation, à l'enseignement et à la formation pour les personnes en situation de handicap ou à besoins spécifiques ; 5) Garantie aux apprenants d'un apprentissage continu et durable et de la construction du projet personnel et d'insertion ; 6) Doter les institutions d'éducation et de formation de l'encadrement, des équipements et du soutien nécessaires ; 7) Mettre en place une École performante et attractive ; 8) L'enseignement privé, un partenaire de l'enseignement public dans la généralisation et la réalisation de l'équité » (CSEFRS, 2015 : 6-26).

Ces leviers couvrent en effet les aspects sociaux, géographiques, pédagogiques du système éducatif. Cette vision se prolonge dans le Bulletin Officiel 6944 – 2 (17-12-2020) où l'on revendique « la garantie du droit d'accès généralisé aux établissements d'éducation, d'enseignement et de formation en garantissant une place pédagogique pour tous, avec les mêmes critères de qualité et d'efficience, sans aucune forme de discrimination » (BO,17-12-2020 : 1968). En aspirant à l'équité, l'État se fixe un enjeu politique national et démocratique se réalisant par le fait éducatif.

Les textes officiels considèrent l'équité comme une exigence fondamentale. Le rapport du *Cadre de Performance Nationale du*

suivi de la Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030 a été publié en 2019 avec comme finalité l'évaluation du progrès du système éducatif marocain depuis 2015. Il présente « 157 indicateurs, 30 indices composites dimensionnels/sous-dimensionnels et un indice global (l'Indice national de développement de l'éducation : INDE ; Cadre de Performance 2015-2030 : 11). Ce rapport national a été suivi par la publication de dix rapports régionaux partant du fait que « la région » est un « échelon territorial stratégique qui occupe une place centrale en matière de développement économique et social » (Cadre de Performance 2015-2016 : 7). Il serait prétentieux d'analyser tous les indicateurs dans le cadre de cette recherche, mais nous nous arrêterons sur ceux qui nous semblent être en rapport avec notre problématique qu'est la fracture numérique.

Notre analyse du *Cadre de Performance du suivi de la Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030 de Souss-Massa* sied avec l'emplacement géographique de l'Université Ibn Zohr à laquelle est affiliée l'ESEFA. Partant, nous nous arrêterons sur deux indicateurs relatifs à « l'intégration des technologies numériques dans les établissements scolaires » et aux « compétences en technologies de l'information et de la communication ».

On note que la région de Souss-Massa a enregistré « un indice d'intégration des technologies numériques de 24,4 % en 2018, elle est parmi l'une des sept régions qui dépassent la valeur de l'indice sous-dimensionnel national » (*Cadre de Performance de Souss-Massa 2015-2030* : 7). Toutefois, « l'écart inter-milieus » est notoire entre le rural et l'urbain quant à l'accès à Internet : 28,6 % des écoles possédant Internet dans le milieu rural et 48,2 % dans le milieu urbain. Cette disparité régionale engendre plus tard des inégalités quant à la maîtrise des compétences numériques chez les étudiants de l'université Ibn Zohr.

La lecture analytique de ce *Cadre* démontre que l'inégalité se manifeste à plusieurs échelles : équité et égalité territoriales, intégration des technologies dans les établissements scolaires, compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC), entre autres. Ce document retient les points forts et faibles du suivi de la *Vision Stratégique 2015-2030* : des efforts sont déployés en permanence pour pallier ce déficit, même si les résultats demeurent problématiques.

Nous avons cherché par cette enquête à identifier les facteurs engendrant une disparité sociale entre les étudiants de l'ESEFA quant à l'accès à l'enseignement à distance durant le confinement. Ce travail était effectué par le truchement d'une enquête par questionnaire administrée sur la plateforme Google Forms afin d'atteindre un maximum de personnes tout en prenant en compte les contraintes liées à la situation pandémique. L'approche quantitative était privilégiée dans ce cas afin d'obtenir des chiffres et des pourcentages, minimisant de ce fait la marge axiologique des réponses pouvant être induite par un entretien. En effet, notre recherche ambitionne d'élaguer toute relativité pour rester dans un cadre aussi objectif et précis que possible.

Le questionnaire a permis de recueillir 201 réponses. Les réponses des étudiants nous ont permis de cerner leurs attitudes quant à leur implication durant l'enseignement à distance.

L'enquête a pris place à l'ESEFA. Il est à préciser que cet établissement a adopté l'utilisation de la plateforme Moodle pour que les étudiants puissent suivre l'enseignement à distance et des cours synchrones sur Big Blue Button. Certains enseignants ont opté pour d'autres applications selon leurs préférences. Le questionnaire a été distribué grâce à la collaboration de nos collègues – que nous remercions – afin de cibler les étudiants dans toutes les filières de l'École.

Étant donné que l'état de l'urgence sanitaire a été fixé le 16 mars 2020, les étudiants se trouvaient dans la session de printemps : la majorité des répondants était au deuxième semestre (158), ce qui veut dire qu'il s'agit d'un public qui a intégré nouvellement l'université et qui s'est à peine adapté à ce nouveau système.

3. Résultats

Il ressort de l'enquête menée auprès des étudiants de l'ESEFA des résultats ayant trait à des aspects techniques, didactiques et psychologiques. Nous verrons lors de la discussion l'interrelation de ces éléments qui affectent à des degrés différents le processus d'enseignement-apprentissage.

3.1. La disponibilité du matériel

Nos données d'enquête montrent que la majorité des répondants disait ne pas avoir le matériel adéquat pour suivre l'enseignement à

distance dans des conditions optimales. Rares étaient les étudiants qui possédaient des ordinateurs ou des tablettes, le taux s'élevait à 16,1 %. La majorité absolue (89,7 %) possédait un *smartphone* et 1,1 % ne possédait aucun matériel. Cette catégorie d'étudiants a-t-elle été entièrement exclue de l'enseignement à distance ?

Une inégalité au niveau de la possession du matériel est à préciser. En effet, ces matériels n'offrent pas les mêmes possibilités pour suivre l'enseignement à distance, ce qui crée forcément des disparités au niveau de l'acquisition des connaissances. Nous déduisons que la majorité des étudiants utilisaient les *smartphones* pour se connecter à la plateforme : télécharger les cours, assister aux séances synchrones, envoyer les devoirs ; autant de tâches complexes qui nécessitent un matériel efficace. Souvent, ils ont été confrontés à des problèmes techniques qui se manifestaient dans les séances synchrones, la déconnexion involontaire en l'occurrence. L'enseignant se trouvait par ailleurs dans des situations où primait le monologue à cause du dysfonctionnement du micro du côté des élèves. Les interactions langagières étaient, en conséquence, rares pour ne pas dire quasi absentes alors qu'elles ont, d'un point de vue didactique, un rôle important dans le processus d'enseignement-apprentissage (Cicurel, 2011 ; Bronckart, 2004).

3.2. Les interactions professeurs-étudiants : quels apports ?

Les enseignants ont été confrontés à une situation inédite et ils n'ont pas épargné leurs efforts pour assurer la continuité pédagogique. Puisque cette recherche a été conduite auprès des étudiants, nous essaierons de rendre compte des différentes ressources déposées par les enseignants afin d'examiner les conséquences du choix des ressources sur les interactions professeurs-étudiants.

Les résultats obtenus montrent que le déroulement de l'enseignement à distance à l'ESEFA a créé des disparités. 81,1 % des étudiants ont bénéficié des cours synchrones alors que 18,4 % en ont été privés². Ces cours sont importants, car ce sont des occasions de rencontre permettant des échanges constructifs entre les enseignants et les étudiants. Nous rappelons que les théoriciens de la pédagogie critique (Giroux, 1983 ; Marianne, 2007 ; Pereira, 2020) croient en deux principes

2. On n'arrive pas à 100 %, car cela dépend des pratiques des enseignants durant la période du confinement.

fondamentaux que sont le dialogisme et l'interaction ayant pour but de développer l'esprit critique chez l'apprenant.

Nous avons essayé de relever les modalités qui ont été utilisées afin de favoriser les échanges durant ces cours et il en ressort les données suivantes : les étudiants ont privilégié deux types d'interactions : orales, avec une prise de parole (55,7 %), et écrites, par le chat ou la « discussion instantanée » (41,3 %). Un troisième groupe, minoritaire, alternait les deux modalités (3 %). Il serait avantageux pour les étudiants de favoriser les interactions à travers les espaces virtuels qu'offre la plateforme : forum et discussion instantanée, mais ces espaces nécessitent une implication de leur part et des encouragements de la part des enseignants. Nous précisons que l'enseignement à distance a été une expérience inédite pour les étudiants qui avaient dit dans les questionnaires qu'ils éprouvaient un sentiment d'angoisse à la suite de la situation épidémique.

