



**HAL**  
open science

**GTnum CREAD DISPAR #disparites\_num - La communication entre enseignants, entre élèves et entre enseignants et élèves : état des lieux après la pandémie de Covid-19 - Groupes thématiques numériques de la Direction du numérique pour l'éducation (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse) 2020-2022.**

Matthieu Serreau

► **To cite this version:**

Matthieu Serreau. GTnum CREAD DISPAR #disparites\_num - La communication entre enseignants, entre élèves et entre enseignants et élèves : état des lieux après la pandémie de Covid-19 - Groupes thématiques numériques de la Direction du numérique pour l'éducation (Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse) 2020-2022.. 2023. hal-04197614

**HAL Id: hal-04197614**

**<https://hal.science/hal-04197614v1>**

Submitted on 6 Sep 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



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

La communication  
entre enseignants,  
entre élèves et entre  
enseignants et élèves :  
état des lieux après la  
pandémie de Covid-19

# LA COMMUNICATION ENTRE ENSEIGNANTS, ENTRE ELEVES ET ENTRE ENSEIGNANTS ET ELEVES : ETAT DES LIEUX APRES LA PANDEMIE DE COVID-19 ÉTAT DE L'ART

## L'auteur

Matthieu Serreau, laboratoire CREAD, Université Rennes 2

## Projet piloté par

Pascal Plantard, laboratoire CREAD, Université Rennes 2

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/>

Janvier 2023

Conditions d'utilisation :  sauf indication contraire, tout le contenu de ce document est disponible sous [Licence Ouverte 2.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

# SOMMAIRE

---

|                    |   |
|--------------------|---|
| AVANT-PROPOS ..... | 4 |
|--------------------|---|

---

|                    |   |
|--------------------|---|
| Introduction ..... | 5 |
|--------------------|---|

---

|  |    |
|--|----|
| 1 /// COMMUNICATION ENTRE ENSEIGNANTS .....  | 7  |
| De la difficulté à cerner le travail collaboratif .....                            | 7  |
| Isolement et manque de collectif .....   | 9  |
| Communiquer avec des outils numériques .....                                       | 10 |
| Les outils numériques : disparité des usages et des parcours d'appropriation ..... | 10 |

---

|   |    |
|---|----|
| 2 /// Communication entre élèves .....                | 12 |
| Diversité et disparités des pratiques juvéniles ..... | 12 |
| Communiquer pour se construire .....                  | 13 |

---

|   |    |
|---|----|
| 3 /// Communication entre enseignants et élèves ..... | 15 |
| De l'élève à l'individu ? .....                       | 15 |
| Des échanges sous le sceau des disparités .....       | 16 |
| Elèves recherchent enseignants .....                  | 16 |

---

|                  |    |
|------------------|----|
| Références ..... | 18 |
|------------------|----|

# AVANT-PROPOS

Dans le cadre des activités du groupe thématique numérique « pour une prise en compte des disparités sociales et territoriales », le présent document propose une recension des recherches scientifiques portant sur les questions de communication entre enseignants, entre élèves et entre enseignants et élèves.

Les groupes thématiques numériques (GTnum), animés par des laboratoires universitaires et autres opérateurs publics, sont coordonnés par le bureau du soutien à l'innovation numérique et à la recherche appliquée de la Direction du numérique pour l'éducation (sous-direction de la transformation numérique-bureau TN2) du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Les GTnum ont pour objectif de mettre à disposition des équipes éducatives, de façon accessible et ouverte, un état de la recherche sur quelques grandes thématiques relatives au numérique dans l'éducation.

Le GTnum #disparités\_num, lié par une convention de deux ans avec la DNE, est animé par Didier Perret, Pascal Plantard et Matthieu Serreau. Il est composé de chercheurs, d'enseignants et d'autres acteurs de l'Éducation.

# INTRODUCTION

Suite à l'annonce, le 12 mars 2020, par le Président de la République, de la fermeture des établissements scolaires pour lutter contre la pandémie de Covid 19, la mise en place de la continuité pédagogique a mis en exergue l'importance du lien entre les enseignants et les élèves. L'annonce, quelques jours plus tard, d'un confinement des citoyens a, pour tous, été une situation inédite. Les élèves et leurs familles, les enseignants et les équipes pédagogiques, se sont retrouvés dans une configuration nouvelle impliquant de faire « *l'école à la maison* » via une continuité pédagogique « *destinée à s'assurer que les élèves poursuivent des activités scolaires leur permettant de progresser dans leurs apprentissages, de maintenir les acquis déjà développés depuis le début de l'année (consolidation, enrichissements, exercices...) et d'acquérir des compétences nouvelles lorsque les modalités d'apprentissage à distance le permettent* » (MENJ, 2020).

Si l'on définit la continuité pédagogique comme « *la gamme de stratégies et de ressources déployées par les acteurs d'une institution de formation pour rétablir et maintenir les liens pédagogiques dans une situation exceptionnelle de crise à l'aide de moyens humains et numériques afin de servir l'apprentissage* » (Guichon et Roussel, 2021), on voit que garder le lien, le maintenir, ou encore le rétablir au cours des semaines, a été l'un des principaux objectifs des enseignants durant le confinement.

Le présent état de l'art entend proposer une recension des travaux permettant de rendre compte de la façon dont a pu s'organiser ce lien pendant cette période de confinement et cela à partir de trois focales :

1. Comment les enseignants ont-ils gardé le lien entre eux, avec les équipes pédagogiques ?
2. Comment les élèves ont-ils, relativement à leur « métier d'apprenant » (Bautier, Rayou, 2009), pu communiquer entre eux ?
3. Comment les enseignants ont-ils pu garder le lien avec leurs élèves ?

La recension des travaux de recherche anglophones et francophones livrée dans le cadre de ce document n'a pas pour objectif d'être exhaustive. Compte tenu de la multiplicité des publications, cette entreprise est d'emblée vaine. Pour chacun de ces trois axes, nous proposerons de traverser de grands jalons de réflexion, d'une part en amont de la situation sanitaire, puis relativement aux travaux qui se sont multipliés suite à cette crise inédite.

