HAL open science

École à distance et inégalités

Maíra Mamede

To cite this version:

Maíra Mamede. École à distance et inégalités. UPEC. 2022. hal-03926322v2

HAL Id: hal-03926322

https://hal.science/hal-03926322v2

Submitted on 18 Apr 2023

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.

Open licence - etalab

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE

Liberté
Égalité
Fraternité

Direction du numérique
pour l'éducation

RÉSULTATS
DE RECHERCHE

THÉMATIQUE
Numérique et éducation :
pour une prise en compte
des disparités sociales
et territoriales

École à distance et inégalités

GTnum CIRCEFT #PLÉIADES
2020-2022

GTnum

ÉCOLE A DISTANCE ET INEGALITES
NOTE DE SYNTHESE

L'auteure
Maíra Mamede, Circeft Escol

Projet piloté par
Julien Netter, Circeft Escol, UPEC
Rozenn Dagorn, DANE de Créteil

Ces travaux sont publiés dans le cadre des groupes thématiques numériques soutenus par la Direction du numérique pour l'éducation.
• Eduscol https://eduscol.education.fr/2174/enseigner-et-apprendre-avec-la-recherche-les-groupes-thematiques-numeriques-gtnum
• Carnet Hypothèses « Éducation, numérique et recherche » https://edunumrech.hypotheses.org/

Juin 2022
Conditions d'utilisation : sauf indication contraire, tout le contenu de ce document est disponible sous Licence Ouverte 2.0

SOMMAIRE

Introduction 4

1 /// Les usages éducatifs du numérique 5

2 /// Les usages numériques éducatifs et inégalités d'apprentissage 6

3 /// Les pratiques des acteurs 9

4 /// Les effets sur les apprentissages des élèves 10

Conclusion 12

Références 13

INTRODUCTION

La pandémie de la Covid, en tant que fait social total (Mauss, 1925), a été très déstabilisante pour l'école, comme pour bien d'autres institutions. L'impossibilité de la co-présence d'enseignants et élèves dans un espace-temps partagé a contraint l'école à se réinventer pour continuer à remplir sa fonction sociale d'enseignement. Si le recours aux technologies numériques s'est alors imposé comme une évidence, une telle transformation des pratiques ordinaires n'est pas anodine. Elle a interpellé les principaux acteurs concernés, les enseignants bien entendu mais aussi les élèves et leurs familles. Elle s'est aussi rapidement constituée comme objet de recherche pour nombreux chercheurs soucieux de comprendre les enjeux et les effets de cette transformation.

Parmi les différentes questions soulevées, les inégalités scolaires ont retenu l'attention. Comment assurer les apprentissages de tous les élèves dès lors que cela passe par leurs propres ressources matérielles et culturelles pour faire avec le numérique ? Par conséquent, un risque accru d'inégalités se posait, en particulier pour les élèves les plus défavorisés, les moins armés face aux exigences scolaires et potentiellement les moins équipés et les moins outillés face aux usages éducatifs du numérique.

Cet écrit est structuré en trois parties. La première porte sur les inégalités numériques, avec une focale sur les questions éducatives, la deuxième sur les pratiques des différents acteurs (parents, élèves et enseignants), enfin la troisième interroge les effets sur les apprentissages scolaires effectifs des élèves.

1 /// LES USAGES EDUCATIFS DU NUMERIQUE

Bien qu'il soit possible et nécessaire de s'appuyer sur les recherches portant sur les usages éducatifs du numérique dans la période qui précède la pandémie (Tricot, & Chesné, 2020), ils n'avaient alors pas la même portée dans le sens où ils étaient liés à des usages numériques ponctuels, volontaires (dispositifs spécifiques, public FAD…), ou bien ils s'intéressaient à des usages éducatifs du numérique en classe ou en complément de la classe, comme dans les travaux sur la classe inversée. Avec la pandémie, nous sommes face à une tout autre situation dans la mesure où ces usages éducatifs du numérique ne viennent pas en complément de la classe, mais en lieu et place de la celle-ci. Ils sont censés se substituer à l'école comme institution, en tant que lieu spécifique dédié aux apprentissages, pour l'ensemble des élèves, dès le plus jeune âge.

