



HAL
open science

La relation des savoirs en période de confinement

Cédric Tkaczuk, François Durpaire, Jean-Louis Durpaire

► **To cite this version:**

Cédric Tkaczuk, François Durpaire, Jean-Louis Durpaire. La relation des savoirs en période de confinement. *Le Savoir-Relation*, Zenodo, 2024, 978-2-493781-27-7. 10.5281/zenodo.13763224. hal-04794331

HAL Id: hal-04794331

<https://hal.science/hal-04794331v1>

Submitted on 20 Nov 2024

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

Chapitre 2 : La relation des savoirs en période de confinement

Par Cédric Tkaczuk, Jean-Louis Durpaire, François Durpaire

La pandémie de Covid 19 fut vécue comme une situation de crise eu égard à l'ensemble de nos relations : relations familiales, amicales ou professionnelles, relations au sein de nos institutions et des établissements scolaires avec lesquels nous travaillions, relations dans l'ensemble de la société. Imaginer une relation des savoirs alors qu'il n'y a plus de relation présenteielle entre les acteurs de l'école, c'est le défi posé par le confinement. Un laboratoire temporel au moment où d'aucuns envisagent l'avènement d'une école en distanciel.²² Comment les savoirs se mettent en relation en l'absence totale de relation présenteielle entre les personnes ? Quid de l'idée de continuité pédagogique ? Quels en sont les effets sur la forme scolaire ? Que reste-t-il de cette période inédite dans l'histoire de l'éducation ?

Sur décision du Président de la République, l'ensemble des écoles, des collèges, des lycées et des universités françaises ont été fermés à compter du 16 mars 2020²³. Le ministre de l'Éducation nationale a invité les professeurs à mettre en place une continuité pédagogique et à maintenir un lien entre l'élève et ses professeurs. Un protocole dit « Covid 19- Continuité pédagogique » leur a été adressé. Celui-ci précise : « Ce lien avec l'École et les apprentissages doit être maintenu sous des formes différentes. Il est important que chaque élève, qu'il ait une connexion internet ou non, bénéficie de cette continuité. L'élève scolarisé dans le second degré a besoin d'être accompagné dans l'appropriation des ressources et des outils. Ses professeurs, le chef d'établissement, avec l'appui des corps d'inspection, veillent à ce que chaque élève renforce et poursuive ses apprentissages, en se référant aux ressources adaptées à son niveau. »²⁴

Dans ce même protocole, le ministre a posé des principes généraux : « La continuité pédagogique est destinée à s'assurer que les élèves poursuivent des activités scolaires leur permettant de progresser dans leurs apprentissages. Les activités proposées s'inscrivent naturellement dans le prolongement de ce qui s'est fait en classe auparavant et/ou dans une préparation possible de ce qui sera fait dès le retour dans l'établissement. Le travail demandé doit être régulier. Il doit pouvoir être réalisé dans un temps raisonnable, indiqué explicitement. Le temps consacré à chaque discipline doit être corrélé aux horaires habituels. Les travaux proposés sont adaptés au niveau d'enseignement et aux capacités des élèves. Ils pourront être l'occasion de s'appuyer plus spécifiquement sur des compétences variées adossées au travail autonome. »

²² Mabilon-Bonfils, Durpaire, La fin de l'école, Paris, PUF.

²³ Cette date se situait une semaine après les vacances d'hiver de la zone A de la métropole, deux semaines pour la zone B de la métropole et pour la Guadeloupe, trois semaines pour la zone C de la métropole ; pour l'académie de la Réunion durant les vacances (qui étaient du 7 mars au 23 mars 2020).

²⁴ COVID-19 – Continuité pédagogique

Protocole à destination des professeurs du 2nd degré devant assurer une continuité pédagogique
<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/continuit-p-dagogique---protocole-destination-des-professeurs-2nd-degr--52032.pdf> Consulté le 18 mars 2020

La situation était totalement inédite pour le système éducatif français. Même pendant les deux guerres mondiales, les écoles et établissements scolaires n'avaient pas été fermés en totalité et des moyens de remplacement avaient été trouvés pour faire face à l'absence des professeurs mobilisés. Le 2 décembre 1939 le gouvernement avait créé un service pour l'enseignement à distance (ancêtre du CNED), mais il ne bénéficiera que de moyens limités.

Sur le terrain, la situation n'a pas pu être anticipée et le passage d'un mode « totalement présentiel » à un autre « totalement à la maison » a été brutal. L'appel aux technologies de l'information et de communication pour l'enseignement (TICE) s'est révélé complexe. Le site du CNED, « Ma classe à la maison », a enregistré dès le début du confinement plus de 2,1 millions d'inscriptions, dont 1,7 million de la part de familles « qui peuvent donc connecter plusieurs enfants sur un même compte », selon Michel Reverchon-Billot, directeur général du CNED ; « 125 000 classes virtuelles ont été créées ». Le service pouvait être utilisé en lui-même ou comme complément à l'action des enseignants.

Dans ces conditions, il paraissait intéressant d'examiner comment les élèves chez eux ont vécu cette continuité pédagogique et comment le collège s'adaptait à ces consignes. Le protocole ministériel ne faisait aucune place à l'innovation mais privilégiait la continuité à un double niveau :

continuité de la forme scolaire : « Le temps consacré à chaque discipline doit être corrélé aux horaires habituels. »

continuité des contenus d'enseignement : « Les activités proposées s'inscrivent naturellement dans le prolongement de ce qui s'est fait en classe auparavant et/ou dans une préparation possible de ce qui sera fait dès le retour dans l'établissement. »