Interroger la question du lien en amont et à partir de cette période amène, en creux, à poser la question du lien au regard de la forme scolaire. Elaborée par Guy Vincent (1980), la notion de forme scolaire désigne la relation pédagogique en tant que relation sociale spécifique prenant place dans un espace-temps déterminé et qui organise les interactions via un ensemble de règles impersonnelles et d'usages propres à caractériser les

actions des élèves et des professeurs. Là où la forme scolaire est centrée sur la « *culture de classe* » (Veyrunes, 2017), au sein de l'enceinte scolaire, la période de confinement a fait éclater ce cadre spatio-temporel pour le déplacer à l'intérieur des familles ainsi qu'au domicile des enseignants, inaugurant ainsi de nouvelles relations : le « groupe classe » a été remplacé par une multiplicité de configurations propres à l'espace privé de chacun. Il apparaît donc légitime de voir comment cette « *forme scolaire en confinement* » (Ria, et Rayou, 2020) a pu cadrer ou normer les interactions entre enseignants et élèves, entre eux et entre pairs, et/ou mener à certains usages qui la transgressent lors de cette configuration inédite.

# 1 /// COMMUNICATION ENTRE ENSEIGNANTS

## De la difficulté à cerner le travail collaboratif

La question de la communication entre enseignants est d'emblée plurielle : où met-on le curseur entre les discussions informelles (par exemple à la machine à café) et les projets structurés impliquant plusieurs enseignants et/ou membres de la communauté éducative (cette expression désignant à la fois les personnels en exercice dans l'établissement scolaire ainsi que les élèves « *et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à la formation des élèves* » (Loi d'orientation sur l'éducation, n°89-486 du 10 juillet 1989) ? Comme le note Gibert (2018), la notion de travail collectif est plurielle, d'où son opacité, puisqu'elle désigne autant des échanges informels que des groupes de travail plus structurés. La communication entre enseignants recouvre donc autant les diverses modalités de coopération qui peuvent exister au sein d'un établissement, comme par exemple dans le premier degré, les projets interclasses, les moments de réunions formalisés (conseil des maitres, conseil de cycle etc.) et les moments plus informels comme les échanges au cours des récréations ou dans la salle de pause (Lefeuvre, 2010a). Dans le second degré, il existe une « *sociabilité professionnelle affinitaire (...) marquée par des échanges très informels, même lorsqu'elle s'institutionnalise davantage dans le cadre de projets* » (Barrère, 2002) notamment en raison des changements réguliers d'enseignants compte tenu des nominations et des mutations. C'est cette sociabilité affinitaire qui est, bien souvent, à l'origine des projets collaboratifs, ces derniers étant « *l'occasion de cristalliser des liens bien plus souvent affectifs que pédagogiques* » (Dutercq, 1991). Si ces moments de collaboration semblent plutôt informels et non stabilisés, le profil de certains établissements tend à montrer que lorsque la situation est difficile (comme dans les quartiers prioritaires), le travail collectif entre enseignants est plus structuré, ce qui permet de faire de la « *gestion de classe* » une problématique partagée et non plus seulement individuelle (Barrère, 2006).

Les textes officiels insistent fortement sur la dimension collective du travail enseignant comme, par exemple, le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 qui insiste sur des compétences comme « *Coopérer au sein d'une équipe* », « *Contribuer à l'action de la communauté éducative* » ou encore « *S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* ». Le travail collaboratif des enseignants est donc vu comme un moyen pour résoudre des difficultés pédagogiques, mais aussi comme un moyen de développement professionnel (Lessard, et al., 2009). Le travail collectif et l'échange entre pairs apparaissent comme des caractéristiques de l'activité enseignante, encouragés, par exemple, par les outils mis à disposition par le réseau Canopé<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Voir les outils proposés sur <https://www.reseau-canope.fr/actualites/actualite/jechange-avec-mes-colleagues.html>

Pourtant, malgré les « *injonctions à la collaboration* » (Gibert, 2018), des études montrent que le métier enseignant reste attaché à une dimension solitaire. Dans une étude comparative entre les enseignants et les cadres des secteurs publics et privés (Jégo et Guillo, 2016), 72,7% des enseignants du premier degré et 83,6% de ceux du second degré déclarent « *souvent à toujours* » travailler seuls. Cette variable relative au manque de relationnel ne concerne que 54,7% des cadres de la fonction publique et 48,3 % de ceux du secteur privé. L'enquête internationale TALIS, menée auprès d'enseignants du second degré, note également que 78% des enseignants français interrogés déclarent ne pas regarder le travail de leurs collègues contre 45% pour les autres pays faisant partie de l'étude, d'où en France « *l'image d'un métier solitaire, dont l'exercice est essentiellement centré sur la classe* » (Chesne, et al., 2014).

Comme le constatent Tardif et Lessart (1999), c'est la classe qui constitue le lieu de construction de l'identité professionnelle enseignante et le point de référence de son activité. Si la communication fait partie de l'activité des enseignants qui collaborent au sein d'un même établissement, c'est, pour l'essentiel, « *une communication fonctionnelle* » qui concerne une équipe enseignante partageant les mêmes objectifs et/ou projet au sein d'un établissement mais dont les membres « *assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves* » (Marcel, Dupriez, Périsset, Bagnoud, et Tardif, 2007). De plus, il apparaît que les échanges portent moins sur ce qui se passe au sein de la classe de chacun que sur des éléments relatifs à l'établissement dans son ensemble, manière de préserver l'autonomie de chacun (Lefeuvre, 2010b). Cette vision de l'activité enseignante centrée sur l'enseignant, seul « *maître* » de sa classe, amène même à considérer que ce qui se passe dans la classe relève de l'intime : toute demande de régulation ou d'aide à un collègue est plus vécue comme une « *humiliation* » (Barrère, 2002) que comme un aide véritable.

