

SOUS LA DIRECTION DE

FRANÇOISE
PASCHE GOSSIN
ET
CHRISTINE
RIAT



L'ÉCOLE, LA FORMATION ET LA RECHERCHE EN ÉDUCATION FACE À L'URGENCE.

La mise à distance des savoirs,
entre détresse et résilience.

2021





SOUS LA DIRECTION DE

FRANÇOISE
PASCHE GOSSIN
ET
CHRISTINE
RIAT

L'ÉCOLE, LA FORMATION ET LA RECHERCHE EN ÉDUCATION FACE À L'URGENCE.

La mise à distance des savoirs,
entre détresse et résilience.

2021



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

L'école, la formation et la recherche en éducation face à l'urgence. La mise à distance des savoirs, entre détresse et résilience.

© Françoise Pasche-Gossin & Christine Riat, 2021

Françoise PASCHE GOSSIN, professeure à la HEP-BEJUNE, Suisse
Christine RIAT, professeure à la HEP-BEJUNE, Suisse

Une mise à distance des savoirs dans les systèmes scolaires et de formation: entre détresse et résilience

À n'en pas douter, la brusque situation d'enseignement à distance imposée par la fermeture des écoles et des lieux de formation a provoqué des sentiments multiples: abandon, solitude, impuissance, si l'on s'en tient à une définition sommaire du terme initial, et quels que soient les actrices ou les acteurs concernés, personnel enseignant, élève ou étudiant-e, parents. Mais très vite, chacun-e a dû et su faire face et rebondir, empoignant la situation, endossant des responsabilités ou les partageant avec d'autres, inventant de nouvelles formes d'enseignement et engendrant par conséquent de nouvelles formes d'apprentissage.

Le 13 mars 2020, dans l'urgence, les actrices et les acteurs du monde de l'école, de la formation et de la recherche en éducation ont fait preuve d'initiative, d'engagement et d'inventivité pour assurer leur mission première d'organisation, de transmission et de construction des savoirs. Dans ce contexte de confinement et de mise à distance, il est devenu évident que les savoirs, mais également les relations entre les individus et une institution ne s'établissent plus de la même manière. L'accès à ces différentes reconfigurations à distance mérite une attention particulière.

Comment les savoirs ont-ils été divulgués et partagés? Quelles ont été les préoccupations premières des actrices et des acteurs de l'école, de la formation et de la recherche? Quelles réponses peuvent-elles être données à la question des inégalités d'accès aux savoirs? Quel est l'impact de

ces savoirs à distance sur les actrices et les acteurs? Quelles sont les retombées sur les apprenant-e-s? Comment chacune ou chacun a-t-il répondu à cette demande de travail à distance? Quelles stratégies de résilience ont-elles été mises en place par les individus? Comment peut-on rebondir face à l'adversité? Quelles formes de relation et de collaboration se sont-elles établies entre les différentes personnes des institutions d'enseignement, de formation et de recherche? Quels types d'accompagnement ont-ils été proposés? Quels outils, quels supports à distance se sont-ils développés pour quels types de savoirs? Quelles représentations nouvelles de l'enseignement, de la formation, de la recherche ont-elles émergé?

C'est à cet ensemble de questions que les contributrices et les contributeurs de cet ouvrage tentent de répondre.



Françoise PASCHE GOSSIN, professeure à la HEP-BEJUNE, Suisse
Christine RIAT, professeure à la HEP-BEJUNE, Suisse

Entre détresse psychologique et renouvellement des pratiques pédagogiques

La pandémie planétaire due à la COVID-19 a fait subir aux systèmes éducatifs et de formation des modifications majeures. Notons, par exemple, l'accélération de la numérisation et de la digitalisation des cours dans le secteur de l'enseignement tertiaire, le télétravail, la création d'outils et de modes d'enseignement plus diversifiés et personnalisés dans les écoles afin d'assurer la continuité pédagogique, l'utilisation de techniques d'enseignement à distance (modes synchrones et asynchrones, e-learning, MOOCs, modalités de classes inversées et autres alternatives).