En ce qui concerne les ressources déposées par les enseignants, les étudiants disent avoir reçu majoritairement des fichiers de type PDF (des synthèses de cours ou des documents ayant une relation avec les modules enseignés (voir tableau 1).

Tableau 1. Récapitulatif des pourcentages des ressources mobilisées durant la période d'enseignement à distance à l'ESEFA

Ressources mobilisées	Pourcentages d'utilisation
Fichier PDF	64,8 %
Fichier PowerPoint	23,3 %
Fichier PowerPoint avec voix intégrée	2,4 %
Diaporama Prezi	3,8 %
Capsule pédagogique (vidéo)	1,9 %
Cours préenregistrés	3,8 %

Le choix des enseignants relèverait de la fracture numérique de « second degré » que nous avons soulevée dans le cadrage théorique amenant les enseignants à se contenter de ces ressources pour ne pas s'impliquer ardemment dans les chantiers abrupts de l'innovation pédagogique : enregistrement de cours, scénarisation, création de capsules pédagogiques et organisation des séances synchrones.

Les supports audiovisuels sont intéressants, mais ils ne sont pas, à eux seuls, suffisants pour un enseignement efficace et pertinent. Ils entérinent la posture magistrale et monologuée qui rappelle les

méthodes de la pédagogie transmissive. La vidéo pédagogique n'est pas un cours en soi, mais elle est un support de cours qui mérite d'être conçu dans une scénarisation pédagogique, comme le souligne Irène Pereira :

Les pédagogues critiques auraient tort de croire que la pédagogie critique numérique se réduirait à déposer des supports sur une plateforme ou à préenregistrer une vidéo que les étudiants regardent d'une manière asynchrone [...], réduite à cela, la pédagogie numérique sera vectrice de destruction d'emplois et déshumanisera encore plus notre société en déshumanisant l'enseignement (Pereira, 2020 : 10).

Les séances asynchrones méritent de pousser les étudiants à construire des connaissances et à s'interroger sur les contenus véhiculés par des outils susceptibles de déclencher l'interaction et de former, par conséquent, l'esprit critique des étudiants. Que révèlent les préférences des étudiants quant au choix des modalités d'apprentissage ? Quels sont les facteurs qui entraînent un accroissement ou une baisse de leurs motivations ?

3.3. Enseignement à distance : entre motivations ou résistances

Il a été demandé aux étudiants de formuler leurs avis pour voir s'ils optaient pour un enseignement à distance, un enseignement en présentiel et un enseignement hybride, et la majorité des étudiants a choisi la troisième modalité d'enseignement 33,3 %. 11,4 % sont favorables à l'enseignement à distance alors que la majorité écrasante 57,7 % préfère l'enseignement en présentiel. Sommes-nous devant un constat d'échec qui démontre que l'éducation a été aux marges durant la période du confinement ? Préférer l'enseignement en présentiel serait-il une manière d'exprimer le dysfonctionnement de l'enseignement à distance ? Les raisons qui motivent ce choix sont-elles psychologiques, socioéconomiques ou techniques ? Nous avons essayé de synthétiser les réponses des étudiants afin de relever les indices qui font que les étudiants ont opté pour un choix et non pour l'autre.

En général, les étudiants qui étaient volontaires pour l'enseignement à distance évoquaient des raisons d'ordre sanitaire (se protéger de la COVID-19) et organisationnel (avoir plus de temps pour effectuer des recherches et pour se consacrer aux stages d'immersion

notamment les étudiants qui sont au semestre VI. Nous constatons qu'ils ont été autonomes et qu'ils essayaient de gérer au mieux leur vie d'étudiant, mais ils demeurent une minorité pour 11,4 % de l'ensemble des enquêtés.

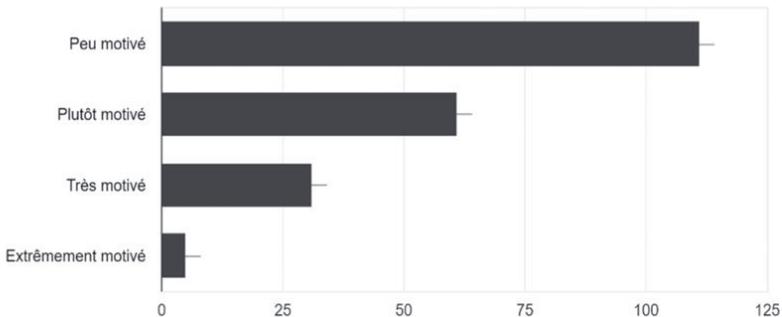
Les étudiants qui ont privilégié l'enseignement en présentiel avançaient des arguments en rapport à la fracture numérique. Ils affirmaient qu'ils ne possèdent ni de bonne connexion Internet ni, par ailleurs, de compétences numériques développées. Pour eux, l'enseignement en présentiel était incontournable, car il offrait la possibilité d'interagir aussi bien avec les enseignants (poser des questions, demander des explications, discuter les contenus) qu'avec leurs camarades en vue de créer une sorte d'émulation. Cette modalité d'enseignement leur a permis également de dépasser les problèmes techniques de la plateforme et d'échapper à la surcharge des devoirs qui dépassaient, selon eux, la temporalité classique du cours. Une troisième catégorie souhaitait alterner enseignement en présentiel et enseignement à distance pour parvenir à une certaine complémentarité entre les deux modalités.

La motivation des étudiants est importante dans le bon déroulement de l'enseignement à distance, mais il est difficile de la maintenir. Nombreux sont les facteurs qui ont fait qu'elle a diminué, ce qui a créé un décrochage.

Figure 1. Graphique reflétant les échelles de motivation des étudiants par rapport à l'enseignement à distance

Avez-vous été motivé par l'enseignement à distance ?

201 Réponses



La majorité des étudiants éprouaient peu de motivation alors qu'une minorité a été « extrêmement motivée ». Ainsi, 27 % des enquêtés ont été « plutôt motivés » et 14 % « très motivés ».

En effet, la motivation des étudiants était tributaire des raisons que nous avons soulevées plus haut. Pour ceux qui manquaient de motivation, ils soulignaient que les disparités géographiques entre le milieu rural et le milieu urbain constituaient une difficulté majeure. D'autres pensaient qu'ils n'étaient pas suffisamment prêts pour ce modèle d'enseignement : « absence des moyens pédagogiques adéquats »³. D'autres encore disaient que certains facteurs psychologiques entravaient cet enseignement à distance : stress engendré par la COVID-19, dépression, fatigue, etc. L'ESEFA a prévu des cellules d'accompagnement des étudiants durant les circonstances de crise, mais si ces facteurs étaient pris au sérieux, d'autres efforts auraient dû être fournis pour répondre aux besoins de tous selon un principe d'équité.

La phrase précédente conclut la phase des disparités. D'un autre côté, certains étudiants ont montré plus d'enthousiasme vis-à-vis de l'enseignement à distance en soulignant par exemple que « tant que l'information se trouve un peu partout, il faut s'efforcer d'y accéder, quel que soit le niveau social », dépassant la contrainte de l'équipement matériel puisque la plupart sont pourvus d'un outil informatique leur permettant de subvenir à leurs besoins estudiantins.

Accéder à des contenus numérisés suppose, de fait, un prérequis minimal de familiarisation avec les Technologies de l'Information et de la Communication (A. Boutet et K. Roudaut, 2012).

Ils soulignaient également que l'enseignement à distance était une expérience passionnante et inédite qui leur a permis de connaître une « autre manière d'apprendre ».

Conclusion

La situation pandémique est particulière à bien des égards. Les enseignants et les étudiants y ont été confrontés et se sont vus dans l'obligation de mettre en place des dispositifs favorisant l'enseignement en ligne : production de ressources numériques, utilisation de plateformes, cours synchrones grâce à plusieurs applications en vue d'accéder à « une nouvelle culture numérique » (Proulx, 2002). Les démarches se sont multipliées, mais l'enjeu demeure le même : assurer la continuité pédagogique dans les meilleures conditions possibles. De même, le ministère de l'Éducation et de la Formation marocain a lancé

3. Extrait du questionnaire administré aux étudiants de l'ESEFA.

des chaînes télévisées pour permettre aux élèves et aux étudiants qui ne sont pas connectés de suivre l'enseignement à distance afin de garantir équité et égalité des chances à tous.