1. Contexte et modalités de l'enquête

Commencé le 16 mars, l'enseignement à distance s'est prolongé jusqu'au 18 mai pour les élèves de 6^e et de 5^e, jusqu'au 24 mai pour les 4^e et les 3^e. Il a donc duré 9 ou 10 semaines (en ayant retranché les deux semaines de vacances de printemps. A noter que la reprise de l'enseignement présentiel n'a pas été déclarée obligatoire et que certains élèves ont donc continué à suivre l'enseignement à distance jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Des instructions et recommandations ministérielles ont été formulées rapidement ; dès le 20 mars 2020 un « Vademecum continuité pédagogique Coronavirus –COVID-19 »²⁵ a

²⁵ <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/coronavirus-covid-19-vademecum-continuit-p-dagogique-66201.pdf>

été mis en ligne, précisant la notion de « continuité pédagogique » : « La continuité pédagogique est destinée à s'assurer que les élèves poursuivent des activités scolaires leur permettant de progresser dans leurs apprentissages, de maintenir les acquis déjà développés depuis le début de l'année (consolidation, enrichissements, exercices...) et d'acquérir des compétences nouvelles lorsque les modalités d'apprentissage à distance le permettent. Les activités proposées s'inscrivent naturellement dans le prolongement de ce qui s'est fait en classe auparavant et/ou dans une préparation possible de ce qui sera fait dès le retour dans l'établissement. »

De son côté, dans un communiqué, le 23 mars, le syndicat SE UNSA a invité à « faire confiance aux équipes » : « C'est la deuxième semaine du confinement et l'enseignement à distance, la continuité de la scolarité doivent trouver leurs marques dans un temps long. Tous les personnels éducatifs ont été dans une situation stressante dans les premiers jours de cette crise sanitaire. Dans ce contexte, les mesures prises à l'échelle locale doivent contribuer à créer un climat d'apprentissage serein. » Le SE-Unsa demande un changement de paradigme dans l'Éducation nationale. Il faut faire confiance aux équipes pédagogiques pour mettre en place une continuité pédagogique sur le temps long »

Dès le 17 mars, des critiques se font jour sur les recommandations ministérielles en matière de continuité pédagogique. Ainsi dans *The conversation*²⁶, Jean François Cerisier estimait ainsi qu'il n'y a « pas beaucoup d'innovation donc dans la manière de penser l'école, alors que les conditions auraient pu inviter à l'imagination et à la créativité institutionnelle » et que « plusieurs arguments font douter du bien-fondé de cette démarche et, malheureusement de son efficacité ». Il pense que « plutôt que d'essayer de reproduire à la maison l'école avec sa forme scolaire héritée de Condorcet, la pandémie de Covid-19 pourrait être et sera peut-être un magnifique laboratoire pour repenser l'école à l'ère du numérique ».

Dans ce contexte, notre enquête s'est donné pour objectif d'étudier la vie et le travail scolaire des collégiens français pendant le confinement dû à l'épidémie de Covid 19. Notre étude a consisté à interroger directement les collégiens via une plateforme web. Le questionnement s'est voulu équilibré entre les deux aspects étudiés : la continuité pédagogique et la vie du collégien confiné, avec une quinzaine de questions pour chaque aspect.

Il a été procédé à deux phases de recueil de données :

- la première phase (P1) a été lancée au cours dès la deuxième semaine du confinement (23 mars), dans 11 collèges de 7 académies (Nice, Poitiers, La Réunion, Montpellier, Aix-Marseille, Grenoble, Rennes) ;

Consulté le 2 mai 2020

²⁶ <https://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise-133820> Consulté le 2 mai 2020

- la deuxième phase (P2) a été lancée la semaine 7 du confinement (21 avril) dans les collèges de l'académie de Montpellier.

Le jeu de données consolidé regroupe 3123 réponses et court du lundi 23 mars au dimanche 24 mai (dernière semaine d'enseignement à distance -EAD- pour les collégiens de 4^e et de 3^e). 86% des sujets interrogés disent appartenir au secteur public. Le questionnaire numérique comporte originellement 43 questions. Chacune a fait l'objet d'une analyse de normalité par le test du χ^2 . Cette vérification a permis de retenir trois questions clefs (variables indépendantes), à savoir, le niveau de classe (6^e, 5^e, 4^e et 3^e), le genre (garçon, fille) et l'autodétermination de son niveau de compétences (insuffisant, moyen, bon, très bon, excellent) (cf. figure 1).

Tableau de répartition des élèves en fonction de leur niveau de classe			
1. Quel est votre niveau de classe ?	Valeurs absolues	Valeurs relatives	% cumulés
3e	770	24,70%	24,70%
4e	765	24,53%	49,23%
5e	806	25,85%	75,08%
6e	777	24,92%	100,00%
	3118	100,00%	-
N/A = 5	3123		

Tableau de répartition des élèves en fonction de leur genre			
Q2M-Genre	Valeurs absolues	Valeurs relatives	% cumulés
Filles	1640	52,70%	52,70%
Garçons	1472	47,30%	100,00%
	3112	100,00%	-
N/A = 11	3123		

Tableau de répartition des élèves en fonction de leur niveau de compétences auto-estimé			
Q3C-Auto-estimation	Valeurs absolues	Valeurs relatives	% cumulés
Insuffisant	150	4,84%	4,84%
Moyen	692	22,32%	27,15%
Bon	1269	40,92%	68,07%
Très bon	777	25,06%	93,13%
Excellent	213	6,87%	100,00%
	3101	100,00%	-
N/A = 22	3123		

Figure 1 : Tableau de répartition des sujets en fonction des trois clefs primaires de traitement.

Le mode de diffusion du questionnaire est numérique (*courrier électronique*) et a nécessité le concours des Rectorats académiques puis des principaux de collège qui transmettaient étaient chargés de communiquer ledit questionnaire aux élèves et à leurs parents. Le logiciel Le Sphinx® a permis la création du questionnaire et la centralisation des réponses ; l'analyse statistique par Jamovi®.