Il est difficile de parler de « continuité pédagogique », terme utilisé par le ministère pour caractériser les pratiques éducatives pendant confinement comme un ensemble homogène. En effet, nous avons connu différentes modalités, selon la période et selon le niveau d'enseignement. Tandis que dans le premier confinement, tous les élèves sont concernés, de la maternelle au supérieur, les périodes ultérieures sont caractérisées par différents aménagements, avec des fermetures ponctuelles de classes lorsque de la survenue d'un cas Covid, ou bien avec des effectifs réduits et des modalités hybrides. De ce fait, les situations sont très différentes selon les périodes et les niveaux d'enseignement, et ces différences sont aussi liées à d'autres éléments que seules modalités de continuité comme nous le verrons par la suite. Pour ces différentes raisons Wagnon (2020) considère la continuité pédagogique comme une catégorie très hétérogène et révélatrice d'enjeux déjà présents antérieurement. Il semble nécessaire de signaler cependant que la durée de l'enseignement à distance contraint en France n'est pas celle observée dans d'autres pays, ayant connu des fermetures complètes des écoles y compris au primaire pour des périodes correspondant à pratiquement deux années scolaires (par ex. Chili, Brésil, Mexique, Canada...).

2 /// LES USAGES NUMERIQUES EDUCATIFS ET INEGALITES D'APPRENTISSAGE

Tout d'abord, Fluckiger (2020) nous alerte contre le caractère globalisant du terme numérique, souvent utilisé de façon susbtantialisée « LE » numérique, alors qu'il s'agirait plutôt de le garder comme un adjectif. Cela permet en effet d'interroger les modifications introduites par la dimension numérique des ressources, outils et pratiques et d'une invitation à l'interroger dès lors à l'accès aux ressources numériques, du recours aux outils numériques et de la familiarité aux pratiques numériques, avec une visée éducative. En effet, la transférabilité des pratiques numériques entre les différentes contextes (par exemple entre scolaire et loisir) ne va pas de soit.

Dans la littérature, nous constatons une transition entre l'usage du concept de « fracture numérique» au profit de celui d'inégalités numériques (Brotcorne, 2020 ; Collin, 2013). Le premier insiste sur le clivage entre d'un côté ceux qui seraient à l'aise avec les pratiques numériques, et de l'autre ceux qui ne le seraient pas. Le deuxième, quant à lui, ouvre la perspective à la relation entre catégories sociales, telles que l'origine socio-économique, le genre, le territoire, ou encore l'âge et la génération, et les processus intrinsèques aux recours à des ressources numériques pour la vie en générale et pour l'apprentissage plus spécifiquement. Ces auteurs pointent que les inégalités numériques sont d'ordre social, d'une part parce qu'elles viennent se cumuler à d'autres inégalités sociales, et d'autre part, parce qu'elles présentent un risque de préjudice futur, dans le sens où elles peuvent être à leur tour à l'origine d'autres processus inégalitaires.

S'éloignant d'une approche principalement focalisée sur la dimension technologique, Brotcorne (2020) prône une approche à la fois systémique. Il s'agit comme on l'avait déjà évoqué implicitement lors que nous avons évoqué le travail de Fluckiger, de s'intéresser à la manière dont s'imbriquent différentes strates pour comprendre ce qui est en jeu. Il est ainsi nécessaire de prendre en compte, de façon concomitante : (a) l'accès aux ressources/équipements numériques, (b) l'acquisition inégale de compétences, (c) le développement de différents usages, (d) les usages qui améliorent la position sociale (et par conséquent facilitent l'accès à des ressources) et (e) les processus dépendant de 5 types de ressources : temporelles, matérielles, mentales (cognitives), sociales et culturelles. Dans le même sens, en s'appuyant sur Bihr et Pfefferkorn (2008), Collin (2013) met en avant l'importance de considérer ces éléments selon une approche écologique, c'est-à-dire de façon contextualisée. Ce souci de considérer les pratiques en contexte et de focaliser l'attention sur les individus est également présent dans l'approche anthropologique de Plantard (2014).