Cette solitude du travail enseignant peut cependant s'expliquer par la difficulté à définir le travail collectif, une grande part de ce dernier s'exerçant, comme nous l'avons vu, de manière informelle. C'est cette part informelle que les acteurs doivent eux-mêmes reconnaître : « *Ce pan du métier qui n'est pas de l'enseignement est souvent méconnu par les acteurs eux-mêmes* », pourtant il apparaît rapidement comme une composante majeure du travail collectif, mettant en évidence l'importance de « *réunions informelles* », de rencontres « *entre deux portes* » (Thomazet, Mérini, et Gaime, 2014). Comme le note Le Guern (2015), les professeurs stagiaires qu'elle observe invisibilisent fréquemment la part du travail collectif entre pairs en pratiquant « *un déni des compétences collectives* » et ont tendance à présenter leur parcours sur le mode du « *héros solitaire* ». La reconnaissance de ce que chacun doit au collectif dans l'acquisition et le développement de ses compétences doit donc, selon elle, être mieux inscrite dans la formation afin que la dimension sociale, et nécessairement intersubjective de l'activité enseignante, soit reconnue et identifiée au-delà des seules injonctions au collaboratif des textes officiels. À cet objectif, se heurte la difficulté à identifier la capacité à interagir avec les autres membres de l'équipe pédagogique, *soft skill* difficilement formalisable, notamment au regard des attendus de la forme scolaire centrés sur la culture de classe (Gaussel, 2018).

## Isolement et manque de collectif

Rapidement après le début de la crise sanitaire, de nombreuses études ont vu le jour afin de comprendre la façon dont les enseignants ont pu mener leurs activités durant la période. Si, comme on a pu le voir plus haut, les échanges entre pairs suivent souvent une logique affinitaire, il apparaît naturellement que les enseignants ont peu échangé avec leurs pairs durant cette période de confinement. L'étude menée par le réseau Canopé, *Pratiques, confinement et besoins en formation des enseignants* menée au sortir du printemps 2020 révèle que 61% des enseignants interrogés ont assumé seuls la préparation de leurs activités pédagogiques. En ce qui concerne les 39% ayant collaboré avec leurs collègues, c'est principalement par e-mail (39%), visioconférence ou système audio (25%) et téléphone (21%). Même si une part non négligeable d'entre eux a pu collaborer, l'étude relève un sentiment d'isolement partagé par 77% d'entre eux. Parmi les verbatims repris par l'enquête, on note que le lien qui a pu s'établir via des outils numériques a été crucial pour certains<sup>2</sup>. Preuve supplémentaire de la dimension affinitaire des échanges entre enseignants, l'enquête note que le sentiment d'isolement des enseignants est également le fruit d'une difficulté à ne pas pouvoir échanger, notamment pour les enseignants seuls dans leur discipline ou leur niveau. Ainsi, un certain nombre d'enseignants ont également eu recours à des échanges avec leurs pairs via des réseaux « parallèles » (collègues de promotion, groupe de travaux affinitaires, etc.) aux instances institutionnelles (Ria et Rayou, 2020) et donc plus informels.

L'étude note également que de nombreux enseignants ont regretté l'absence de temps de concertation au sein des établissements au début de la période, ce qui a conduit chacun à travailler de manière isolée. Ce contexte, qui s'explique par l'urgence de la situation mais qui aurait pu être planifiée en amont, est également pointé dans l'enquête réalisée par l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ) en 2020. Cette enquête indique qu'une part significative des enseignants interrogés regrettent le manque d'échanges avec leurs collègues, notamment pour partager des ressources, échanger à propos des élèves ou encore préparer le retour en classe. Comme le note l'enquête, ces difficultés à mener un travail collectif ne découlent pas de la situation liée au confinement, cette période ayant exacerbé des problématiques préexistantes.

Le travail mené par l'IFÉ rejoint les constats de l'étude précédente. 30% des répondants ont déclaré avoir plus collaboré avec leurs collègues et les équipes durant la période de confinement contre 39,4% qui ont déclaré avoir moins collaboré que d'habitude. Le travail à distance a été considéré par 52,9% des répondants comme un facteur rendant plus difficile la coopération des équipes. L'étude montre que la part des enseignants ayant fait état de cette difficulté accrue à coopérer avec leurs pairs est sensiblement plus élevée en lycée (55,7%) que dans l'ensemble des établissements (52,9%). Parmi les activités que les enseignants regrettent de n'avoir pu mener à bien pendant la période, un certain nombre (10,7%) regrette l'absence de travail en équipe et la collaboration avec leurs collègues.

---

<sup>2</sup> Par exemple :

- « Les échanges par le biais de groupes de travail disciplinaires sur les réseaux sociaux sont idéaux pour ne pas se sentir isolé et trouver de l'aide » (Enseignante en collège, Sciences de la vie et de la Terre).  
- « Le groupe disciplinaire créé via un groupe WhatsApp m'a permis de "tenir", avec les moyens du bord, et la générosité et l'intelligence émotionnelle et professionnelle de mes collègues » (Enseignante en lycée général et technologique).  
- « Le travail en équipe s'est organisé quotidiennement par téléphone, groupe WhatsApp et mails » (Professeure des écoles).

Ce chiffre plutôt faible, comme indiqué plus haut, montre que le manque de travail collaboratif entre les enseignants n'est pas une conséquence de la situation sanitaire mais une situation qui lui préexiste. Cela explique en partie la faible part d'enseignants (6,7%) à déclarer avoir eu le sentiment de pouvoir s'appuyer sur leurs collègues. Pour ces derniers, les réseaux sociaux grand public, les outils de visioconférences ou même le téléphone, ont permis de garder le lien entre les équipes. Plus paradoxal, à la question de savoir si le confinement a modifié la façon dont ils voient leur activité professionnelle et ce qu'ils pourraient modifier, seuls 1,8% d'entre eux mentionnent la nécessité de travailler en équipe.

## Communiquer avec des outils numériques

Largement mobilisés au moment de la crise sanitaire du printemps 2020, les outils numériques apparaissent comme primordiaux afin de maintenir le lien entre les équipes pédagogiques ainsi qu'entre enseignants et élèves. Pourtant, en amont de la situation sanitaire, ils sont relativement peu utilisés par les enseignants comme le montrent les enquêtes Profetic de 2018 et 2019 menées respectivement auprès d'enseignants du second degré puis du premier degré. Dans le premier degré, 24 % des enseignants utilisent le numérique au moins une fois par semaine pour échanger, mutualiser et/ou partager avec leurs pairs (MENJ, 2019). Ils sont 21 % à le faire au moins une fois par jour. Dans le secondaire, 25 % des enseignants utilisent le numérique pour communiquer avec d'autres enseignants au moins une fois par semaine et 29% au moins une fois par jour (MENJ, 2018).

Si l'on met la focale sur les réseaux sociaux, on constate que seuls 35% des enseignants les utilisent dans un cadre professionnel et, parmi ces derniers, ils sont 28 % à les utiliser pour communiquer avec d'autres enseignants (MENJ, 2019). Dans le second degré, ils sont 28% à les utiliser dans le cadre de leur pratique enseignante et seulement 18% d'entre eux le font pour communiquer avec leurs pairs.