En moyenne, les élèves ont consacré 15 minutes au questionnaire avec un écart-type de 5,91. Ils ont, pour 59% d'entre eux, utilisé l'ordinateur tandis que 37% ont utilisés un smartphone et 4% une tablette. Ce qui constitue une durée d'implication raisonnable, ni trop faible dont on pourrait considérer que les réponses sont peu fiables, ni trop longue ce qui pourrait laisser penser que les réponses se faisaient en même temps qu'autre chose.

Pour pouvoir faire une analyse longitudinale au cours des 10 semaines de mise en place de continuité pédagogique, le jeu de données a été segmenté en 3 périodes (cf. figure 2).

Périodes	1		2					3		
Semaines	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dates	23/03/2020 au 05/04/2020		06/04/2020 au 03/05/2020					04/05/2020 au 24/05/2020		
Effectifs	1035		1908					180		
Total des effectifs	3123									
Niveaux de classe	de la 6 ^e à la 3 ^e		de la 6 ^e à la 3 ^e					de la 6 ^e à la 3 ^e		4 ^e et 3 ^e seuls

Figure 1 : Tableau des périodes des 10 semaines de continuité pédagogique

2. Des enseignements éclairants

2.1 Relation au savoir

Premier enseignement : organisation et rythme des apprentissages

Globalement, la répartition entre les deux modes de fonctionnement est homogène (respectivement 49% et 51%) ; organisé, les élèves ont structuré leur journée avec un emploi du temps ; non-organisé : les élèves font les choses comme l'envie leur en prend. Toutefois, dans le détail, les élèves de 3^e et de 4^e sont sous-représentés pour la catégorie « Organisé » qui semblent ne pas mettre en place d'organisation particulière pour la période d'EAD contrairement aux élèves de 5^e et de 6^e (cf. figure 3).

	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e
Catégorie « Organisation »	+5,91%	+9,45%	-3,24%	-12,57%

Figure 3 : Tableau des variations des résidus (r) entre les variables étendues et les variables observées.

En moyenne les élèves déclarent consacrer 3,5 heures par jour aux apprentissages (avec un $\sigma=1,6$ heures). Ce sont 24% des filles et 25% des garçons qui disent y consacrer ce temps. Dans le détail, une analyse du χ^2 révèle que les filles ont tendance, quotidiennement, à travailler en moyenne 5h par jour ($\chi^2=68,70$; ddl=5 ; p-value<0,001). Quant aux garçons, la durée moyenne dépasse à peine les 2h00 d'investissement par jour.

Concernant la charge de travail ($\chi^2=152$; ddl=20 ; p-value<0,001), les élèves qui estiment leur niveau de compétence et de connaissance "insuffisants" et "moyens" ont tendance à trouver qu'elle est trop importante. Les élèves "bons" et "très bons" semblent considérer que la charge de travail reste "normale". Seuls les élèves "excellents" semblent trouver la charge faible. Si l'on porte cette analyse du côté des niveaux de classe ($\chi^2=40,9$; ddl=12 ; p-value<0,001), ce sont les élèves de 5^e tout comme leurs camarades de 4^e et de 3^e, qui évoquent un rythme des apprentissages soutenu en soulignant les nombreuses leçons à apprendre et les travaux écrits à réaliser ; plus le niveau de classe augmente, plus la perception d'un rythme soutenu semble apparaître, à l'exception des élèves de 6^e ($r_{6e}=-11\%$; $r_{5e}=+2\%$; $r_{4e}=+3\%$; $r_{3e}=+6\%$).

Deuxième enseignement : priorisation des disciplines et contenus de travail

L'analyse descriptive de l'échantillon révèle que, majoritairement, ce sont les disciplines issues des Sciences Humaines et Sociales (SHS) qui semblent être travaillées en priorité (75%) contre 25% pour les Sciences dites "Exactes" (SE) qui comprennent les mathématiques, les sciences physiques et les sciences et vie de la Terre. L'analyse inférentielle par le χ^2 ($\chi^2=36$; ddl=12 ; p-value<0,001) semblent indiquer que, proportionnellement, les élèves de 3^e ont tendance à concentrer leurs efforts vers les disciplines scientifiques ($r=+25\%$ pour les SE). Les disciplines appartenant à la catégorie des Sciences Humaines et Sociales (français, histoire-géographie, EMC ou encore sport), semblent plutôt être privilégiées par les élèves de 6^e ($r=+6\%$ pour les SHS) et 5^e ($r=+2\%$ pour les SHS). Quant aux élèves de 4^e, l'orientation disciplinaire paraît être moins binaire même si globalement la dominante reste les Sciences Exactes ($r=+8\%$ pour les SE).

Concernant les contenus de travail, la tendance globale s'oriente vers de nouveaux apprentissages (49%), les activités de révision (29%) et de recherche (22%) arrivent ensuite. Une analyse poussée indique que les nouveautés semblent plutôt concerner les élèves de 6^e et de 5^e quand les élèves de 4^e s'orientent principalement vers des révisions ($\chi^2=40,9$; ddl=12 ; p-value <0,001 ; $r_{6e} = +85\%$; $r_{5e} = +7,1\%$; $r_{4e} = +13,5\%$). Quant aux élèves de 3^e, il semble qu'ils accorderaient moins de temps à l'apprentissage de nouvelles connaissances ($r=-62,73\%$). 80% des collégiens interrogés déclarent que les apprentissages durant cette période se basent principalement sur les documents reçus des professeurs (52%) et les manuels scolaires (28%) ; les 20% restants disent se référer en plus à des sources extérieures, par exemple, les contenus produits par le CNED (8%). Il s'agit de dominante sans distinction de niveau, le genre, ni d'estime de soi.

Troisième enseignement : investissement et motivation des élèves

Le jeu de données a été fractionné pour obtenir trois périodes d'enseignement à distance (P1 : semaines 2 et 3 du confinement ; P2 : semaines 4 à 7 ; P3 : semaines 8 et 10). L'analyse descriptive de ces trois périodes révèle que si, 60% des collégiens en première période se contentent d'effectuer le travail demandé par les enseignants, ce taux augmente au fur et à mesure du temps pour représenter près de 70% en troisième période. 40% des élèves interrogés déclarent qu'ils vont au-delà de ce qui est demandé par l'équipe pédagogique en période 1 (30% en période 3).