La combinaison de ces perspectives, systémique, écologique et anthropologique, invite à une grande prudence face à toute approche globalisante et mécanique, comme il a pu être le cas lors qu'on soutient l'aisance numérique des nouvelles générations, perçues comme digital natives. Bien au contraire, une perspective attentive aux inégalités numériques en éducation invite à considérer que « le rapport des jeunes aux technologies est très hétérogène » ; et que « cette hétérogénéité s'explique notamment par des variables technologiques et socioculturelles interreliées, et non pas uniquement par l'âge ou la génération » (Collin, 2013). En effet, comme l'indique Brotcorne (2020) « les variations des pratiques numériques sont aussi grandes à l'intérieur du groupe des jeunes en âge scolaire qu'entre les générations » (p. 142).

Les chercheurs vont aussi s'intéresser aux rapports des individus aux pratiques numériques, à l'instar des travaux sur le rapport aux savoir de Charlot, Bautier et Rochex (1992), le rapport au savoir étant à la fois social et individuellement construit. Pour être plus précis, en fonction d'expériences socialement inscrites, un individu construit son propre rapport au savoir. Il n'est donc pas socialement déterminé, mais n'est pas non plus complètement affranchi du réseau d'expériences sociales dans lequel se trouve cet individu. Pour saisir le rapport au savoir, il s'agit de s'intéresser à la manière dont les individus interprètent et investissent les situations d'apprentissage, dans ce cas précis les situations d'apprentissages ayant recours aux pratiques numériques. Un enfant peut ainsi être très familier de certains usages de la tablette pour jouer, sans nécessairement l'investir en tant qu'outil d'apprentissage. Cependant, ce rapport aux pratiques numériques n'est pas figé. Si l'interprétation et l'investissement sont à la fois liés aux expériences antérieures (et pas seulement numériques), des nouvelles expériences éducatives numériques participent à (re)façonner le rapport aux outils numériques, de même que le rapport au savoir d'ailleurs.

Dans ce sens, certains auteurs vont avoir recours à la notion de littératie numérique (Daunay, & Fluckiger, 2018), ou de e-littératie, en s'appuyant sur les travaux sur la littératie de Goody (1979, 2007). L'anthropologue s'est intéressé à l'écrit en tant que technologie de l'intellect, aux modifications manières de penser qui seraient liées au recours à cet outil. Si ses premiers travaux prônaient un grand partage entre les sociétés avec ou sans l'écrit, les travaux ultérieurs nuancent ce clivage pour insister sur les potentialités offertes par l'écrit, telles que l'abstraction, la catégorisation et la décontextualisation et invitent à l'intéresser aux composantes, usages et pratiques de l'écrit. Reuter (2006) reprend ces termes ensuite pour interroger une mobilisation didactique de littératie. Les potentialités cognitives de l'écrit seraient ainsi intimement liées aux différents contextes de l'usage de l'écrit et aux pratiques effectives des individus. Dans le cas de la littératie numérique Crinon et Ferone (2020) attirent l'attention sur le caractère particulièrement hétérogène et discontinu des documents numériques et sur la difficulté que cela peut représenter pour les élèves dans les situations d'apprentissage. Cependant, la littératie numérique est une question qui se pose pour tous les acteurs éducatifs, les enseignants (Béduchaud, Coudray et Coureau-Falquerho 2020), comme pour les élèves et leurs familles. Perret et Plantard (2020), indiquent que la crise a mis en avant les fragilités numériques de tous les acteurs, et pas seulement des élèves défavorisés pour qui, d'une certaine manière, il y avait de manière évidente une fragilisation en perspective.