Cette faible utilisation des outils numériques peut sembler étonnante alors même que, si l'on s'intéresse aux pratiques privées des enseignants, ces derniers appartiennent à une catégorie de la population dont les usages sont importants et diversifiés : pourtant, ces pratiques privées ne se prolongent pas dans des usages scolaires qui, eux, restent relativement faibles (Aillerie *et al.*, 2018). Comme le montre une étude menée par Capelle, Cordier et Lehmans (2018), même chez les enseignants les plus jeunes, pourtant grands utilisateurs du numérique, la « porosité » entre usages privés et usages professionnels n'est pas manifeste, ces derniers cherchant à s'inscrire dans le cadre institutionnel de la forme scolaire avec, par exemple, une légitimité plus forte de l'écrit et des supports imprimés au détriment des écrans et autres supports imagés (Poyet, 2014).

## Les outils numériques : disparité des usages et des parcours d'appropriation

Compte tenu de ce contexte d'enseignement à distance, l'usage des outils numériques pour communiquer entre pairs pose la question de la culture numérique des enseignants (Cerisier, 2012). L'appropriation de ces technologies numériques relève d'un processus qui engage les interactions culturelles des individus tout en les modifiant en retour (Cerisier,

2015). Il s'agit donc d'un processus de construction itératif situé dans un contexte socioculturel propre à chaque individu. Dans cette perspective, les pratiques se construisent sur les représentations, attitudes et compétences propres à chacun<sup>3</sup> (Mueller, *et al.*, 2008 ; Proulx, 2005) et ces disparités de contexte font que, quelques soient les usages privés des individus, ce n'est pas pour autant qu'ils seront mobilisés au sein de la sphère professionnelle (Villemonteix, 2016). L'appropriation est pleine et entière au moment où les usages acquièrent une dimension sociale et collective (Plantard, 2016) : les dynamiques collectives sont donc capitales pour l'appropriation de ces dispositifs numériques. Ce qu'a montré la période de confinement, c'est que là où il existait des collectifs préexistants, ils ont pu servir de point d'appui aux enseignants et ont permis de renforcer les échanges en leur sein. Le travail de Perret et Plantard (2020) à partir d'une enquête sur les pratiques numériques des enseignants bretons pendant le confinement montre que les enseignants appartenant déjà à des communautés actives, comme des groupes de secteur, avaient et continuent à avoir des relations régulières avec leurs pairs.

Même au regard de l'appropriation des technologies, une logique affinitaire est à l'œuvre car, dans le parcours d'appropriation, *« le passage d'une étape à une autre sollicite systématiquement l'intervention d'un tiers, souvent un proche, un parent ou un ami dans les premières étapes pour aller vers des intervenants plus institutionnels »* (Plantard et Perret, 2020). Les auteurs montrent donc que la médiation ancrée dans des dynamiques collectives est capitale et doit passer par l'échange entre pairs et/ou de proches avant de se stabiliser dans les pratiques professionnelles. Même si le confinement a pu permettre l'émergence de pratiques plus collaboratives, tout cela reste très disparate, et ce sont plutôt les compétences personnelles qui ont servi d'appui et non la collaboration avec les collègues (IFÉ, 2020).

---

<sup>3</sup> En ce qui concerne cette thématique de l'appropriation et des usages du numérique par les enseignants, nous nous permettons de renvoyer aux travaux du GTnum9 « Les enseignants et le numérique : Modèles pédagogiques vs modèles d'appropriation des technologies numériques ». <https://edunumrech.hypotheses.org/1497Note>.

# 2 /// COMMUNICATION ENTRE ELEVES

## Diversité et disparités des pratiques juvéniles

De nombreux travaux de recherches montrent que les pratiques des jeunes sont plurielles, différenciées et hétérogènes dans la mesure où elles dépendent des conditions de vie et reflètent donc des d'inégales situations familiales, sociales, culturelles, éducatives, économiques et territoriales (Livingstone, Bober et Helsper, 2005 ; Hargittai et Hinnant, 2008 ; Collin, et Karsenti, 2013; Le Mentec et Plantard, 2014).

Ces travaux battent en brèche l'idée qu'il existe des « *natifs du numérique* », des « *digital natives* » (Prensky, 2001), terme qui véhicule l'idée que les jeunes « ayant grandi entourés de technologies numériques », maîtriseraient de facto ces outils, leurs codes et les usages liés, à la différence des générations plus âgées. Les jeunes seraient donc, de manière innée, des usagers experts du numérique. Ce lieu commun, diffusé dans le discours médiatique, constitue un mythe qui habite les imaginaires collectifs.

En retour, les jeunes eux-mêmes intègrent cette idée qu'ils sont censés être des experts du numérique d'où un sentiment de culpabilité et/ou d'échec qui peut naître chez ceux se sentant en difficulté avec ces technologies (Cordier, 2015). Il existe donc une grande hétérogénéité de pratiques très différenciées en fonction du genre, de la classe sociale ou encore du territoire. Par exemple, les pratiques « *des adolescents de milieux défavorisés s'orientent davantage vers des activités de loisirs et d'expression de soi alors que celles des adolescents issus de milieux favorisés sont plus proches de l'éducation et du scolaire (recherches de ressources, écriture de courriels)* » (Le Mentec et Plantard, 2014).

Les inégalités numériques ont des incidences sur les parcours scolaires et on constate une relation forte entre les usages numériques hors école et le niveau scolaire (Grimault-Leprince, Plantard et Rouillard, 2021). Les jeunes qui se connectent essentiellement avec un outil tactile (smartphone, tablette) « outil souvent privilégié par les milieux modestes » (Pasquier, 2022) sont ceux qui ont tendance à utiliser des technologies numériques pour les activités de loisirs, allant jusqu'à présenter dans certains cas une dépendance à des pratiques numériques ludiques et communicationnelles (réseaux sociaux, jeux, vidéos ; Le Mentec et Plantard, 2014).