Néanmoins, l'enquête qui a été menée a démontré que les facteurs sociologiques, la fracture numérique en l'occurrence, creusent les disparités déjà existantes entre les étudiants en matière d'enseignement à distance durant la période du confinement. Les étudiants de l'ESEFA n'ont pas pu suivre, équitablement, l'enseignement à distance durant la période de confinement. Les ressources dont ils disposaient ne permettaient pas d'apprendre de la même manière ; les étudiants dont les enseignants ont des compétences numériques développées et qui privilégient les interactions dans les séances synchrones sont plus compétents par rapport à ceux dont les enseignants se contentent de déposer des ressources textuelles en format numérique. Il serait intéressant d'effectuer des recherches plus approfondies sur les vidéos pédagogiques produites par les enseignants et les gestes professionnels dans les séances synchrones afin d'en mesurer l'efficacité et la pertinence. Cette situation d'urgence sanitaire relance la recherche sur l'enseignement en période de crise d'où l'intérêt de mener des travaux empiriques pour améliorer les pratiques existantes.

Ce travail ne prétend donc aucunement à l'exhaustivité ou à une exploration globale des arcanes du sujet, mais il n'en reste pas moins une mise en lumière de certaines facettes de cette problématique qui nécessitent un traitement consciencieux afin de pallier les manques.

Références bibliographiques

- CSEFRS (2016). *Avis du Conseil relatif au projet de loi-cadre sur la réforme du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, Avis n° 2,* Maroc : CSEFRS.
- CSEFRS (2015). *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Vision stratégique de la réforme 2015-2030.* Maroc : CSEFRS. Voir site du Conseil (en arabe et en français). www.csefrs.ma.
- CSEFRS (2020). *Cadre de Performance régionale 2015-2018 du suivi de la Vision Stratégique à l'horizon 2015-2030 Souss-Massa : Pour une École de l'Égalité, de la Qualité et de la Promotion.* Maroc : CSEFRS.
- Aissaoui, Najeh et BEN Hassen, Lobna (2016). Diffusion technologique et inégalités numériques : Une exploration de la fracture numérique dans l'espace MENA, *STATECO*, N° 110.
- Ben Youssef, Adel (2004). Les quatre dimensions de la fracture numérique.

- Réseaux. *La Découverte*. p. 127-128, ff10.3917/res.127.0181ff. Halshs-00937293, consulté le 15 mai 2021.
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1970). *Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Boutet, Annabelle et Roudaut, Karine, (2012). Les enjeux de la numérisation et de l'ouverture d'archives : le point de vue des professionnels. *Terminal*, n° 110, p. 27-37.
- Bronckart, Jean-Paul et le groupe LAF (dir.) (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Cicurel, Francis (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche en linguistique interactionnelle, didactique et théorie de l'action, *Pratiques*, n° 149-150, p. 41-55.
- Freire, Paulo (1974) *Pédagogie des opprimés*. Paris : François Maspero.
- Giroux, Henri (1983). *Theory and resistance in Education: A pedagogy for the opposition*. Massachusetts, South Hadley: Bergin and Garvey.
- Giroux, Henry et Jandric, Peter (2015). *Pedagogy of Precariat: Weekend* Edition June 12-14.
- Granjon, Fabien (2011) Fracture numérique. *Communications*, vol. 88, n° 1, p. 67-74.
- Lahire, Bernard (dir.) (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Le Seuil.
- Pereira, Irène (2020). Les dialogues de pédagogies radicales, la pédagogie critique numérique. *Les Cahiers de Pédagogies Radicales*, (en ligne, 10 octobre).
- Proulx, Serge (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir *Annales des télécommunications*, t. 57, n° 3-4, Paris, p. 180-189.

Conclusion : quel avenir pour l'éducation ?

Pierre-Olivier WEISS

Pierre FLEURY

L'ensemble des contributions réunies dans cet ouvrage met en évidence des invariants forts tous contextes confondus. Nous n'étions pas préparés à devoir vivre, étudier ou travailler si vite autrement. De fait, nous nous sommes confrontés à un changement social entendu comme « toute transformation observable dans le temps qui affecte, d'une manière qui ne soit pas que provisoire ou éphémère, la structure ou le fonctionnement de l'organisation sociale d'une collectivité donnée et modifie le cours de l'histoire » (Rocher, 1986 : 22). Antony Giddens (1990) nomme tour à tour ce changement « globalisation », « modernité tardive », « modernité radicale » ou « modernité réflexive » considérant qu'il s'analyse dans le microsocial et s'y exprime ainsi dans le quotidien. La croissance de l'incertitude n'est pas la négation de la modernité, mais bien son accomplissement (Beck, Giddens, Lash, 1994). C'est un processus continu, mais exacerbé par la modernité radicale telle que la délocalisation des individus par rapport aux lieux habituels de leurs interactions. Ainsi, la pandémie nous aura contraints à rester dedans (chez nous) tout en nous maintenant dehors (de nos lieux de socialisation habituels).

L'illusion du bon fonctionnement de cette externalisation des milieux entre le domicile et le lieu de travail habituel n'aura tenu que les premières semaines qui ont suivi la crise sanitaire tout au plus. L'impréparation de la communauté éducative comme celle des décideurs s'est avérée rédhitoire. Malgré les discours politiques volontaristes abondamment relayés dans la presse se comportant comme une caisse de résonance, le ton institutionnel a pu osciller entre injonctif, paternaliste, libéral, voire vertical. Dans le même temps

naissait une détresse certaine à tous les étages et dans tous les espaces du monde éducatif. Les conséquences de la pandémie ont été plurielles. Si les effets à court terme sur la santé, le niveau scolaire, la désocialisation ont été démontrés par plusieurs recherches menées depuis le milieu de l'année 2020 (Weiss et Issaïeva, 2022), les effets à moyen et long termes sont particulièrement à craindre là où les décisions à valeur universelle sont restées très peu soucieuses du particularisme contextuel. Ainsi, ce livre suggère, entre autres, que les territoires aux marges, définis par leur éloignement aux centres décisionnaires, ont plutôt mal résisté à l'onde de choc, notamment en raison de leurs fragilités intrinsèques liées à un effet cumulatif de handicaps multifformes.

Cette pandémie a donc accentué les inégalités préexistantes entre territoires d'un bout à l'autre de la planète (Piketty, 2021). C'est de l'inégale dotation en capital à la fois économique, social et scolaire, thèse défendue par Passeron et Bourdieu (1964), dont il s'agit ici. Pendant l'épisode épidémique, la course d'orientation a été réalisée la nuit et le ventre vide pour les uns, repus et en plein jour avec une boussole pour les autres. Ainsi, l'accès aux usages numériques, leur maîtrise, la disponibilité des adultes au sein de la cellule familiale, l'espace disponible dans les foyers, l'intérêt porté aux savoirs, sont autant de facteurs discriminants difficiles à neutraliser surtout lorsque la stratégie pour œuvrer à leur réduction est pensée dans l'urgence. La violence de l'émergence pandémique a fait (re)naître par ricochet des formes de violences physiques, psychologiques et symboliques dont on peut craindre les répliques sismiques. La situation est particulièrement « compliquée » – elle suit en définitive la modélisation des systèmes complexes imaginée il y a une trentaine d'années par Jean-Louis Le Moigne (1990) – en cela qu'elle ne semble pas pouvoir être décomposée en éléments plus simples pour être mieux comprise. Cette pandémie est bel et bien un objet complexe et à ce titre s'organise autour d'un ensemble d'arbitrages qui suivent une certaine logique si pris séparément, mais qui s'avèrent souvent contradictoires entre eux tel un *optimum de Pareto*. En ce sens, l'École se pose comme un exemple de « cas d'école ». En suivant les recommandations venues « d'en haut », il a été décidé qu'il valait mieux apprendre à lire – et plus généralement étudier – masqué en présentiel qu'à visage découvert devant un écran et ce même si le taux d'incidence de la COVID-19 chez les enfants a

été un facteur de mise sous tension des hôpitaux. Dans cette nouvelle réalité sociale, des pistes de recherche s'ouvrent pour repenser le processus de socialisation et plus précisément la teneur des interactions professionnelles, scolaires et universitaires. Il faudra en ce sens, par exemple se pencher sur la manière d'exploiter les usages numériques :

- afin qu'ils maintiennent l'attention des auditoires (demander à ce que les caméras de son groupe soient activées, exploiter des supports avec une liseuse, donner des quizz, avoir une fenêtre de soi en incrustation si le cours est un PowerPoint) ;
- afin de préserver la vie affective et la cohésion des groupes (utiliser une webcam pour que les apprentis en distanciel puissent observer ceux qui se trouvent en présentiel, utiliser les fonctionnalités qui permettent de faire travailler en petits groupes) ;
- afin de mieux redéfinir les rôles de tous les acteurs et celui des parents en particulier (organiser comme cela se fait en début d'année scolaire une réunion entre les professionnels et les parents pour les guider, les rassurer, les former, leur expliquer clairement les attentes) ;
- afin de mieux penser l'accompagnement des apprenants à besoins spécifiques (investir dans les télé-robots qui favorisent l'inclusion scolaire).