D'autres travaux mettent en avant la relation entre usages extra-scolaires du numérique et les parcours scolaires. S'il apparaît bien que les défavorisés sociaux, sur qui pèsent les inégalités scolaires, sont aussi les défavorisés numériques, il est plus difficile à montrer néanmoins que les défavorisés numériques auraient nécessairement des moins bons parcours scolaires. La littératie numérique n'apparaît ainsi pas comme une condition sine qua non pour la réussite

scolaire, même si on peut penser que cela soit un peut le cas dès lors que les usages numériques sont le seul moyen d'accéder à l'école. Par ailleurs, les recherches sur les usages éducatifs du numérique sont peu probantes lors du passage à une plus grande échelle, justement car les individus (enseignants ou élèves) s'en approprient différemment, en fonction de leur propre rapport aux pratiques numériques, et peuvent mettre en œuvre différents usages pour une seule et même ressource numérique. Pour cette raison, et c'est une conséquence directe des perspectives systémique, écologique et anthropologiques déjà évoquées précédemment, il ne peut pas avoir de relation mécanique entre ressources et pratiques numériques, a fortiori entre ressources numériques et apprentissages.

Pour conclure cette première partie, plus longue, sur les inégalités numériques, on peut dire qu'elles sont à la fois liées à des caractéristiques sociales des individus, mais sont reconstruites individuellement selon le rapport au numérique et aux usages éducatifs du numérique. Les potentialités offertes par les ressources et outils numériques ne s'imposent pas nécessairement aux individus, mais sont intrinsèquement dépendantes des pratiques numériques effectives, en contexte. Toute approche globalisante et mécanique serait ainsi réductrice.

3 /// LES PRATIQUES DES ACTEURS

Nous arrivons ainsi à la deuxième partie, qui concerne les pratiques des acteurs. Tout d'abord, en déplaçant le centre de gravité vers les familles, comme l'indique Rayou (2022), on observe qu'il y a une très grande diversité dans la manière dont les familles ont investi l'école à la maison, en fonction de leurs possibilités matérielles, de leur disponibilité, et leurs propres rapports à l'école et au numérique. Même si on observe de façon globale un rapprochement entre enseignants et parents, les manières d'accompagner le travail scolaire de leurs enfants ont été plus ou moins efficaces, allant d'une surveillance stricte des consignes chez les familles populaires à un cadrage plus éloigné et pourtant plus à même de construire de l'autonomie chez les enfants de la part des parents socialement favorisés (Delès, Pirone & Rayou, 2021). Concernant les élèves, Tricot (2021) indique que les usages éducatifs du numérique, sous une apparence moins contraignante, sont en effet plus exigeants pour les élèves en termes d'attention, autonomie et efforts, justement car il s'agit pour l'individu d'intérioriser la contrainte, ce qui présente d'autant plus un risque d'accroissement des inégalités que certaines modalités d'enseignement à distance sont caractérisées par un appauvrissement théorique (Allard et Robert, 2022)

C'est la raison pour laquelle il indique aussi que ces usages éducatifs demandent de la part des enseignants un travail de conception beaucoup plus poussé, car ils doivent anticiper les difficultés qui seront rencontrées par les élèves. Or, pour les enseignants aussi il apparait qu'il y a une grande diversité dans la manière dont les enseignants ont investi ce travail, fonction de leurs propres possibilités matérielles, de leur propre familiarité avec les pratiques numériques (éducatives mais pas seulement), mais aussi en fonction des tentatives d'adaptation au public. Dans le cas des enseignants en EP, une plus grande réflexivité sur leurs pratiques (Chauvel, Delès et Pirone, 2021). Cependant, peu de travaux centrés spécifiquement sur les questions propres à l'enseignement et à l'apprentissage. La dimension numérique semble ainsi être au centre de problématiques de recherche, plus que les questions pédagogiques ou didactiques plus spécifiquement. Il y a lieu d'interroger, par exemple, les pratiques d'enseignement rendues possibles ou empêchées, de même que les contenus d'enseignement priorisés ou, au contraire, évités, en fonction de l'enseignement à distance contraint. En effet de la réponse à ces questions dépend en grande partie la réponse à la question des apprentissages qui réellement ont eu lieu pendant cette période. Ces questions ont fait l'objet des autres bulletins de veille du GT Numérique PLÉAIDES, raison pour laquelle nous n'allons pas les développer ici. C'est à retenir néanmoins le caractère relationnel de ces différentes pratiques. L'efficacité de l'enseignement pendant la période de l'école à la maison suppose que les différents acteurs disposent d'une littératie numérique suffisante pour que leurs pratiques conduisent effectivement à des apprentissages chez les élèves, qu'ils dispensent aussi du matériel nécessaire.