A contrario, ceux qui disposent de dispositifs plus variés, généralement issus de milieux plus favorisés, ont tendance à plus utiliser ces technologies pour des activités académiques. Ils développent donc des usages et des compétences plus conformes avec les attentes scolaires. Comme le notent Alava et Morales (2015), si les usages numériques peuvent avoir des effets positifs sur les pratiques scolaires, les « *pratiques en harmonie avec les usages scolaires sont toutefois socialement marquées et il ne faudrait pas que, peu à peu, les héritiers du livre se transforment en héritiers numériques.* »

## Communiquer pour se construire

Les pratiques numériques des jeunes consistent majoritairement en un usage des réseaux sociaux et audiovisuels, comme le montre Berger (2020) dans son article sur les pratiques culturelles des jeunes internautes. Il note l'usage important des réseaux sociaux, usage qui augmente à mesure que l'individu avance en âge, jusqu'à se banaliser à partir de 15 ans. L'auteur note que cette massification en fonction de l'âge suit l'équipement des individus : c'est le smartphone qui est la porte d'entrée de « *l'émancipation numérique des jeunes internautes* ». L'âge moyen de possession de son propre smartphone est de 12,4 ans. Son usage tend à supplanter tous les autres supports (ordinateur, tablette, qui sont généralement partagés avec d'autres membres de la famille) avec un taux d'utilisation de 89% chez les jeunes de 14 ans pour atteindre 98% chez les 18-24 ans. Outil individuel, utilisable à tout moment, la possession du smartphone explique l'usage intensif des réseaux sociaux, notamment Snapchat et Instagram chez les 15-24 ans. Comme l'explique l'auteur, les pratiques de communication se développent avec l'âge et « *le développement de la sociabilité en ligne, au travers de l'usage des réseaux sociaux, comme évoqué précédemment, progresse encore plus fortement, passant de 15 % à 8 ans à 69 % à 14 ans* ».

La communication entre élèves via les outils numériques pose la question des compétences communicationnelles des jeunes. Comme le note plusieurs travaux (Fluckiger, 2008 ; Dauphin, 2012 ; Fluckiger, 2016), l'usage massif des technologies numériques et des dispositifs de communication (messageries instantanées, réseaux sociaux, etc.) sont constitutifs des cultures juvéniles : « *En donnant le sentiment d'une autonomie relationnelle accrue, ces outils de communication s'inscrivent dans le processus de construction identitaire des adolescents* » (Fluckiger 2008). Ils participent également de leur vie d'élèves puisque, comme le note Fluckiger (2014), le travail scolaire ne concerne pas que le seul temps de présence en classe, il nécessite, pour les élèves, un investissement sur leur temps libre, investissement qui se caractérise par une utilisation soutenue de dispositifs numériques afin de communiquer et d'échanger (échanges de messages, partage de ressources ou encore l'utilisation d'outils de travail collaboratifs). Ces éléments montrent que, au même titre que le mythe des *digital natives*, la vision binaire entre des jeunes « branchés » et une école « débranchée » est erronée. L'usage de ces dispositifs permettant, à distance, de communiquer et de collaborer constituent « *tout un environnement mobile et connecté, largement mis en place par les élèves* » (Fluckiger, 2014).

Comme on a pu le remarquer pendant l'épidémie de Covid-19 avec la fermeture des établissements d'enseignement, les élèves, et notamment les lycéens, ont pu s'organiser entre eux pour effectuer leur travail scolaire et s'entraider, et cela notamment par l'appui d'instruments numériques permettant de suppléer aux problèmes des dispositifs officiels jugés trop complexes ou trop « gourmands » en termes de connexion (Weiss, 2021). Cette capacité à recréer des collectifs et à utiliser les réseaux sociaux pour la résolution collaborative de problèmes montre, chez les lycéens, une capacité à mobiliser des « *compétences organisationnelles et communicationnelles spécifiques* » (Guichon, 2012), d'où une perméabilité très importante entre leurs pratiques numériques ordinaires et leurs pratiques numériques scolaires (Cottier et Burban, 2016). On peut d'ailleurs noter que si l'article de Guichon relève que ces différentes activités collaboratives instrumentées par les réseaux sociaux « *demeurent invisibles aux enseignants* » (2012), la période de crise

sanitaire a permis de mettre au jour ces compétences communicationnelles et cette capacité à interagir, via les réseaux sociaux ou des dispositifs de visioconférence, dans des « *espace tiers* » (Aaen et Dalsgaard, 2016), à savoir des espaces à cheval entre privé et scolaire, en marge des prescriptions académiques et/ou en lieu et place des outils institutionnels.

En ce qui concerne la période du confinement, l'article de Plantard, Serreau *et al.* (2022) montre que les élèves de Terminale qu'ils ont pu interroger ont eu, pour la grande majorité d'entre eux, un ressenti positif de la communication avec leurs pairs. Les auteurs notent des situations de braconnage (Plantard, 2015) de collectifs d'élèves : en utilisant certains dispositifs d'une manière différente que celle prescrites, les élèves ont recréé « *des espaces collectifs de travail et d'échanges via les outils numériques qu'ils maîtrisent au quotidien hors de la sphère scolaire* » comme, par exemple Discord ou encore Whatsapp.

# 3 /// COMMUNICATION ENTRE ENSEIGNANTS ET ELEVES

## De l'élève à l'individu ?

Lorsque l'on évoque la communication entre enseignants et élèves, on constate que cette thématique est relativement peu abordée par la littérature : c'est plutôt le rapport aux familles qui est abordé, l'enfant jouant le rôle « *d'intermédiaire* » (Feyfant, 2015) entre l'école et sa famille. Pourtant, dès le début de la crise sanitaire, l'enjeu a été de « garder » les élèves dans ce contexte d'enseignement à distance, de maintenir le lien avec les élèves et leurs familles. Les travaux menés à l'issue du confinement montrent ainsi que la communication a été une des principales activités des enseignants durant cette période, notamment en direction de familles mais également des élèves (Genevois, Lefer et Wallian, 2020), et cela dans une proportion plus élevée qu'en temps normal, avec également un renforcement des activités liées à la diffusion de ressources et un effort d'adaptation à la diversité des élèves (IFÉ, 2020). Comme cela a pu être constaté dans l'étude menée par Steinmayr et al. (2021), la communication régulière entre élèves et enseignants, même via des dispositifs numériques, a un effet bénéfique sur l'engagement et la motivation des élèves.