Ces pistes ne s'entendent que si connectivité et formation sont des préalables qui se traduisent de manière très concrète pour l'ensemble des partenaires. Enseigner à distance est bel et bien un (nouveau) métier qui s'apprend !

L'isolement ayant eu des conséquences sévères sur l'état mental des jeunes, toute orientation politique semble désormais prise sous le spectre du bénéfice-risque. Le terme bénéfice-risque, utilisé dans le milieu médical, se généralise à toutes prises de décisions, ce qui ajoute de l'hésitation à la confusion générale et aux incertitudes scientifiques – mieux vaut-il se montrer courageux, voire prendre des risques, ou rester prudent ? Quand il s'agit de la santé d'un peuple, prendre des risques publiquement est-il envisageable politiquement ? Existe-t-il une bonne décision, ou est-on condamné à choisir parmi les moins pires ? C'est peut-être désormais un des marqueurs de l'anthropocène, cette ère nouvelle dans laquelle l'activité humaine modifie en profondeur

son propre devenir. Nous assistons à une course contre la montre entre deux organismes vivants, le virus et nous, dont l'un mute pour sa survie et l'autre s'adapte, innove, improvise et se voit dans l'obligation de témoigner de son intelligence dans un contexte inédit et contraint. Malgré nos efforts et une certaine forme de plasticité des rôles sociaux et des pratiques des acteurs, la perte de chance se conjugue désormais au pluriel. De l'hôpital à l'école en passant par les associations et la prison, pour tous les lieux où le savoir transit par interactions sociales ce sont tous les apprentis qui en subissent les désagréments et tous les experts qui malgré leur dévotion et leur abnégation s'en trouvent déstabilisés.

Comment pourrait-on imaginer une quelconque continuité quand on change de si nombreux paramètres (environnement, interlocuteur, processus, outils, transfert d'expertise, etc.) qui nécessitent eux-mêmes des adaptations voire des formations ? Ce que nous apprend (nous rappelle ?) avant tout cet épisode épidémique qui perdure est que l'être humain est bel et bien social ; il se met en scène (Goffman et Kihm, 1973), il joue avec les regards, la prosodie gestuelle, l'intonation de la voix, les déplacements au sein de l'espace, le tout dans une ambiance où l'écho de ses paroles ne saurait être le seul fond sonore qui résonne tel un simple *podcast*. On peut professer le désastre d'une nouvelle vague épidémique ou faire de l'espoir l'étendard d'une vision résolument dirigée vers l'avenir. Les improvisations informelles et les réussites locales issues des territoires francophones étudiés témoignent de cette adaptabilité aux contraintes conçue comme un ensemble de réponses à la fois communes et individuelles. Pour autant, l'effet retard chez les apprentis, quels qu'ils soient, est bien là. Deux conséquences majeures de cet épisode pandémique semblent s'imposer. La première, immédiate, sera de minimiser au mieux les conséquences de ces déscolarisation répétitives tout en accompagnant les effets psychologiques induits dans la durée. La seconde sera de prendre des mesures adaptées afin d'anticiper au mieux de futurs événements similaires.

Notre capacité à dépasser nos peurs et nos doutes ajoutés à notre sens du collectif guidé par une finalité conjointe, à savoir « retrouver la vie d'avant », permet d'envisager la suite des événements avec la possibilité de reprendre l'initiative. Le pass sanitaire est devenu vaccinal, interrogeant ainsi philosophiquement le concept de liberté. Peut-ont

laisser la liberté de se faire vacciner ou pas, quitte à mettre les hôpitaux à genoux, déprogrammer des interventions et des soins, entraîner des foyers de contagions à tous les coins de rue, hypothéquer la scolarisation de millions d'enfants et de jeunes adultes, alors que la couverture vaccinale de la planète est désormais l'enjeu de demain. Vérité, solidarité, sobriété, une devise qui pourrait bien devenir salutaire à très court terme. Cette épreuve nous a mis à l'épreuve, celle du digital, comme le fera très prochainement le défi qui lie pénurie énergétique et évolution du climat (Jancovici et Plain, 2021 : 106) sous fond de conflits armés potentiels. Il nous faut embrasser l'avenir et le marquer de nos empreintes qui se posent comme autant de preuves si l'en est de notre adaptation face à ce monde, qui est pied au plancher, nous oblige à interroger nos quelques rares certitudes, nous invitant à la résilience sans pour autant faire le deuil de notre bien-être.

Références bibliographiques

- Beck, Ulrich, Giddens, Anthony et Lash, Scott (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford : Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Giddens, Anthony (1990[1994]). *Les conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Goffman, Erving et Kihm, Alain (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne (Vol. 2)*. Paris : Minuit.
- Jancovici, Jean-Marc et Blain, Christophe (2021). *Le monde sans fin*. Paris : Dargaud.
- Le Moigne, Jean-Louis (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Bordas.
- Piketty, Thomas (2021). *Une brève histoire de l'égalité*. Paris : Le Seuil.
- Roger, Guy (1986). *Introduction à la sociologie générale*. Paris : Le Seuil.
- Weiss, Pierre-Olivier. et Issaïeva, Élisabeth. (2022). L'École a-t-elle résisté au séisme du COVID-19 ? Focus sur les ondes et les répliques qui ont touché le monde de l'éducation entre 2020 et 2022. *Contextes et didactiques*, n° 19, 9-16.

Présentation des auteurs

Rodica AILINCAI est Professeure des Universités en sciences de l'éducation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation, Université de la Polynésie française, directrice de l'Équipe d'Accueil Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EASTCO – EA 4241) et membre associé du Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF – EA 4538). Elle a dirigé, avec Séverine Ferrière, l'ouvrage collectif *Langues et cultures océaniques, école et famille : regards croisés* (Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie, 2021).

Maurizio ALÌ est Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Martinique, Université des Antilles. Spécialiste de l'anthropologie de l'éducation, il est membre du Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF - EA 4538), membre accueilli de l'Équipe d'Accueil Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EASTCO – EA4241) à l'Université de la Polynésie française et membre associé du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIERA) à l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent sur les questions éducatives en contexte postcolonial.

Nathalie AUGER est Professeur des universités en sciences du langage et directrice du laboratoire LHUMAIN (Langages, Humanités, Médiations, Apprentissages, Interaction, Numérique) à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3. Ses recherches se concentrent sur l'enseignement du français aux publics allophones en France et au Canada. Elle est responsable en France du réseau européen SIRIUS Éducation et Migration.

Zouhir BAHAMMOU est Professeur de sociologie, habilité à diriger des recherches, à l'université Sultan Moulay Slimane de Béni Mellal, au Maroc, Vice-doyen chargé de la recherche scientifique et

de la coopération et directeur de l'Équipe de Recherche en Études Sociologiques du Développement et Innovation sociale (ERESDIS) à la faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Béni Mellal. Il vient de publier avec Abdelhadi El Halhouli l'ouvrage collectif *Marge, Vulnérabilité et Exclusion sociales : Concepts et Approches* (Centre Atlas, 2021). Ses recherches portent sur l'éducation et les migrations internationales.

Sandra CADIOU est Maître de conférences à l'UCO de Niort. Spécialiste en sciences de l'éducation, elle est membre du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Questions Vives en Formation et en Éducation (LIRFE) et partenaire associée au laboratoire Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS). Ses recherches portent sur les difficultés d'enseignement-apprentissage, la scolarisation des MNA et l'enseignement de l'olfaction sous un angle clinique.

Matairea CADOUSTEAU est enseignant spécialisé dans l'académie de Polynésie française. Spécialiste des sciences de l'éducation, il est membre de l'Équipe d'Accueil Sociétés traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO – EA4241) à l'Université de la Polynésie française, et de l'Équipe de Didactique Clinique (EDiC), à l'Université de Toulouse Jean Jaurès. Ses recherches portent sur les constructions professionnelles du sujet enseignant en contexte postcolonial.