À titre d'exemple : la lecture de livres et le suivi d'actualité. Globalement, seuls 43% des collégiens disent profiter de ce temps de confinement et d'EAD pour lire davantage de livres. Ce sont principalement les élèves de 6^e ($\chi^2=29,8$; ddl=3 ; p-value<0,001 ; $r=+18,2\%$) et les filles ($\chi^2=52,2$; ddl =1 ; p-value <0,001 ; $r=+14,5\%$) qui semblent profiter de cette opportunité. L'analyse descriptive indique également que, majoritairement, les collégiens s'informent sur l'actualité et l'évolution de la pandémie (77%). Mais ce sont principalement les élèves de 4^e ($r=+3,7\%$) et 3^e ($r=+2,4\%$) qui paraissent accorder plus d'importance à la situation. Là encore, les filles tendent à se démarquer des garçons ($r_f=+3,9\%$ vs $r_g=-4,4\%$).

De plus, l'analyse indique que les élèves qui s'auto-perçoivent comme ayant un niveau "insuffisants" et "moyens" semblent consacrer moins de 2h00 par jour ($r_i=+31%$; $r_m=+13%$) aux apprentissages, alors que les élèves "bons" passent en moyenne, 3,50 heures, les élèves "très bons", plus de 4h00 et les élèves "excellents", plus de 5h00 par jour ($\chi^2=152$; ddl =20 ; p-value <0,001).

Synthèse :

Les enseignements issus de ce questionnaire et visant la relation des élèves au savoir sont très différents selon le niveau de classe, le genre ou l'auto-perception de ses capacités. D'un côté, on remarque chez les élèves une certaine volonté à retrouver une structure d'apprentissage comme en présentiel, du point de vue organisationnel chez les élèves de 6^e et de 5^e, du point de vue temps d'apprentissage quotidien chez les filles, etc. L'expérience-élève de cet EAD est très mitigé. Certains trouvent que la charge de travail est lourde (niveau auto-perçu comme "insuffisant" et "moyen"), d'autres soulignent un rythme des apprentissages soutenu (élèves de 6^e et de 5^e). De manière générale, l'analyse des trois périodes met en évidence un certain désintéressement de l'apprentissage avec le temps conséquence d'une baisse du degré d'implication (de motivation ?) des élèves, ceux-ci se contentant, pour la majorité, en fin de période d'effectuer uniquement le travail demandé. Enfin, les statistiques semblent indiquer également que le temps moyen consacré aux apprentissages est fonction du niveau que les élèves s'auto-attribuent. Cette information confirme la littérature scientifique consacrée au concept de métacognition et de conation et du lien qui existe entre ces deux notions. Selon Viau, l'estime de soi constitutif de l'auto-perception de ses capacités, de ses aptitudes et compétences, constitue l'un des leviers ou déterminants de la motivation scolaire (Viau, 1994).

2.2 Relation aux autres

Premier enseignement : vers une poursuite de continuité relationnelle avec les pairs

Les élèves de 6^e semblent éprouver davantage de besoins en matière relationnelle que leurs pairs ($\chi^2=46,5$; ddl=9 ; p-value<0,001 ; $r=+26,3%$). Les élèves de 4^e et de 3^e ne ressentiraient, quant à eux, aucun besoin, ni vis-à-vis de leurs camarades, ni vis-à-vis de l'équipe pédagogique ou administrative ($r_{4e}=9%$; $r_{3e}=9,5%$). On remarque toutefois que si 82% des collégiens disent maintenir la communication avec leurs pairs, la tendance semble concerner davantage les élèves de 4^e et de 3^e ($\chi^2=69,1$; ddl=3 ; p-value<0,001 ; $r_{6e}=-10%$; $r_{5e}=2%$; $r_{4e}=+3%$; $r_{3e}=+9%$) et davantage les filles que les garçons ($\chi^2=95,6$; ddl=1 ; p-value<0,001 ; $r_f=+8%$; $r_g=-9%$).

Deuxième enseignement : une relation avec les enseignants difficile

L'analyse descriptive permet de faire ressortir quelques données qui expriment la qualité de la relation entre les enseignants et les élèves. Les collégiens, tout niveau confondu, mettent en avant dans leurs réponses les difficultés à recevoir de l'aide de la part des enseignants (26%). Dans le même temps, ils considèrent que cette période constitue une opportunité qui leur permet d'acquérir davantage d'autonomie (36%). La répartition des

réponses entre les trois périodes met un évidence les répartitions semblables (cf. figure 4), comme si dans la durée la relation aux enseignants ne changeait pas fondamentalement.