D'autres travaux montrent que le contexte d'enseignement à distance et les formats pédagogiques mobilisés par les enseignants ont pu rendre possibles des interactions plus individuelles, notamment par le recours aux réseaux sociaux (Dioni, 2008 ; Ria, et Rayou, 2020) qui ont pu supplanter les outils officiels de l'ENT afin de maintenir le lien avec tous les élèves (Félix *et al.*, 2021 ; Bisson-Vaivre et Tobaty, 2021). Une enquête menée auprès de lycéens montre qu'ils ont apprécié ces communications plus individualisées avec les enseignants (Bisson-Vaivre, 2021) et que le recours aux outils numériques a rendu les enseignants plus attentifs aux stratégies d'apprentissage des élèves (Jellab, 2021), d'où une certaine rupture avec la « *culture de classe* » traditionnellement portée par la forme scolaire (Ria et Rayou, 2020). De plus, cette relation plus étroite avec les élèves « *a permis la prise de conscience d'inégalités et de difficultés individuelles et a poussé les enseignants à davantage de différenciation, voire d'individualisation pédagogique* » (Bédouchaud *et al.*, 2020).

Si la communication entre enseignants et élèves s'est avérée cruciale durant la période, c'est en raison du fait que, comme le montre Dusspart (2015), l'enseignement à distance doit, pour assurer l'engagement des élèves, prendre en compte la dimension socio-affective de la relation pédagogique. Comme l'expliquent Guichon et Roussel (2021), « *la crise pandémique semble finalement avoir remis sous les regards la centralité des dimensions socioaffectives dans les métiers de l'enseignement et plus particulièrement du care, cette attention à l'autre, témoin d'une préoccupation au bien-être psychologique et physique des individus* ». Les différentes modalités pédagogiques qui ont pu être mises en œuvre ont donc

permis de « *mettre en œuvre des modes de communication propices à générer de la proximité, de la compréhension, et de la sensibilité. C'est bien cette attention à l'autre qui semble avoir été le moteur de la continuité pédagogique et qui, en complexifiant l'agenda des enseignants, a sans doute permis de maintenir le lien entre l'école et les élèves* » (ibid.).

## Des échanges sous le sceau des disparités

Entrer dans l'intimité des élèves, de leur famille, a pu parfois s'avérer dérangeant, certains enseignants ayant pu ressentir un « *sentiment d'intrusion* » (Chauvel *et al.*, 2021), là où la relation entre école et famille repose ordinairement sur le cloisonnement entre le domicile et la classe (Humbrecht *et al.*, 2006). Ces derniers ont également été confrontés à l'entrelacement des différentes inégalités préexistantes mais que la période a rendu manifestes, notamment au regard de l'équipement des familles, de leur capacité à utiliser les dispositifs numériques ainsi que de l'inégale capacité des élèves à travailler de manière autonome (Goudeau *et al.*, 2021).

Comme le montrent des recherches antérieures (Le Mentec et Plantard, 2014), les adolescents des familles défavorisées ont des profils moins scolaires et présentent une dépendance à des pratiques numériques ludiques et communicationnelles (réseaux sociaux, jeux, vidéos). À ce constat s'ajoute le fait que l'appropriation du numérique par les adolescents est également variable : selon « *la famille, le groupe de pairs et les territoires dans lequel il se situe, l'adolescent s'adonnera avec plus ou moins de légitimité, d'assurance, de facilité et d'audace aux pratiques numériques* » (Plantard et André, 2016). À ce titre, les inégalités d'usages peuvent donc non seulement refléter les inégalités sociales, mais également les prolonger dans le contexte scolaire puisque le capital culturel et technique des parents joue un rôle important dans le degré de maîtrise des instruments numériques par les jeunes (Oubert et Berthommier, 2011). Les enseignants ont donc été confrontés à des situations contrastées, notamment au regard des disparités territoriales et socio-économiques qui existent entre les différentes familles (Mamede et Allard, 2022), avec la crainte que le recours au numérique viennent renforcer ces inégalités (Angus *et al.*, 2004 ; Kubiszewski *et al.*, 2021), notamment pour les élèves les plus en difficulté et/ou les familles les plus éloignées de l'école.

## Elèves recherchent enseignants

Cependant, en ce qui concerne la communication entre enseignants et élèves, d'autres travaux montrent des résultats plus contrastés. À partir d'un questionnaire destiné aux étudiants de première année de licence à Rennes, étudiants qui étaient lycéens l'année précédente pendant le grand confinement du printemps 2020, Plantard, Serreau *et al.* (2022) notent que la moitié des répondants ont perçu cette communication comme très inégale avec les enseignants, quand 11 % l'ont trouvée mauvaise. Ils sont 37 % à avoir un ressenti positif sur les interactions avec leurs enseignants. Les éléments qualitatifs de l'enquête montrent des contrastes très forts et « *de nombreux élèves et groupes de classes ont signalé la disparition totale de certains enseignants pendant les confinements. S'il y a des situations critiques de santé, de technophobie ou de burn-out, il y a aussi des enseignants minés par*

*des conflits de légitimité entre la forme scolaire classique à laquelle ils sont arrimés et cette évolution rapide, pendant le confinement, s'appuyant sur les technologies numériques ».* Cette nécessité de garder le contact avec les élèves a pu conduire certains enseignants à se tourner vers des dispositifs non institutionnels (comme Snapchat ou Discord) et étranger au monde scolaire. L'article note que c'est fréquemment à l'initiative des élèves que ces dispositifs ont été utilisés, les enseignants s'inscrivant dans le « *braconnage* » (Plantard, 2015) via des pratiques inventives et créatives produisant un écart entre les usages prescrits, descendants et pensés par l'institution, et les usages ascendants inventés par les usagers.

Comme le montrent certains travaux, ce passage abrupt à un enseignement exclusivement à distance peut être considéré comme un facteur aggravant le stress et l'anxiété des enseignants (Pressley *et al.*, 2021), notamment ceux qui sont les moins familiers des usages numériques en éducation (Honigsfeld et Nordmeyer, 2020). De plus, le recours exclusif au distanciel a montré la difficulté à engager les élèves dans les activités d'enseignement (Leech *et al.*, 2020). Il a donc pu être constaté une « double fracture numérique » côté enseignants avec, d'une part, des équipements personnels qui n'étaient pas adaptés aux usages d'enseignement à distance et, d'autre part, un déficit de compétences en termes d'ingénierie pédagogique. À cette nécessité d'ajuster leurs pratiques aux différentes contraintes sanitaires (Mercier, Lefer et Sauvage, 2022), s'est ajouté un sentiment « *d'abandon* » et/ou de « *bricolage permanent mettant à l'épreuve leur identité professionnelle favorisant les risques psychosociaux* » (Boudokhane-Lima *et al.*, 2021).