4 /// LES EFFETS SUR LES APPRENTISSAGES DES ELEVES

Il n'est pas aisé d'évaluer les effets du confinement sur les apprentissages des élèves. En effet, nous manquons encore de recul pour cela. Juste après de confinement, Rosenwald (2020) indique que les élèves avaient appris de manière satisfaisante. Cette formulation élude que l'étude s'appuie sur les représentations des acteurs (parents, enseignants et élèves) sur les apprentissages réalisés et activités proposés. Selon cette étude, 80% des parents considèrent que les activités proposées à leur enfant pendant la période de confinement de mars à mai 2020 étaient profitables et 70% des professeurs se déclarent globalement satisfaits de la façon dont leurs élèves ont appris. Néanmoins la catégorie « satisfaisant » est ici problématique : satisfaisant par rapport à quoi ? Les apprentissages sont-ils considérés satisfaisants compte tenu des circonstances ou bien comparativement à ce que les élèves auraient appris dans une situation normale ? il s'agit aussi d'interroger de quels types d'apprentissage il s'agit, le plus souvent, l'autonomie et les usages du numérique sont mis en avant, plus que les contenus d'enseignement eux-mêmes.

D'un point de vue micro, il est important de considérer que pendant la période les enseignants ont eu des pratiques d'évaluation plus indulgentes, compte tenu de l'impossibilité de mener leur travail dans des conditions normales et face aux difficultés de leurs élèves (Béduchaud et Leszczak, 2020). D'un point de vue macro, nous ne disposons pas encore d'évaluations internationales. Lorsque celles-ci seront disponibles, il sera difficile d'isoler les effets de la pandémie d'autres éléments contextuels, tels que la réforme du lycée en France, survenue à la même période. C'est pourquoi, les comparaisons entre les pays doivent être menées avec beaucoup de prudence.

Les évaluations nationales commencent seulement à être disponibles et montrent en effet dans un premier temps une augmentation des écarts entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux qui ne le sont pas, suivie d'une diminution des écarts en 2021 (DEPP, 2022). Cependant, nous ne pouvons considérer que la situation soit revenue à la normalité, dans la mesure où l'année scolaire 2021-2022 a été marquée par différentes vagues épidémiques et des fermetures ponctuelles des classes liées à l'émergence des cas de COVID. En s'appuyant sur les comparaisons entre différentes cohortes de CE1, on observe les mêmes tendances, mais il sera sans doute nécessaire de comparer les effets de ces différences d'écart pour les différentes cohortes. Autrement dit, il sera nécessaire de chercher à objectiver les effets des écarts observés sur le long terme pour chaque cohorte 2020 de ces résultats moins favorables. S'estompent-ils avec le temps, ou au contraire, entraineront-ils des retards difficiles à compenser par la suite de la scolarité ? Il est raisonnable de considérer que, comme pour toute inégalité sociale, les effets de la pandémie pour les élèves le plus défavorisés et la permanence de certains écarts puissent avoir un caractère cumulatif et nous invite à rester attentifs aux effets sur le long terme d'une moindre maîtrise de savoirs fondamentaux.