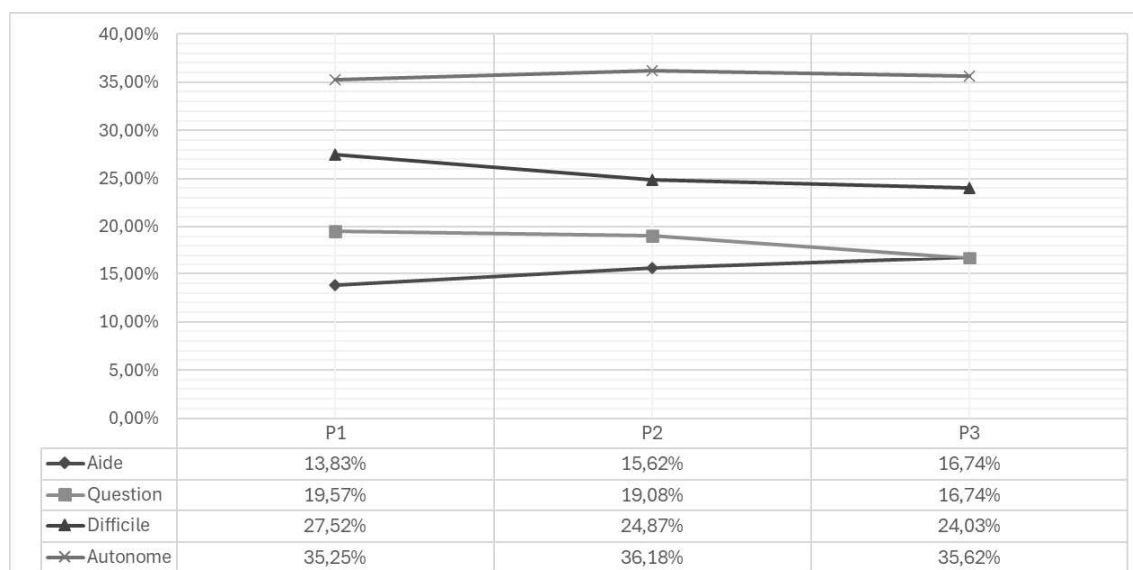


Figure 4 : Répartition des relations entre élèves et enseignants en fonction des périodes de continuité pédagogique

Légende : - Aide : « Les professeurs peuvent m'apporter davantage d'aide personnelle »
 Question : « Je peux poser davantage de questions »

Toutefois, le jeu de données semble indiquer une relation inversement proportionnelle entre les difficultés éprouvées dans la communication avec les enseignants et le degré d'autonomie lorsque l'on s'intéresse au niveau autoestimé des élèves. Plus le niveau estimé est faible ("insuffisant"), plus les difficultés ressenties semblent importantes ; cette tendance s'inverse lorsqu'il s'agit de considérer cette période comme une opportunité pour acquérir davantage d'autonomie (cf. figure 5).

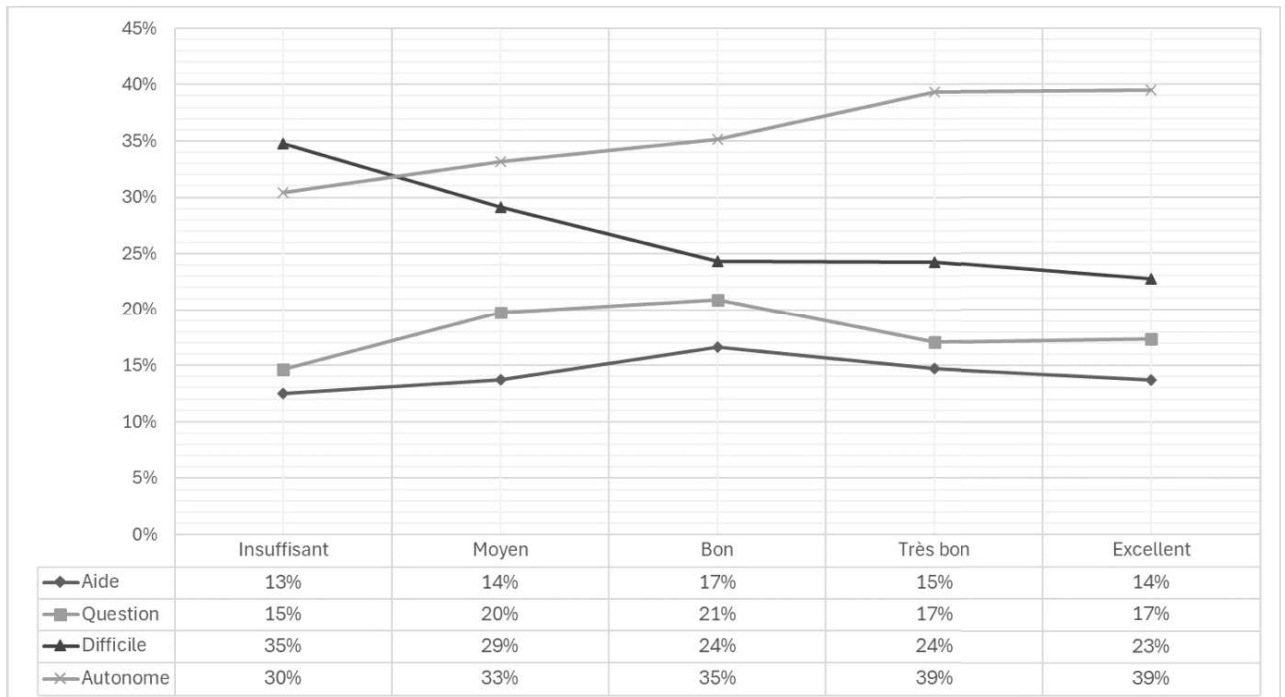


Figure 5 : Répartition entre élèves et enseignants en fonction de 5 niveaux auto-estimé par les élèves.

Légende : - Aide : « Les professeurs peuvent m'apporter davantage d'aide personnelle »

- Question : « Je peux poser davantage de questions »

- Difficile : « Il est plus difficile d'avoir de l'aide »

- Autonomie : « J'ai davantage de temps pour travailler en autonomie »

Les résultats obtenus par l'analyse inférentielle semblent s'orienter dans cette direction ($\chi^2=66,3$; ddl=20 ; p-value<0,001) (cf. figure 6). On observe une sur-représentation des élèves "insuffisant" et "moyen" pour la variable "difficile", ce qui signifierait, qu'en moyenne, ces élèves éprouveraient davantage de difficultés que les autres élèves à communiquer avec les enseignants. Les données collectées ne permettent pas directement d'en connaître la raison : est-ce que ces difficultés sont le résultat d'un désengagement des élèves qui ne sollicitent jamais les enseignants ? La raison est-elle liée aux technologies de communication (absence de matériel, dispositifs mobilisés inadaptés, etc.) ? Ou la cause émane-t-elle des enseignants eux-mêmes ? Quoiqu'il en soit, si 35% des élèves, en moyenne, déclareraient que cette période peut être perçue comme une opportunité dans l'acquisition de plus d'autonomie, l'analyse inférentielle semble indiquer que cette vision positive de la situation est plutôt une caractéristique des élèves "très bons" et "excellents" et qu'elle ne reflète pas la réalité pour les autres.