Nathalie CARMINATTI est Maîtresse de conférences, habilitée à diriger des Recherches (HDR) en Sciences de l'Éducation et de la Formation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Créteil. Elle est membre du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES – EA 7313), à l'Université Paris-Est-Créteil (UPEC), enseignante partenaire à l'Unité mixte de Recherche en Éducation, Formation, Travail, Savoirs (UMR-EFTS, MA 122) à l'Université de Toulouse Jean Jaurès et membre de l'équipe de didactique clinique (EDIC). Ses travaux, en didactique clinique, portent sur la rencontre Savoir-Sujet et sur la proxémie qui accompagne cette rencontre.

Marie-France CARNUS est Professeure émérite en Sciences de l'Éducation et de la Formation, membre de l'Unité mixte de recherche en Éducation, Formation, Travail, Savoirs (UMR EFTS, MA 122)

à l'Université de Toulouse Jean Jaurès – Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Toulouse Occitanie-Pyrénées. Fondatrice de l'équipe de didactique clinique (EDiC). Ses travaux portent sur l'analyse didactique, clinique et comparative des pratiques des enseignants débutants et expérimentés en EPS.

Lalina COULANGE est Professeur des universités en didactique des mathématiques à l'Université de Bordeaux, membre du laboratoire Épistémologie et Didactiques des Disciplines (LaB-E3D, EA 7441). Ses recherches se consacrent à l'étude des pratiques enseignantes et à la construction d'inégalités dans les apprentissages scolaires.

Audrey DE CEGLIE est maîtresse de conférences en sciences de l'information et de la communication. Ses travaux portent principalement sur les stratégies de communication et de construction de l'information. Elles sont complétées sur certains aspects par la théorie du genre notamment à travers le prisme de différents médias (presse, jeux vidéo, BD, etc.). Depuis deux ans elle participe au projet SOAN dans le cadre des cordées de la réussite : projet qui questionne la manière dont le numérique oriente les choix de professionnalisation des élèves de collège et lycée.

Abdelhadi EL HALHOULI est professeur de sociologie habilité à diriger des recherches à l'université Sultan Moulay Slimane de Béni Mellal, au Maroc et ancien Vice-directeur de l'Équipe de Recherche Structures et Dynamiques de la Société à la faculté des Lettres et des Sciences Humaines Béni Mellal. Il est membre de l'Équipe de Recherche Études Sociologiques en Développement et Innovation sociale. Ses recherches se consacrent à la sociologie médicale, les inégalités sociales, l'éducation et les vulnérabilités. Il vient de publier avec Bahammou Zouhir l'ouvrage collectif *Marge, Vulnérabilités et Exclusion sociale : Concepts et Approches* (Centre Atlas, 2021).

Esther GEURING est attachée temporaire d'enseignement et de recherche au département des sciences de l'éducation à l'Université de Rennes 2. Doctorante en Sciences de l'éducation et de la formation, elle est membre du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD). Ses recherches portent sur l'enseignement supérieur, les politiques éducatives et les aspirations.

Emmanuel FERNANDES est Docteur en Sciences de l'Éducation qualifié, en STAPS, à l'Université de Picardie, Jules Verne UPJV,

membre du Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation, CAREF UR-UPJV 4697. Ses recherches se consacrent principalement à l'étude des représentations sociales et corporelles en EPS et plus largement dans le système scolaire, ainsi qu'au bien être relationnel des élèves.

Yassamine FERTAH est Professeur à l'École Supérieure de l'Éducation et de la Formation, Université Ibn Zohr d'Agadir, Maroc. Elle est membre du Laboratoire de recherche Langues et Sciences Humaines et Sociales. Ses recherches se consacrent à l'analyse des pratiques enseignantes, à la didactique de la littérature et aux sciences de l'éducation.

Pierre FLEURY est Docteur en sciences de l'éducation (didactique des sciences physiques). Il est membre de l'Équipe de recherche comparative en éducation, pluralisme, prévention et professions (ERCEP 3) et du Laboratoire Cultures Éducation Sociétés (EA 7437) à l'Université de Bordeaux. Ses recherches portent sur les concepts scientifiques et les stratégies pour les enseigner en milieu scolaire.

Carole GAUTHIÉ est Docteur en sciences de l'éducation, spécialiste de la didactique de la polyvalence dans le premier degré. Elle est membre de l'unité mixte de recherche en Éducation, Formation, Travail, Savoirs (UMR EFTS-MA 122) à l'Université de Toulouse et également membre du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches en Didactique Éducation et Formation (LIRDEF-E3749) à l'Université de Montpellier. Elle est membre de l'équipe de didactique clinique (EDIC) et enseigne à l'université Paul Valéry Montpellier 3. Ses travaux portent sur les apports du numérique en éducation, la question de l'identité professionnelle du professeur des écoles et la didactique de la polyvalence dans l'enseignement.

Jean Alain GOUDIABY est enseignant-chercheur à l'Université Assane Seck de Ziguinchor au Sénégal où il a été le Directeur de la pédagogie et des réformes universitaires. Spécialiste de la sociologie de l'éducation et de la formation, il est membre de l'Institut Éducation, Famille, Santé et Genre (IEFSG) et du Laboratoire de recherche en Sciences Économiques et Sociales (LARSEES). Ses recherches se consacrent à expliciter les dynamiques de construction et les formes de gouvernance du système éducatif sénégalais.

Émilie GUY est Doctorante en sciences de l'éducation à l'École Doctorale du Pacifique, Université de la Polynésie française. Elle est rattachée à l'Équipe d'Accueil Sociétés traditionnelles et contemporaines en Océanie (EASTCO – EA 4241). Ses travaux traitent de l'implication parentale dans le contexte plurilingue et postcolonial qu'est celui de la Polynésie française. Actuellement Directrice opérationnelle d'un Campus des Métiers et des Qualifications, elle a commencé sa carrière en tant que professeure des écoles en Polynésie française.

Élisabeth ISSAIEVA est Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université des Antilles. Ses travaux s'inscrivent dans la cadre de la problématique de l'échec scolaire. Spécialiste des pratiques d'enseignement et des apprentissages, elle est membre du Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation (CRREF - EA 4538).

James MASY est Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Rennes 2, membre du Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD). Ses travaux portent sur la jeunesse, l'enseignement supérieur et le temps social.

Muriel JOSEPH-THEODORE était Inspectrice d'Académie, Inspectrice Pédagogique régionale et Conseillère Académique Recherche Développement Innovation (CARDIE) auprès de la Rectrice de l'académie de Guadeloupe. Membre du réseau des CARDIE, elle a participé à des recherches portant sur l'évaluation et sur la contextualisation des pratiques enseignantes et des apprentissages. Elle est décédée en août 2022, peu avant la parution de cet ouvrage.

Gaëlle LEFER SAUVAGE est Maîtresse de conférences en Sciences de l'Éducation et de la Formation au Centre Universitaire de Formation et de Recherche de Mayotte, chercheure associée au Centre de Recherches en Éducation à Nantes (CREN 2661), coordinatrice du réseau des Universités pour l'éducation à la santé (Unires) et membre de l'Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation (ICARE – EA 7389). Ses recherches se consacrent à l'appropriation des nouvelles technologies, la construction identitaire professionnelle et les transformations des pratiques enseignantes.

Manuel LOLLIA est doctorant en sciences de l'éducation au sein du Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et Formation

(CRREF - EA 4538) de l'Université des Antilles. Il est professeur certifié de S.V.T. au collège et formateur académique en éducation prioritaire dans l'académie de Guadeloupe. Sa recherche doctorale porte sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral dans les disciplines scientifiques.

Régis MALET est Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Bordeaux et membre senior de l'Institut Universitaire de France. Il est membre du Laboratoire Cultures, Éducation, Sociétés (LACES – EA 7437), dont il co-anime l'axe Diversités et l'équipe de recherche comparatiste en éducation. Il préside l'Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC), dirige la revue *Éducation Comparée* et la collection *Comparative & International Education : Francophonies* des éditions Brill. Ses recherches portent sur les politiques éducatives et de formation, les professions de l'éducation et les liens entre éducation, sociétés et démocratie.

Cendrine MERCIER est Maître de conférences en Sciences de l'Éducation et de la Formation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Nantes Université. Psychologue clinicienne, elle est membre du Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN – UR 2661). Ses recherches se consacrent à l'accompagnement des apprenants (avec ou sans besoin éducatif particulier) dans des environnements avec ou sans outil numérique tout en prenant en compte leur bien-être dans les usages.

Anita MESSAOUI est Maîtresse de conférence en sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Montpellier, membre du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF), chercheure associée au laboratoire ACTÉ (EA 4281). Ses recherches portent sur le développement professionnel des enseignants, leurs pratiques informationnelles et les usages du numérique en contexte éducatif.