Avec une focale pour la sortie du système éducatif secondaire, on voit que le nombre de bacheliers de 2020 est supérieur à ce qu'on observait avant, et à ceux de l'année suivante

(MESRI-SIES, 2021). L'augmentation du taux d'obtention du bac s'est traduite par un meilleur accès aux études supérieurs et de réussite en première année de licence. C'est peut-être une brèche pour la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, tout comme il a été observé pour la génération des bacheliers de 1968. Maurin et McNally (2005) ont montré que l'accès aux études supérieures leur a ouvert des nouvelles possibilités et s'est traduit dans une amélioration des trajectoires ultérieures, en termes d'étude, travail et conditions de vie. Cependant, contrairement aux bacheliers de 68, ceux de 2020 n'ont pas bénéficié de conditions normales de poursuite des études. Ils ont connu un enseignement supérieur en modalité distantielle contrainte, et n'ont pas nécessairement profité d'une acculturation au travail académique ni d'une socialisation universitaire dans un sens plus large au même titre qu'en 1968. Dès lors il y a lieu de s'interroger si cette brèche se traduit en apprentissage et opportunités.

D'après Hervault (2021), il est raisonnable de s'attendre à des effets modérateurs de l'impact de la pandémie sur les apprentissages en fonction (a) de la durée de l'absence du travail en établissement, mais avec des effets différenciés selon l'origine sociale, en défaveur des élèves défavorisés, (b) du niveau d'enseignement, les effets plus importants auprès de jeunes élèves (primaire), mais avec des effets sans doute plus importants en termes d'orientation pour les élèves du secondaire et du supérieur, et (c) de spécificités disciplinaires, avec un impact plus important sur des apprentissages liées à la littératie que sur ceux liés à la numératie.

Sans doute la période a été plus néfaste pour les élèves les plus défavorisés, pour lesquels le caractère cumulatif des inégalités pèse plus lourdement et a plus de conséquences. Dans ce sens Souidi (2020) indique les risques de décrochage et de rupture pour cette catégorie d'élèves. Mais cela ne signifie pas que l'enseignement à distance contraint fonctionne pour les autres. En effet, une autre enquête aux États Unis, à partir de données d'usage d'une plateforme en ligne pour l'apprentissage des mathématiques indique que des difficultés sont présentes pour tous.

Les données de Zearn nous montrent que cette itération de l'apprentissage virtuel ne fonctionne pas du tout (pour la plupart des élèves), même si les enfants ont des ordinateurs portables et Internet (...) Les données de notre application montrent que la structure et l'accountability que les écoles fournissent sont presque inexistantes dans les environnements virtuels.

CONCLUSION

Pour penser aux perspectives à partir de ce bulletin de veille, il semble nécessaire d'interroger la pandémie comme un tournant dans les usages éducatifs du numérique. Sans doute une certaine prudence s'impose car il y a eu une grande diversité dans la manière dont elle s'est traduite dans réel et dans la manière dont ses traces perdurent. En fonction de la durée de l'enseignement à distance contraint et de l'âge des élèves, le retour aux pratiques habituelles a été sans doute plus rapide dans le primaire que dans le supérieur. Mais au-delà des seuls effets en termes d'apprentissages, il nous semble important d'interroger d'autres éventuels effets, notamment psychologiques, de l'absence de relations interpersonnelles directes et de l'appartenance à un groupe.

Dans tous les cas, une certaine prudence s'impose avant de considérer les usages numériques éducatifs comme pouvant se substituer de façon définitive et durable à l'école (Mamede & Allard, 2022). Toutefois, l'expérience de l'école confinée invite à prendre au sérieux l'intégration des pratiques numériques éducatives en tant que contenu du curriculum des élèves et de la formation de enseignants, de manière à ne pas pénaliser ceux qui, en fonction de leurs caractéristiques sociales, seraient les moins armés pour les usages éducatifs du numérique.

REFERENCES

Allard Cécile et Robert Aline, « Étudier les classes inversées en mathématiques. Préalables méthodologiques sur les cours : le cas particulier des « capsules » », *Recherches en éducation*, n° 46, 2022.

Béduchaud Diane, Coudray Alexandra et Coureau-Falquerho Edwige, *École, numérique et confinement : premier regard sur la situation à l'international*, Futuroscope, Canopé, Ifé, ENS Lyon, 2020.

Béduchaud Diane et Leszczak Elodie, *Les effets du confinement sur l'activité des enseignants du primaire et du secondaire - Rapport d'enquête*, Lyon, Ifé, Université de Lyon, ENS de Lyon, 2020.