Figure 6 : tableau récapitulatif des variations entre les valeurs observées et les valeurs attendues

Niveaux estimés	Insuffisant	Moyen	Bon	Très bon	Excellent
Δ "Difficile"	r=+67,94%	r=+29,27%	r=-7,31%	r=-16,73%	r=-38,99%
Tendance	➔				
Δ "Autonomie"	r=-10,20%	r=-10,45%	r=-8,88%	r=+24,81%	r=+5,11%
Tendance	➔				

Troisième enseignement : une collaboration intra-familiale et tournée vers les pairs

Aide aux devoirs ($\chi^2=166$; ddl=12 ; p-value<0,001) : l'analyse fait ressortir que les élèves de 6^e et de 5^e ont tendance à faire appel à la famille et à rejeter l'option "camarades" et les "enseignants" contrairement aux élèves de 4^e et de 3^e. Les taux de variation (résidus) entre les valeurs observées (V_o) et les valeurs attendues (V_a) ($r_{6e}=+24\%$; $r_{5e}=+8\%$; $r_{4e}=-5\%$; $r_{3e}=-30\%$) suggèrent que plus le niveau de classe est élevé, moins les élèves font appel à la famille (parents, frères et sœurs, etc.). Cette tendance s'inverse lorsqu'il s'agit de faire appel aux camarades. Plus le niveau est élevé, plus les collégiens ont tendance à solliciter l'aide de leurs camarades ($r_{6e}=-69\%$; $r_{5e}=-40\%$; $r_{4e}=+39\%$; $r_{3e}=+80\%$). Il semble qu'existe aussi un effet de genre ($\chi^2=51,2$; ddl=4 ; p-value<0,001) : les filles seraient plus enclines à faire appel à leurs camarades que les garçons ($r_f=+21\%$; $r_g=-24\%$). Le tableau de contingence entre "aide scolaire" et "niveau auto-estimé" affiche peu de significativité.

Synthèse :

Les liens relationnels malgré le confinement semblent avoir perdurés et semblent même constituer l'un des besoins scolaires majeurs ressentis par les élèves. S'ils sont tournés en priorité vers leurs camarades de classe, les collégiens ont tendance à vouloir maintenir la communication avec les enseignants. L'analyse statistique indique un possible effet de genre : les filles éprouveraient davantage le besoin de garder contact avec leurs camarades et seraient plus disposées que les garçons à faire appel à leurs camarades notamment lorsqu'il s'agit de rechercher de l'aide. En revanche, les données sont moins nettes en ce qui concerne un possible effet de classe. Si les élèves de 6^e et de 5^e déclarent une détérioration des relations sociales, ce sont plutôt les 4^e et 3^e qui auraient tendance à rester en contact avec leurs camarades.

En ce qui concerne la communication avec l'équipe pédagogique, l'analyse descriptive indique qu'un tiers des élèves rencontrent des difficultés à communiquer avec leurs enseignants. Ce constat semble surtout toucher les élèves qui estiment que leur niveau est "insuffisant" ou "moyen". En parallèle, les élèves qui se considèrent comme "très bons" ou "excellents" semblent profiter de ce moment pour gagner en autonomie.

2.3 Relation à la technologie

Premier enseignement : une nette augmentation du temps passé devant les écrans

Les données semblent indiquer que le confinement a eu une incidence sur le temps passé devant les écrans (ordinateur, télévision, smartphone, tablette, console de jeu, etc.). 49% des élèves interrogés déclarent passer "beaucoup plus de temps" devant les écrans depuis le déclenchement du confinement et de l'EAD, tandis que 38% mentionnent une légère augmentation. Une analyse plus fine révèle que les filles semblent passer plus de 6h00 par jour devant les écrans quand les garçons semblent y passer moins de 4h00 (sur-représentation des filles pour la catégorie "plus de 6h" devant les écrans : $r=+11\%$; garçons : $r=-12\%$) ($\chi^2=168$; ddl=6 ; p-value<0,001). Cette tendance se retrouve chez les élèves de 3^e et de 4^e (respectivement, $r=+43\%$ et $r=+8\%$), au contraire des élèves de 6^e et

de 5^e qui sont sur-représentés pour la catégorie "moins de 4h" ($r=+32\%$ et $r=+14\%$), ainsi que chez les élèves qui estiment leur niveau "insuffisant" ou "moyen" ($r=+35\%$ et $r=+14\%$).

Deuxième enseignement : une large mobilisation de l'ENT

Lorsque les élèves doivent communiquer avec l'équipe pédagogique ou l'administration ($\chi^2= 66,6$; $ddl=6$; $p\text{-value} <0,001$), les données indiquent que les élèves de 6^e et de 5^e préfèrent utiliser les outils institutionnels ($r_{6e}=+19\%$; $r_{5e}=+7\%$) tels que l'Espace Numérique de Travail (ENT) et le site Internet de l'établissement. Les élèves de 4^e et de 3^e ne semblent rien privilégier et peuvent, selon le cas, utiliser autant les dispositifs institutionnels que les dispositifs externes comme les réseaux sociaux ou la messagerie électronique. Les données déclaratives placent largement les ENT en première position (49,97% des réponses). Avec le site Internet de l'établissement, les outils institutionnels sont cités dans 62% des cas. Les autres dispositifs représentent une part non négligeable des réponses apportées, à savoir, la messagerie électronique (25%), les réseaux sociaux (5%) et le téléphone (2%). Deux types de données peuvent interpeller : l'usage de la voie postale (0,47% des élèves soit 15 élèves environ sur 3123) et les visioconférences (1%). Ces particularités peuvent interroger sur (1) les besoins en matière de technologies chez les élèves et (2) les besoins en termes de formation chez les enseignants.