Julien MONIOTTE est Maître de conférences en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) à l'Université de Picardie Jules Verne (UPJV), membre du Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation (CAREF UR – UPJV 4697). Ses recherches se consacrent principalement à l'étude du jugement professoral et des inégalités de genre en contexte scolaire, ainsi qu'au

sentiment d'efficacité personnelle des élèves, ainsi qu'au climat motivationnel perçu par ces derniers.

Patricia MOTHES est Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Institut catholique de Toulouse. Elle est membre de l'Unité de Recherche Culture, Éthique, Religion et Société (CERES) et chercheure associée à l'Unité mixte de Recherche Éducation Formation Travail Savoirs (UMR UT2J) et au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Questions Vives en Formation (LIRFE). Ses recherches portent sur la scolarisation des enfants migrants et le décrochage scolaire.

Lucie MOUGENOT est Maîtresse de conférences, habilitée à diriger des recherches en sciences de l'éducation et de la formation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) de l'Université de Picardie, Jules Verne (UPJV). Elle est directrice adjointe du Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation (CAREF – UR – UPJV 4697). Ses recherches se consacrent à l'évaluation et à la compétition dans le cadre scolaire, aux relations socioaffectives entre élèves et au sentiment d'efficacité personnelle. Elle vient de coordonner l'ouvrage collectif *L'évaluation* (Revue EPS, 2022).

Élisabeth ODACRE est Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université des Antilles. Elle est membre du centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF-EA 4538). Ses travaux de recherche portent sur la contextualisation de l'enseignement des sciences dans les Caraïbes, et sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement secondaire et supérieur aux Antilles.

Chrysta PÉLISSIER est Maîtresse de conférences habilitée à diriger des Recherches en sciences du langage et sciences de l'éducation à l'Université Montpellier 3, membre du Laboratoire Langues Humanités Médiations Apprentissages Interactions Numérique (LHUMAIN). Ses recherches portent sur les notions d'aide et d'accompagnement en contexte d'éducation et de formation. Elle vient de publier *L'ingénieur pédagogique dans le supérieur – Des pratiques professionnelles en mutation* (Presses des Mines d'Alès, 2022).

Cécile REDONDO est Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Jean-Monnet de Saint-Étienne.

Elle est rattachée au laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP – EA 4571 Université Lumière Lyon 2) et membre associée du laboratoire Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF - UR 4671 Université d'Aix-Marseille). Spécialiste en didactique, ses recherches portent sur l'étude des dispositifs d'enseignement-apprentissage disciplinaires et interdisciplinaires.

David RISSE est philosophe de l'éducation et membre du comité de recherche en sociologie de la jeunesse de l'Association internationale des sociologues de langue française (AISLF), co-responsable du développement de la recherche sur les TIC (technologies de l'information et de la communication) en santé publique, au sein du Réseau de recherche en santé des populations du Québec (RRSPQ). Comme chercheur associé et fondateur du Centre de recherches et d'activités culturelles et communautaires pour les diversités, il a participé à des recherches évaluant l'impact de formations aux diversités en milieu vulnérabilisé dans des domaines tels que la santé au travail, le bien-être à l'école, la santé relationnelle et sexuelle.

Camille ROELENS est chercheur au Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éthique de l'Université de Lausanne, où il travaille au projet de recherche Éthique, numérique et démocratie. Ses recherches articulent plus globalement des approches issues de la philosophie morale et politique, de la philosophie de l'éducation et de la formation, de la philosophie de la culture, de l'herméneutique et de l'histoire des idées. Docteur en sciences de l'éducation et de la formation et ancien professeur des écoles, il a été secrétaire de la Société francophone de philosophie de l'éducation (SOFPHIED) et de l'Association des enseignant-e-s et chercheur-e-s en sciences de l'éducation (AECSE).

Fanny SALANE est Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Paris Nanterre. Elle est directrice adjointe du Centre de recherche éducation et formation (CREF). Elle vient de publier *L'éducation en prison*. Revue de littérature francophone (UNESCO, 2021).

Jérémi SAUVAGE est Professeur des Universités à l'Université Paul-Valéry – Montpellier 3. Il enseigne notamment la didactique de la phonétique corrective en français langue étrangère (FLE) et l'éducation numérique. Il est chercheur au laboratoire Langage, Humanités, Médiations, Apprentissages, Interactions, Numérique (LHUMAIN).

Kari STUNELL est Maître de conférences en didactique des langues à l'Université de Bordeaux, membre du Laboratoire Épistémologie et didactiques des disciplines (E3D). Ses recherches se consacrent à l'enseignement des langues, la construction identitaire et la formation des enseignants.

Gregory TRAIN est Maître de conférences en didactique des mathématiques à l'Université de Bordeaux, membre du laboratoire Épistémologie et Didactiques des Disciplines (LaB-E3D). Ses recherches se consacrent à la construction de la professionnalité enseignante et des pratiques enseignantes faisant l'objet d'une médiation par les technologies numériques.

Thomas VAÏSSE est Doctorant à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) et au Centre Norbert Élias (CNE) à Marseille. Ses recherches portent sur les mouvements sociaux autour des écoles publiques et sur les pratiques et les discours politiques qui émergent en leur sein.

Thomas VENET est Docteur en sociologie et en démographie, chargé d'études et d'enquêtes statistiques à l'Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire, et chercheur associé au Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation, CAREF UR-UPJV 4697. Ses recherches se consacrent aux questions de la jeunesse et aux politiques de la jeunesse, notamment au lien entre éducation, formation et insertion professionnelle.

Katharina VILIEVA est masterante en anthropologie sociale et ethnologie à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris. En tant que stagiaire au sein de l'Observatoire caribéen du climat scolaire, elle a participé à l'ensemble du processus éditorial de cet ouvrage.

Pierre-Olivier WEISS est Sociologue et professeur de Sciences économiques et sociales. Membre associé au Centre méditerranéen de sociologie, de science politique et d'histoire (UMR 7064) à Aix-Marseille Université et de l'Unité de Recherche Migrations et Société (CNRS UMR-8245 & IRD-UMR 205 à l'Université Côte d'Azur. Il est responsable de l'Observatoire caribéen du climat scolaire (OCCS), il est également membre de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence à l'université de Laval (Canada). Il fait désormais partie de l'équipe ESTRADES (ANR 2022-2025) après avoir été

membre de la coordination nationale de l'enquête ACADISCRIS qui mesure les discriminations et les traitements inégaux dans l'enseignement supérieur et la recherche française. Ses recherches portent sur le climat scolaire, la violence à l'École et les discriminations en contextes éducatifs.

Mohammed ZAKI LHASNAOUI est Professeur à la faculté des lettres et des sciences humaines d'Agadir, Université Ibn Zohr Agadir, Maroc. Il est membre du Laboratoire de recherche sur les langues et la communication (LARLANCO).

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	5
Préface	7
Régis Malet	
Introduction : Visions périphériques. Éduquer et former en temps de crise	13
Pierre-Olivier Weiss, Maurizio Ali, Katharina Vilieva	
« À des maux étranges, on applique d'étranges remèdes »	14
Un sujet de recherche émergent	16
Des questions de recherche encore ouvertes	21
Présentation de l'ouvrage	22
Une réflexion en trois mouvements	24

Première partie

Des espaces et des rôles sociaux qui s'enchevêtrent

La continuité pédagogique dans les mers du Sud. Parentalité et enseignement à distance en Polynésie française pendant la pandémie de COVID-19	41
Rodidca Ailincai, Maurizio Ali, Matairea Cadousteau, Émilie Guy	
Introduction	41
1. Contexte de l'étude : la COVID-19 dans les mers du Sud	43
2. Cadre théorique	45
3. Genèse d'une problématique	46
4. La méthodologie de recherche	47
4.1. Population d'étude et échantillon	48
4.2. Recueil et analyse des données	49
5. Résultats	50
5.1. Catégories de discours parental	51
5.1.1. La continuité pédagogique	53
5.1.2. Les pratiques déclarées	56
5.1.3. Les représentations des parents sur l'école	59
5.1.4. Le ressenti parental	61