Bihr Alain et Pfefferkorn Roland, *Le système des inégalités*, Paris, La Découverte, 2008, 176 p.

Brotcorne Périne, « Pour une approche systémique des inégalités numériques parmi les jeunes en âge scolaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 21, n° 3, 2019, p. 135-154.

Charlot Bernard, Bautier Elisabeth et Rochex Jean-Yves, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, 254 p.

Chauvel Séverine, Delès Romain et Pirone Filippo, « Enseigner pendant le confinement en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP et REP+) », *Administration Education*, vol. n° 169, n° 1, 2021, p. 119-124.

Collin Simon, « Inégalités numériques éducatives et sociales en temps de pandémie », Montréal, 2021.

Collin Simon, *Les inégalités numériques en éducation*, http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article254, consulté le 24 août 2020.

Crinon Jacques et Ferone Georges, « Nouveaux supports de lecture et littératie numérique scolaire », *forumlecture.ch. Plate forme internet sur la littératie*, vol. 2, 2020, p. 1-14.

Daunay Bertrand et Fluckiger Cédric, « Ecriture et numérique : pourquoi et comment parler de littéracie numérique ? », *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, n° 69, 2018, p. 71-86.

Delès Romain, Pirone Filippo et Rayou Patrick, « L'accompagnement scolaire pendant le premier confinement de 2020 », *Administration Education*, vol. n° 169, n° 1, 2021, p. 155-161.

DEPP, *Évaluations de début de sixième en 2021 : des performances en légère hausse en français et des progrès plus marqués en éducation prioritaire renforcé (REP+) y compris en mathématiques*, Paris, DEPP, 2022.

Fluckiger Cédric, *Ressources et outils face à la covid-19 : critique d'un texte du CSEN sur la recherche qui a « sa place »» en éducation*, https://adjectif.net/spip.php?article541, consulté le 10 juin 2021.

Goody Jack, *La Raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*, Bazin Jean et Bensa Alban (trad.), Paris, Editions de Minuit, 1979, 276 p.

Goody Jack, Privat Jean-Marie et Maniez Claire, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute, 2007, 269 p.

Hervault Mario, *Les inégalités sociales au spectre du « CoVid Learning Gap »*, SocArXiv, 2021.

Mamede Maíra et Allard Cécile, « Interroger la forme scolaire à partir de l'expérience de la continuité pédagogique : analyse comparative des pratiques d'une enseignante avant et pendant le confinement », *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, n° 200, 2022, p. 94-101.

Maurin Eric et Mc Nally Sandra, *« Vive la révolution ! », les bénéfices de long terme de mai 1968*, Paris, Editions du Seuil, coll. « La république des idées », 2005, 32 p.

Mauss Marcel, « Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », *L'année sociologique*, n° 1923-1924, 1925.

Netter Julien, « Quelques effets du confinement sur la construction des inégalités scolaires », *Recherches en éducation*, n° 48, 2022.

Plantard Pascal, « Usage des technologies numériques : innovations et imaginaires », *in Imaginaire, industrie et innovation*, Musso Pierre (éd.), Paris, Manucius, 2014, p. 55-68.

Rayou Patrick, « Un éloignement qui rapproche. Mobilisations et reconnaissances d'enseignants et de parents en période de confinement », *Recherches en éducation*, n° 48, 2022.

Souidi Youssef, « Inégalités scolaires, conditions de vie et ressources parentales : quels obstacles sur le chemin de l'"école à la maison" ? | Blog IPP ».

Tricot André, « Le numérique permet-il des apprentissages scolaires moins contraints ? Une revue de la littérature », *Education et sociétés*, vol. n° 45, n° 1, 2021, p. 37-56.

Tricot André et Chesné Jean-François, *Numérique et apprentissages scolaires : rapport de synthèse*, Paris, CNESCO, 2020.

Wagnon Sylvain, « La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie », *Recherches & éducations*, HS, 2020.

Ce document est rédigé par les équipes de recherche
dans le cadre des GTnum du ministère de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse.

La responsabilité des contenus publiés leur appartient.