Troisième enseignement : un contexte pandémique qui semble susciter de l'inquiétude

76% des collégiens déclarent qu'ils ont suivi l'actualité (filles : 42% ; garçons : 34%). L'analyse du Khi^2 indiquent cependant que ce sont les filles qui semblent plus intéressées que les garçons ($r_f=+3,9\%$; $r_g=-4,4\%$). La partie suivante qui aborde le bien-être des collégiens durant cette période prolongera cette analyse. Côté dispositifs, c'est la télévision qui est le média le plus utilisé (63%) devant les réseaux sociaux (26%), la radio (7%) et les journaux (3%). Un effet de niveau de classe semble apparaître, les élèves de 6^e ($r=30\%$) et de 5^e ($r=+7,5\%$) semblent surutiliser la télévision contrairement aux élèves de 4^e et aux 3^e qui semblent préférer les réseaux sociaux ($r_{4e}=+17\%$; $r_{3e}=+39\%$) ($\chi^2= 85,5$; $ddl=15$; $p\text{-value} <0,001$).

Synthèse :

Le confinement a eu pour effet d'accroître majoritairement chez les élèves le temps passé devant les écrans. Les filles semblent être davantage concernées que les garçons. Les données ne permettent toutefois pas de dire si cet accroissement est la conséquence de l'apprentissage en ligne en période de continuité pédagogique. Nous disposons toutefois d'une information relative aux ressources exploitées (cf. page 5). Plus de 50% des élèves déclarent se servir des documents envoyés par les enseignants. L'ENT semble être l'outil le plus mobilisé en période de pandémie. Cette information souligne l'importance de ce dispositif et du rôle qu'il doit jouer au sein d'un tel contexte. Enfin, les analyses suggèrent que les collégiens ont accordé une grande attention au contexte de pandémie en déclarant suivre l'actualité. Même si la télévision semble être le média privilégié, les réseaux sociaux sont également mobilisés ; ce qui peut interroger quant à l'impact des informations contrôlées et non-contrôlées sur les collégiens.

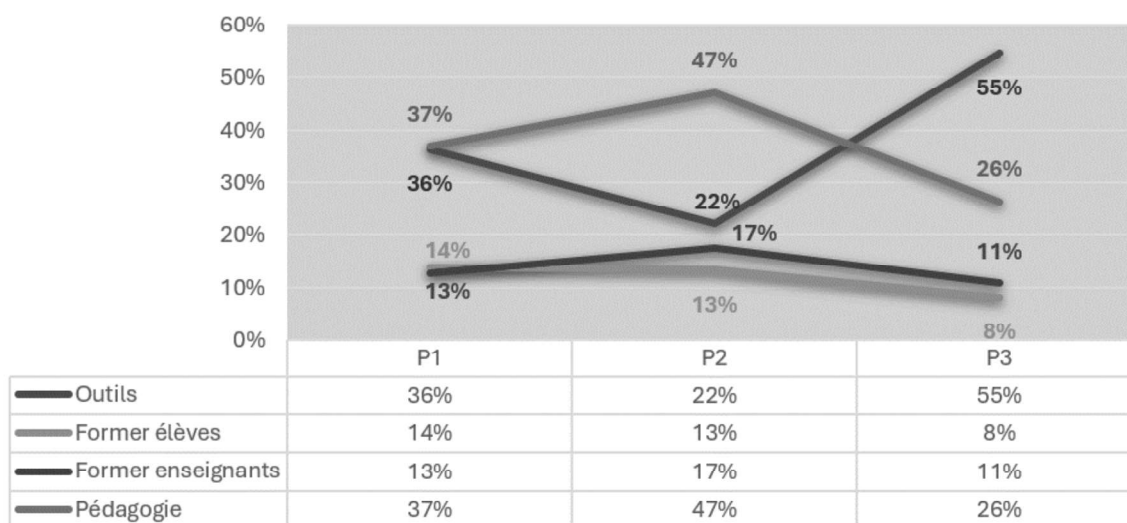
2.4 Un système de relations au sein d'un contexte particulier

L'enseignement à distance est un concept polymorphe qui désigne tout type d'apprentissage fait à distance. La continuité pédagogique s'est surtout réalisée par "e-learning" ou "apprentissage en ligne". Les déclarations des élèves ont indiqué une mobilisation massive de la technologie tant dans les apprentissages que dans la poursuite du maintien des relations avec les camarades ou les enseignants. Cette modalité prend forme au sein d'un contexte particulier et au sein d'un environnement familial spécifique. Le questionnaire prévoyait de consacrer explicitement ou implicitement une partie des interrogations à la question du bien-être des élèves pendant cette période de pandémie, de confinement et d'enseignement à distance.

De façon générale, les élèves font ressortir que pour perfectionner l'EAD, il faudrait en premier lieu améliorer la pédagogie (41%) (e.g. donner des consignes de travail plus précises, proposer des activités plus intéressantes et élaborer meilleur un emploi du temps). En deuxième lieu, 30% des élèves mentionnent les outils (mise à disposition des technologies nécessaires et d'une ligne Internet performante) et en troisième lieu, sur le plan de la formation, 13% des élèves citent le besoin d'être formé aux technologies et 15% pensent que les enseignants devraient être mieux formés aux outils informatiques.

Si l'on tient compte des périodes (cf. figure 7) on constate trois tendances générales :

- T1 : un besoin en technologies qui semble plus prégnant en fin de période ; 36% des répondants en première période exprime ces besoins, ils ne sont plus que 22 % en seconde période et passe à 55% pour la faible proportion qui répond en troisième période.
- T2 : En regard des technologies, les élèves se considèrent comme formés, sans besoin en regard de la situation, et ils pensent de même pour ce qui concerne les enseignants.
- T3 : Pour ce qui concerne la pédagogie, les répondants de la première période considèrent à un peu plus d'un tiers qu'il y a des besoins pédagogiques non satisfait, et donc les 2/3 considèrent l'inverse, et les répondants de la seconde période par contre sont partagés en soulignant davantage de besoins pédagogiques. En dernière période, ils ne sont plus qu'un quart.