C'est donc une période que les enseignants ont vécu de manière contrastée notamment au regard de leurs postures professionnelles antérieures, de leurs valeurs et de leur « *expérience subjective du métier* », éléments qui ont donc influencé leur façon de communiquer avec les élèves (Crinon et Férone, 2022).

# REFERENCES

## ÉTUDES, ENQUÊTES ET ARTICLES SCIENTIFIQUES

Aaen, J. et Dalsgaard, C. (2016). Student Facebook groups as a third space: between social life and schoolwork, *Learning, Media and Technology*, 41:1, 160-186.

Aillerie, K., Kaldmäe, K. et Cerisier, J.-F. (2018). Accompagner les politiques d'équipement des écoles rurales : l'exemple d'un dispositif d'acculturation des enseignants à l'intégration des TIC dans la pratique quotidienne. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 25 (2), Varia, 9-29

Alava, S. et Morales, L. (2015). Usages numériques non formels chez les jeunes et performance scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18 (2), 138-164.

Angus, L., Snyder, I. A. et Sutherland-Smith, W. (2004). ICT and educational (dis)advantage: families, computers and contemporary social and educational inequalities. *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/0142569032000155908>

Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44, 481-497.

Barrère, A. (2006). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 156, 89-99.

Bautier, É. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendu scolaire*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bauti.2009.01>

Bédouchaud, D., Coudray, A. et Coureau-Falquerho, E. (2020). École, numérique et confinement : quels sont les premiers résultats de la recherche en France ? *Etats généraux du numérique pour l'éducation*. Réseau Canopé.

Berger, R. (2020). Les pratiques culturelles en ligne des jeunes internautes. *Terminal*, 128. <https://doi.org/10.4000/terminal.6511>.

Bisson-Vaivre, C. (2021). Nouveau ?! Les élèves sont sensibles. Ils ont des émotions. *Administration & Éducation*, 169, 147-150. <https://doi.org/10.3917/admed.169.0147>

Bisson-Vaivre, C. et Tobaty, A. (2021). Du Radeau de La Méduse au porte-avions Charles de Gaulle : Le point de vue des adhérents. *Administration & Éducation*, 169, 35-42. <https://doi.org/10.3917/admed.169.0035>

Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F. et Kubiszewski V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 22.

- CANOPE (2020). *Pratiques, confinement et besoins en formation des enseignants*. Rapport d'étude. [https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/agence\\_des\\_usages/confinement/Rapport\\_etude\\_pratiques-confinement-besoins\\_2020.pdf](https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/confinement/Rapport_etude_pratiques-confinement-besoins_2020.pdf)
- Capelle, C., Cordier, A. et Lehmans, A. (2018). Usages numériques en éducation : l'influence de la perception des risques par les enseignants. RUNED18 Colloque international francophone Usages du numérique en éducation : Regards Critiques.
- Cerisier, J.-F. (2012). La culture numérique dans le champ de l'éducation, quelques références bibliographiques ; Distances et médiations des savoirs, 1. DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.163>
- Cerisier, J.-F. (2017). La forme scolaire à l'épreuve du numérique. *Questions de communication*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02542722>
- Chauvel, S., Delès, R. et Pirone, F. (2021). Enseigner pendant le confinement en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP et REP+) : Entre difficultés accrues et montée en réflexivité. *Administration & Éducation*, 169, 119-124. <https://doi.org/10.3917/admed.169.0119>
- Chesne J.-F., Do C.-L., Jego S. Briant P., Lefresne F. et Simonis-Sueur C. (2014). TALIS 2013 – Enseignant en France : un métier solitaire ? Note d'information, n° 14.23, MENESR-DEPP.
- Collin, S. et Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, 41(1), 192-210. <https://doi.org/10.7202/1015065ar>
- Cottier, P. et Burban, F. (dir) (2016). Le Lycée en régime numérique – Usages et recomposition des acteurs. Toulouse : Octares.
- Crinon, J. et Ferone, G. (2022). Enseigner à distance, un révélateur du rapport des enseignants au métier », *Diversité*, 200.
- Dauphin (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? *Questions Vives*, 7 (17).
- Dioni, C. (2008). Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique. *EduTice-00259563*
- Dutercq, Y. (1991). Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. *Revue française de pédagogie*, 95, 81-97.
- Félix, C., Filippi, P., Gebeil, S. et Martin, P. (2021). « Si on avait pu se préparer... » ou les effets d'un enseignement à distance non anticipé. *Administration & Éducation*, 169, 101-105. <https://doi.org/10.3917/admed.169.0101>
- Feyfant, A. (2015). Coéducation, quelle place pour les parents ? *Dossier d'actualité, veille et analyse*, IFÉ, 98. Ecole normale supérieure de Lyon.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 51-61.
- Fluckiger, C. (2014). Outils numériques, continuités et ruptures entre pratiques scolaires et pratiques personnelles. *Recherches*, 60.
- Fluckiger, C. (2016). Culture numérique, culture scolaire : homogénéités, continuités et ruptures, *Diversité*, 185, 64-70.
- Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 122, Lyon : ENS de Lyon