5.1.5. <i>Fonctionnement familial avant, pendant et après le confinement : bilans et perspectives</i>	65
5.2. <i>Corrélations statistiques par rapport à l'indice de défavorisation</i>	68
6. Discussion des résultats	69
Conclusion	74
Favoriser l'expression de l'orientation sexuelle et de l'identité de genre auprès d'adolescents de 15-16 ans	79
David Risse	
Introduction	79
1. Un contexte politique et social canadien inédit	81
2. Bénéfices et risques de la formation	86
2.1. <i>Le ton et le langage adoptés ; le lexique requis et les thèmes parlant aux jeunes</i>	86
2.1.1. <i>Androgynie et diversité genrée</i>	89
2.1.2. <i>Attirances amoureuses et sexuelles</i>	90
2.1.3. <i>Être soi, tout en étant validé par les autres</i>	91
2.2. <i>L'autre et la communauté scolaire : approche, épistémologie et posture</i>	93
2.3. <i>Impliquer plus d'élèves par l'APP pour mieux former à la diversité des EOSIG</i>	95
2.4. <i>Possibles revers et contraintes dépassables</i>	98
Conclusion	101
Quand l'école se déplace à la maison. Contours et enjeux du dispositif « Apprendre à la maison » au Sénégal	107
Jean Alain Goudiaby	
Introduction	107
1. La maison comme marge : la continuité pédagogique en question	110
1.1. <i>Les logiques du dispositif « Apprendre à la maison » et leurs appréciations</i>	110
1.2. <i>Le dispositif « Apprendre à la maison » mis en œuvre dans l'espace domestique</i>	114
2. Des dispositifs sociotechniques comme constructeur de marge ?	118
3. Les parents : ces enseignants à la marge	122
Conclusion	128
Les réseaux d'entraide en temps de pandémie dans les écoles marseillaises comme lieux de lutte pour la survie et pour la place dans la ville des quartiers populaires	131
Thomas Vaïsse	
Introduction	131

1. Présentation des configurations socioéconomique et scolaire des quartiers populaires de Marseille	134
1.1. <i>Des quartiers désaffiliés en centre-ville et au nord de la ville</i>	135
1.2. <i>La question scolaire comme arène publique : les écoles comme lieux de représentation, de contestation et de proposition</i>	136
2. Des cagnottes solidaires comme réponses aux besoins urgents de ménages désaffiliés	139
2.1. <i>La construction de collectifs, entre prise de conscience et prise en charge de l'urgence sociale</i>	139
2.2. <i>Le difficile travail de définition et de délimitation du collectif</i>	143
3. Des pratiques et des discours qui participent à la reconfiguration des dynamiques politiques de la ville	145
3.1. <i>Coopérer pour gagner en efficacité et produire de la politicalité</i>	146
3.2. <i>L'accusation d'abandon des quartiers populaires par les pouvoirs publics comme moyen de production d'action publique</i>	148
Conclusion	151
Faire l'École en dehors de l'école : l'oxymore de la continuité pédagogique	155
Nathalie Carminatti, Carole Gauthié, Marie-France Carnus	
Introduction	155
1. Le contexte de la COVID-19 et la continuité pédagogique	156
1.1. <i>Une révolution didactique et pédagogique</i>	157
1.2. <i>L'École sans l'école</i>	158
2. Cadre théorique : une recherche en didactique clinique	159
3. Problématique et questions de recherche	164
4. Cadre méthodologique	164
5. Résultats	166
5.1. <i>Le récit de pratique de Hanica, sa formule :</i> « Armée... quel leurre... »	166
5.2. <i>Le récit de pratique d'Esmée, sa formule :</i> « Le défi était comme l'adrénaline »	168
5.3. <i>Le récit de pratique de Daphné, sa formule :</i> « J'ai senti un vent de panique souffler, tout se mélangeait. Le télétravail s'est avéré un enfer »	169
5.4. <i>Le récit de pratiques de Monsieur Mouton, sa formule :</i> « J'attaque le confinement comme un challenge »	171
6. Que disent les récits de pratique de la continuité pédagogique ?	172
7. Des rapprochements de préoccupations	174
Conclusion : le récit de pratique comme outil de compréhension et de formation	176

Familles migrantes en situation précaire, fracture numérique et éducation informelle, formelle et non formelle	181
Jérémi Sauvage, Nathalie Auger	

Introduction	181
1. Contexte de la recherche	182
1.1. Familles migrantes	182
1.2. Fracture numérique	183
1.3. Contexte de la recherche	185
2. Le projet SIRIUS : créer la relation entre éducations formelle, informelle et non formelle	185
2.1. Sirius International	185
2.2. Sirius France	186
2.3. Présentation de la Boutique d'écriture & Co à Montpellier, France	187
3. Méthodologie de la recherche	188
3.1. Profils des familles	189
3.2. Méthodologie des entretiens	190
3.3. Déroulement des entretiens	192
4. Premiers résultats et perspectives	192
4.1. Famille A : des parents très connectés	192
4.2. Famille B : découverte d'une connexion à Internet	194
4.3. Famille C : un changement radical quant au suivi pédagogique	195
4.4. Famille D : un élève albanais en classe européenne au lycée	196
4.5. Famille E : une nouvelle vie	198
4.6. Famille F : traduire et communiquer	199
4.7. Famille G : du Maroc à la France en passant par l'Espagne	200
4.8. Famille H : passer de l'écriture arabe à l'alphabet latin	201
5. Discussion des résultats	202
Conclusion	204

L'enseignement à distance et la question des inégalités sociales en éducation à Béni Mellal pendant le confinement	209
Abdelhadi El Halhouli, Zouhir Bahammou	

Introduction	209
1. Objectif et méthodologie	210
2. Cadre théorique et conceptuel	213
3. Interprétation et discussion des résultats	216
3.1. L'enseignement pendant le confinement à Béni Mellal : état des lieux ..	216
3.2. L'enseignement à distance : source d'inégalité	219
3.3. L'enseignement à distance : un révélateur de la fracture numérique ...	221
3.4. Télé-enseignement et disparités spatiales	221

3.5. <i>L'analphabétisme et compétences numériques :</i>	
<i>une question structurelle</i>	223
3.5.1. <i>Attitudes et perceptions de l'enseignement à distance chez les chefs de famille</i>	224
3.5.2. <i>La famille et son nouveau rôle d'enseignant :</i>	
<i>une attribution échouée</i>	224
3.6. <i>COVID-19 et inégalité sociale : enseigner sans apprentissage</i>	226
Conclusion	228

Deuxième partie

Bien-être, expérience et vécu des usagers des systèmes éducatifs

<i>Dazed and confused. Enquête sur la santé des étudiants de l'Université des Antilles pendant le confinement</i>	233
Pierre-Olivier Weiss, Pierre Fleury	
Introduction	233
1. Contexte et présentation du terrain	234
1.1. <i>La santé en territoire antillais</i>	235
1.2. <i>Présentation de l'université</i>	237
2. Approche méthodologique	238
2.1. <i>Structure du questionnaire</i>	238
2.2. <i>Population d'enquête</i>	239
3. Présentation des résultats	240
3.1. <i>Les conditions de vie matérielle</i>	240
3.2. <i>Les usagers et leur rapport au virus</i>	241
3.3. <i>Évolution de l'état de santé et des consultations médicales</i>	241
3.4. <i>Aménagement du temps de travail et interactions sociales</i>	243
3.5. <i>Un bilan contrasté sur les conséquences de la pandémie</i>	244
4. Discussions	245
Conclusion	247
« Des masques et des sacs qui nous pèsent ».	
<i>Paroles d'élèves sur la continuité pédagogique en Occitanie</i>	251
Sandra Cadiou, Patricia Mothes	
Introduction	251
1. Cadre de la recherche	252
1.1. <i>Cadre théorique et méthodologique</i>	252
1.2. <i>Les trois groupes</i>	253
1.3. <i>Organisation du protocole de recherche</i>	254
2. Les aspects majeurs soulevés par les acteurs : paroles des jeunes	256