— Outils — Former élèves — Former enseignants — Pédagogie

Figure 7 : Représentation graphique de l'évolution des propositions d'amélioration des élèves pour l'EAD en fonction des périodes d'EAD.

Légende : - Outils : améliorer la qualité des outils, fournir des outils informatiques, accès internet plus performant.

- Former élèves : être mieux formé à l'utilisation des outils informatiques

- Former enseignants : mieux former les enseignants à l'utilisation des outils informatiques.

Si les élèves déclarent que leurs professeurs parviennent, en fin de période, à mieux enseigner en proposant, par exemple, des activités plus intéressantes ou en formulant des consignes de travail plus précises, ils considèrent dans le même temps qu'ils devraient mieux être formés aux techniques d'enseignement à distance. Ce sont principalement les élèves de 4^e et de 3^e qui vont dans ce sens et mettent l'accent sur l'importance de formation des enseignants ($\chi^2= 30,3$; ddl=18; p-value =0,035 ; $r_{4e}=+7,4\%$; $r_{3e}=+3\%$). Les élèves de 6^e et 5^e abondent plutôt vers un besoin en termes d'outils ($r_{6e}=+5,34\%$; $r_{5e}=+14,4\%$) ; les données collectées ne permettent toutefois pas de dire si cette tendance est la conséquence d'une absence de matériel à la maison. L'analyse par le genre fait ressortir, pour les garçons, que l'amélioration de l'EAD passe d'abord par une valorisation-qualité des outils ($r=+17\%$). Les filles, ont plutôt tendance à évoquer le domaine de la pédagogie ($r=+14\%$).

Reste que plus de 63% des collégiens interrogés en troisième période ne souhaitent pas que cette expérience inédite soit reconduite. Tout au long des 10 semaines, les élèves font ressortir l'ennui ($\bar{x}_{(p1 \rightarrow p3)}=20\%$; $\sigma_{(p1 \rightarrow p3)}=0,5$), les difficultés de ne plus voir les autres élèves ($\bar{x}_{(p1 \rightarrow p3)}=19\%$; $\sigma_{(p1 \rightarrow p3)}=0,7$), et les difficultés à travailler seul ($\bar{x}_{(p1 \rightarrow p3)}=13\%$; $\sigma_{(p1 \rightarrow p3)}=0,8$).

Synthèse :

L'expérience de la période COVID, met en évidence que les postures des élèves sont très différentes en regard de ce qui compose leur environnement scolaire. Mais ces

différences marquées sont relatives à des caractéristiques finalement pas tellement cachées. Cela peut même laisser penser qu'il en existe d'autres plus difficiles encore à déterminer.

En conclusion, notre enquête a permis aux collégiens d'exprimer leur sentiment sur cette nouvelle forme de scolarité, sur leur vie durant cette longue période de confinement. Leurs réponses montrent que le système éducatif, par son administration, par ses personnels, notamment ses enseignants, s'est employé à mettre en œuvre une continuité pédagogique avec laquelle il a fallu composer. La nature même de la période et de l'enquête permet de garantir un point, c'est que les intentions de la recherche sur la nature des savoirs-relations, ne suggèrent pas de réponses attendues. La nature des composantes des savoirs-relations en dépendance de la technologie, des pairs, des enseignants, de la propre perception qu'ont les collégiens de leur compétences scolaires, révèlent que des tendances marquées existent en fonction de variables dont on peut se demander ce qu'en fait le système éducatif. On peut considérer, que les différences d'appréhension n'ont finalement pas d'importance, qu'elles ne changent pas fondamentalement ce que produit le système éducatif en termes d'apprentissages de toutes natures. Pour le savoir, il faudrait reprendre le même genre de préoccupations et vérifier qu'il n'y a pas de lien avec les résultats que produisent les collégiens en lien avec tout ce pourquoi ils sont à l'école. Plus largement, cette étude pose la question de l'interaction que peuvent avoir des résultats dont il faut bien sûr chercher à les conforter, les nuancer, voire les contredire par d'autres approches, et le système éducatif. Les filles et les garçons ont des perceptions différentes, les élèves selon leur niveau se positionnent différemment, les plus en difficultés en regard des apprentissages, ont tendanciellement des comportements différents.

Cette crise inédite a conduit le système éducatif français à s'adapter pour que les collégiens ne restent pas « en vacances » pendant un nombre important de semaines. Le collège à la maison a cherché à « sauver l'essentiel » ; et ce qui a paru « essentiel » dans ce contexte d'urgence absolue, c'était les connaissances, la "transmission", le maintien des « acquis scolaires ». De ce point de vue, les collégiens qui ont répondu à l'enquête ne font que constater que les professeurs étaient toujours là, avec eux, mais à distance, pour leur donner du travail - souvent trop de travail. Souvent aussi là pour les accompagner, mais bien moins que leurs parents et leurs camarades. Ce faisant, le collège à la maison a trop souvent négligé la dimension relationnelle, psychosociale des apprentissages. Ce qui a manqué le plus durant cette période, ce ne sont pas les cours, ce sont les récréations ; ce ne sont pas les professeurs, ce sont les amis. Le collège n'est pas qu'un lieu où l'on apprend, c'est un lieu où l'on vit. Ce temps de confinement, ce temps du collège obligatoire à distance constitue peut-être les prémices d'un collège qui intègre une part d'hybridation, ou d'un collège présentiel qui développerait davantage l'autonomisation des élèves, le travail collaboratif et l'interdisciplinarité.