- Genevois, S., Lefer, G. et Wallian, N. (2020). Confinement et continuité pédagogique. Rapport de recherche Icare.
- Genevois, S., Lefer, G. et Wallian, N. (2021). Confinement et continuité pédagogique. Traitement des réponses concernant deux territoires d'outre-mer, Mayotte et La Réunion. Rapport de recherche Icare.
- Gibert, A-F. (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°124. Lyon : ENS de Lyon
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A. et Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature human behaviour*, 5(10), 1273-1281. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01212-7>
- Grimault-Leprince, A., Plantard, P. et Rouillard, R. (2021). Les liens entre la scolarité des adolescents, leur contexte de vie et leurs usages du numérique. Dans Danic, Isabelle, Hardouin-Lemoine, Magali, Keerle, Régis, Plantard, Pascal, David, Olivier (dir.). *Adolescentes et adolescents des villes et des champs. La construction spatiale des inégalités éducatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 62-77.
- Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 19, 18.
- Guichon, N. et Roussel, S. (2021). « Vous tout seuls, nous en classe ». L'enseignement comodal au temps de la pandémie. *Distances et médiations des savoirs*, 36. <https://doi.org/10.4000/dms.6767>
- Hargittai, E. et Hinnant A. (2008). « Digital inequality: differences in young adults' use of the internet », *Communication Research*, 35(5), 602-621.
- Honigsfeld, A., et Nordmeyer, J. (2020). Teacher collaboration during a global pandemic. [Special report]. *Educational Leadership*, 77(10), 47–50.
- Humbecq, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664. <https://doi.org/10.7202/016280ar>
- IFÉ. (2020). Effets du confinement sur l'activité des professionnels de l'enseignement. Enquête recherche ENS Lyon.
- Jégo, S. et Guillo, C. (2016). Les enseignants face aux risques psychosociaux : comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013. *Éducation et formations*, 92, 77-113.
- Jellab, A. (2021). Le confinement et l'école d'après : Les enseignements d'une expérience inédite. *Administration & Éducation*, 169, 23-31. <https://doi.org/10.3917/admed.169.0023>
- Kubiszewski, V., Boudokhane-Lima, F., Lasne, A., Lheureux, F. et Saunier, É. (2021). Confinement et continuité pédagogique du printemps 2020 : Aperçu des expériences et ressentis de professionnels de l'éducation. *Administration & Éducation*, 169, 113-118. <https://doi.org/10.3917/admed.169.0113>
- Leech, N. L., Gullett, S., Howland Cummings, M. et Haug, C. A. (2020). Challenges of remote teaching for K-12 teachers during COVID-19. *Educational Leadership in Action*, 7(1).

Lefevre, G. (2010a). Les échanges des enseignants avec leurs collègues de travail et leurs pratiques d'enseignement en situation de classe. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, 45. <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1713>

Lefevre, G. (2010b). Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 6.

Le Guern, A-L. (2015). « Ce que je ne dois qu'à moi seul » : les compétences collectives méconnues ou niées, une approche de la professionnalisation des métiers de l'enseignement par la clinique de l'activité. In Bodergat, J.-Y. et Buznic-Bourgeacq, P.(dir.), *Des professionnalités sous tension*. Bruxelles : De Boeck, 139-148.

Le Mentec, M. et Plantard, P. (2014). INEDUC : pratiques numériques des adolescents et territoires. *Netcom*, 28-3/4.

Lessard C., Kamanzi C. et Larochelle M. (2009) « De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens » – *Éducation et Sociétés* 1, (23), 59-77.

Livingstone, S., Bober, M. et Helsper, E. (2005). Inequalities and the digital divide in children and young people's internet use: findings from the UK Children Go Online project. *The London School of Economics and Political Science*.

Mamede M. et Allard, C. (2022). 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*, 200.

Marcel, J-F., Dupriez, V., Perrisset-Bagnoud, D. et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Edition De Boeck Université

MENJ (2020). Vademecum Continuité pédagogique. Site du Ministère de l'Education Nationale et de la jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/coronavirus-covid-19-vademecum-continuit-p-dagogique-66201.pdf>

MENJ (2019). Profetic 2019. Connaître les pratiques numériques des enseignants, Rapport. Ministère de l'Education Nationale et de la jeunesse.

MENJ (2018). Profetic 2018. Connaître les pratiques numériques des enseignants, Rapport. Ministère de l'Education Nationale et de la jeunesse.

Mercier, C. et Lefer Sauvage, G. (2022). L'école à l'heure de la COVID-19 : des constats de pratiques vers une nouvelle forme scolaire ? *Formation et profession*, 30(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.623>

Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C. et Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers & Education*, 51(4), 1523-1537.

Octobre, S. et Berthomier, N. (2011). L'enfance des loisirs : Éléments de synthèse. *Culture études*, 6, 1-12. <https://doi.org/10.3917/cule.116.0001>

Pasquier, D. (2022). Le numérique à l'épreuve des fractures sociales. *Informations sociales*, 205, 14-20.

- Perret, D. et Plantard, P. (2020). Pratiques numériques des enseignants en Bretagne pendant le confinement. Analyse anthropologique des premières données qualitatives et quantitatives. *Formation et profession*, 28(4), 1-12. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.686>
- Plantard, P., Serreau, M., Guérin, S. et Perret, D. (2022). La pandémie de COVID 19 : un fait social total « numérique » en éducation ? Approche anthropologique des pratiques numériques éducatives en Bretagne pendant les confinements de 2020 à 2022. *Diversité*, 200 septembre 2022. <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=1851>
- Plantard, P. et André, G. (2016). Adolescents numériques ? Génération "Y" et inégalités éducatives. *Éducation & formation*, 306, 111-124.
- Plantard, P. (2016). Temps numériques et contretemps pédagogiques en Collège Connecté, *Distances et médiations des savoirs*, 16.
- Plantard, P. (2015). *L'imaginaire numérique en éducation*. Paris : Manucius.
- Poyet, F. (2014). La culture numérique des jeunes professeurs des écoles peut-elle permettre de réduire l'écart entre natifs et immigrants du numérique ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 11(3), 6-21.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Pressley, T., Ha, C. et Learn, E. (2021). Teacher stress and anxiety during COVID-19: An empirical study. *School psychology*, 36(5), 367–376. <https://doi.org/10.1037/spq0000468>
- Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances. in Vieira, L., Pinède-Wojciechowski, N., *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, tome I, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, p. 7-20.
- Ria L et Rayou, P. (2020). La forme scolaire en confinement Enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Formation et profession*, 28(4).
- Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A.-F. et Christiansen, H. (2020). Teaching and learning during the first COVID-19 school lockdown: Realization and associations with parent-perceived students' academic outcomes: A study and preliminary overview. *Zeitschrift fur Padagogische Psychologie*, 35(2-3), 85-106.
- Thomazet, S., Mérini, C. et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves : Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80.
- Veyrunes, P. (2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Toulouse : PUM.
- Villemonteix, F. (2016). Technologies numériques et pratiques enseignantes : permanences ou évolutions de la forme scolaire ? *Revue suisse des sciences de l'éducation, Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE)* (Fribourg).
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon ; Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme.

**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.**