3. Discussion des résultats	266
3.1. <i>La crise sanitaire comme poids sur les élèves</i>	266
3.2. <i>Une analyse en creux</i>	269
Conclusion	271
Être étudiant en première année de licence en temps de pandémie ..	275
Esther Geuring, James Masy	
Introduction	275
1. L'université et les étudiants au temps du COVID-19	277
1.1. <i>COVID-19 et autonomie des universités dans la mise en œuvre</i> <i>des mesures gouvernementales</i>	278
1.2. <i>L'expérience et la socialisation des étudiants à distance</i>	280
2. Une expérience de l'Université à distance troublée et troublante	284
2.1. <i>Le temps de l'étrangeté renforcé par le « tout distanciel »</i>	285
2.2. <i>Le temps et l'espace floutés par le « tout distanciel »</i>	288
2.3. <i>La fin du « tout distanciel » ?</i>	292
Discussion des résultats et conclusion	295
Continuité pédagogique et fracture numérique en période de	
confinement : impact sur le sentiment d'efficacité personnelle	
des élèves du second degré en Picardie	299
Lucie Mougenot, Julien Moniotte, Thomas Venet, Emmanuel Fernandes	
Introduction	299
1. Continuité pédagogique et fracture numérique	301
2. Les effets de la pandémie pour les élèves	302
3. Approche des inégalités par le biais de l'auto-efficacité	303
4. Méthodologie	305
4.1. <i>Les participants</i>	305
4.2. <i>Le questionnaire</i>	306
5. Résultats	308
5.1. <i>Résultats bruts : SEP et difficultés rencontrées</i>	308
5.2. <i>Caractéristiques des élèves se percevant en difficulté</i>	312
5.3. <i>Modélisation du SEP scolaire</i>	315
6. Discussion	316
Conclusion	319
Apprentissage des élèves du microlycée et du lycée professionnel	
en contexte de pandémie : entre risque de décrochage et stratégies	
de résilience	323
Élisabeth Issaïeva, Élisabeth Odacre, Manuel Lollia, Muriel Joseph-Théodore	
Introduction et problématisation	323

1. Éléments théoriques	325
1.1. <i>La complexité des rapports aux savoirs et à la formation de lycéens professionnels</i>	325
1.2. <i>Du décrochage au raccrochage : la complexité des processus</i>	327
2. Contexte de l'étude et questions de recherche	329
3. Dispositif méthodologique	331
3.1. <i>Méthode de recueil de données</i>	331
3.2. <i>L'échantillon</i>	332
3.3. <i>Analyse des données</i>	332
4. Présentation des résultats	333
4.1. <i>Le rapport à la formation et aux enseignants au lycée professionnel et au Microlycée</i>	333
4.2. <i>La poursuite des apprentissages des lycéens à distance en contexte de pandémie : quelles difficultés ?</i>	334
4.3. <i>Quelles stratégies d'adaptation et de persistance dans les apprentissages en contexte de pandémie ?</i>	336
4.3.1. <i>Conduite des élèves ayant poursuivi et adapté le travail scolaire à la maison</i>	336
4.3.2. <i>Conduite des élèves ayant renoncé au travail scolaire à la maison (M1, M2)</i>	338
4.4. <i>Le bilan des lycéens à la réouverture des établissements scolaires</i>	341
Discussion et conclusion	342

Troisième partie

Entre fractures et adaptations : des pratiques éducatives en mutation

Facteurs de protection et modélisation du bien-être universitaire des étudiants en formation à distance	351
Cendrine Mercier, Gaëlle Lefer Sauvage	
Introduction	351
1. Cadre théorique	352
1.1. <i>Formation à distance et compétences numériques des étudiants universitaires</i>	353
1.2. <i>Notion de bien-être et spécificité du bien-être en formation à distance contrainte</i>	354
2. Problématique de recherche	356
3. Méthodologie de la recherche	358
3.1. <i>Participants et procédures de réalisation de l'enquête</i>	358
3.2. <i>Outils de recueil des données</i>	359
4. Analyse des résultats	360

4.1. Validation des échelles de mesure : BEFAD et CND	360
4.2. Régression hiérarchique	363
5. Discussion	367
Conclusion et perspectives	370
L'éducation en prison à l'épreuve du confinement	377
Fanny Salane	
Introduction	377
1. L'organisation de l'enseignement en prison en France	378
1.1. L'institutionnalisation de l'enseignement en prison	378
1.2. L'organisation de l'enseignement en prison	379
1.3. Les trajectoires scolaires des personnes détenues	380
2. La continuité pédagogique en prison : ressources et limites	382
2.1. L'annonce du confinement : « un coup de massue »	383
2.2. Les personnes-ressources	385
2.3. Des pratiques innovantes : « On a inventé des choses. »	387
Conclusion : la crise comme « révélateur »	390
Les pratiques d'enseignants de mathématiques dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique. Que nous disent-elles des inégalités scolaires ?	395
Lalina Coulange, Kari Stunell, Gregory Train	
Introduction	395
1. Une problématique centrée sur la continuité pédagogique, les inégalités scolaires et les pratiques enseignantes	397
1.1. La complexité des pratiques enseignantes	397
1.2. Pratiques enseignantes et mise en œuvre de la continuité pédagogique	398
1.3. (Dis)continuités dans la mise en œuvre d'une continuité pédagogique « de crise »	399
2. Méthodologie de la recherche	402
3. (Dis)continuité(s) pédagogique(s) dans les pratiques d'enseignants de mathématiques au collège	406
3.1. Stratégies et dispositifs d'enseignement	406
3.2. L'accompagnement des élèves : le rôle des enseignants et des parents ...	411
3.3 (Dis)continuités « entre élèves »	413
Discussion des résultats et conclusions	415
L'injonction au numérique éducatif en confinement : retour d'enseignants et d'étudiants	421
Chrysta Péliissier, Camille Roelens , Audrey De Ceglie	
Introduction	421
1. Cadre théorique	423

1.1. <i>Les travaux d'Harmut Rosa : l'aliénation par l'accélération sociale</i> ..	423
1.2. <i>Ce que le numérique change à notre rapport au monde, aux autres et à nous-mêmes</i> ..	425
2. Objectifs et méthodologie de la recherche ..	427
2.1. <i>Objectifs</i> ..	427
2.2. <i>Outils de recueil des données</i> ..	429
3. Résultats de la recherche ..	429
3.1. <i>Données chiffrées</i> ..	429
3.2. <i>La présence des quatre formes d'injonction</i> ..	430
3.2.1. <i>Les enseignants qui disent avoir participé à la transition numérique</i> ..	430
3.2.2. <i>Les étudiants qui disent avoir participé à la transition numérique</i> ..	432
3.2.3. <i>Les enseignants qui disent ne pas avoir participé à la transition numérique</i> ..	433
3.2.4. <i>Les étudiants qui disent ne pas avoir participé à la transition numérique</i> ..	434
3.3. <i>Synthèse</i> ..	434
Conclusion ..	436
L'Institut universitaire de technologie comme contexte excentré au prisme des modifications de pratiques pédagogiques et didactiques en temps de pandémie ..	439
Cécile Redondo, Anita Messaoui	
Introduction ..	439
1. Contexte et problématisation du sujet ..	440
1.1. <i>Usages du numérique et enseignement à distance à l'université</i> ..	440
1.2. <i>Les IUT, une exception française dans le paysage universitaire</i> ..	442
2. Cadre de référence théorique ..	445
2.1. <i>La notion de « ressource » dans l'approche documentaire du didactique</i> ..	445
2.2. <i>Le modèle de « l'échelle des niveaux de codétermination » et la notion de « conditions et contraintes » en TAD</i> ..	446
3. Méthodologie ..	448
3.1. <i>Protocole d'enquête par questionnaire</i> ..	448
3.2. <i>Caractéristiques de l'échantillon</i> ..	449
3.3. <i>Recueil, traitement et analyse des données</i> ..	450
4. Résultats ..	451
4.1. <i>Adaptation des pratiques pédagogiques et didactiques avec le numérique</i> ..	451
4.2. <i>Diversification et renouvellement des outils et des usages numériques avec les ressources</i> ..	453

4.3. <i>Évolution de la relation pédagogique aux apprenants</i>	454
5. Discussions et perspectives	455
5.1. <i>Critique méthodologique de notre étude</i>	455
5.2. <i>Discussion des résultats</i>	456
5.3. <i>Mise en perspective des résultats : conditions et contraintes du déploiement de l'EAD en IUT</i>	458
Conclusion	459
L'enseignement à distance à l'épreuve de la fracture numérique : le cas des étudiants marocains de l'École Supérieure de l'Éducation et de la Formation d'Agadir	463
Yassamine Fertahi, Mohammed Zaky Lhasnaoui	
Introduction	463
1. Aperçu théorique	464
2. L'équité dans le système éducatif marocain	466
3. Résultats	468
3.1. <i>La disponibilité du matériel</i>	468
3.2. <i>Les interactions professeurs-étudiants : quels apports ?</i>	469
3.3. <i>Enseignement à distance : entre motivations ou résistances</i>	471
Conclusion	473
Conclusion : quel avenir pour l'éducation ?	477
Pierre-Olivier Weiss, Pierre Fleury	
Présentation des auteurs	483

Ouvrage imprimé par

xxxxxxx

à xxxxxxxxx

DÉPÔT LÉGAL

1^e édition : novembre 2022

N° impr :

Imprimé en France