Parallèlement à ces innovations prometteuses en termes pédagogiques et d'environnement numérique, le confinement a creusé les inégalités déjà existantes dans le monde et a exacerbé les disparités éducatives pour un grand nombre de personnes (enfants, jeunes et adultes) parmi les plus pauvres et les plus vulnérables. Citons, par exemple, les jeunes élèves peu autonomes, ne maîtrisant pas suffisamment la lecture ou ne bénéficiant pas ou peu de stimulations parentales, les élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap qui n'ont pas pu entièrement bénéficier d'un enseignement à distance répondant à leurs particularités; mais encore, les jeunes adultes moins bien équipés d'un point de vue informatique ou qui habitent dans des zones où l'accès à internet est inexistant ou limité dans certains lieux, les enseignant-e-s qui ont vu leurs cours suspendus faute d'équipement numérique; ou finalement les parents contraints de gérer en parallèle leur travail/leurs études tout en s'occupant de leurs enfants. Durant les mois qui ont suivi le confinement, les effets collatéraux de la pandémie ont augmenté l'anxiété et la détresse psychologique de nombreux jeunes, privés de contacts physiques, d'activités culturelles, ainsi que de rites de passage qui font de l'enfant un-e adolescent-e, puis un-e adulte.

Selon l'étude de Haecq et Lefebvre (2020), l'écart de compétences entre élèves a augmenté de 30% selon le milieu socio-économique durant la période de confinement. Les Nations Unies, quant à elles, dans une Note de synthèse datant d'août 2020, relèvent une accentuation des inégalités de genre et d'accès plus général à l'école et à la formation, notamment dans les pays à faible revenu:

Le temps d'apprentissage perdu porte non seulement préjudice à la génération actuelle mais pourrait réduire à néant des décennies de progrès, tout particulièrement pour ce qui est de l'accès des filles et des jeunes femmes à l'éducation et de leur persévérance scolaire. Quelque 23,8 millions d'enfants et de jeunes (du préscolaire au tertiaire) pourraient par ailleurs abandonner leur scolarité ou se voir priver d'un accès à l'éducation l'année prochaine du seul fait de l'impact économique de la pandémie. (p. 2)

Compte tenu de la durée de la pandémie, de la résurgence du confinement et de l'augmentation des contraintes budgétaires, les systèmes

d'éducation et de formation devront, ces prochaines années, veiller à préserver la part des budgets qui leur sont alloués, s'assurer de ne laisser personne de côté (enfants, jeunes et adultes), promouvoir l'égalité des chances, l'équité et l'inclusion, ainsi que saisir une occasion de «relancer l'éducation», tout en conservant d'éventuelles nouvelles ressources ou pratiques pédagogiques. Ces quelques recommandations rejoignent celles émises par les Nations Unies (2020), notamment celle qui propose de «réinventer l'éducation et accélérer les changements à l'œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage» (p. 4, *ibid.*). *In fine*, il se pourrait que de nouvelles voies s'ouvrent, que les découvertes en temps COVID s'ajoutent aux connaissances, permettant ainsi d'innover les terrains de l'éducation et de la formation.

Les points de vue éclairant ce changement à initier dans le cadre de l'enseignement et de la formation par rapport à ce qui se joue en temps de confinement et de pandémie se multiplient et sont, bien entendu, plébiscités par les plus militant-e-s de l'intégration des nouvelles technologies de l'information, de la transition numérique, de la digitalisation et de l'enseignement à distance. Ces adeptes ont de quoi se réjouir des avancées rapides dans ce secteur. Faut-il cependant croire, dans un avenir proche, à une révolution dans nos systèmes éducatifs et de formation?

S'intéressant au champ de l'ingénierie de la formation à distance, Emmanuelle Villiot-Leclercq (2020) souligne qu'un renouvellement des pratiques dans ce domaine pourrait avoir lieu dès que la pandémie aura cessé, que la crise sera retombée et que le discernement sera complet. Sa réflexion s'appuie, d'une part, sur l'historienne Françoise Hildesheimer (2020) qui relève que dans l'histoire «les épidémies ont un rôle fondamental dans les évolutions sociales, politiques, économiques, sociologiques» (cité par Villiot-Leclercq, 2020, par. 3) et, d'autre part, sur la philosophe Claire Marin (2020) qui affirme, quant à elle, dans un article récent du

Monde que «face à une catastrophe, on se rassure en la considérant comme une parenthèse plutôt qu'un avertissement» (*ibid.*, par. 3). Elle rejoint sur cette question d'autres auteurs (Devinney et Dowling, 2020) qui évoquent l'idée que cette nouvelle dynamique entraînera un changement de paradigme d'enseignement et d'apprentissage.

Autrement dit, nous nous trouvons devant un réel dilemme éthique. Alors que pour les adeptes du changement, de l'innovation pédagogique et du numérique, les systèmes d'éducation et de formation ont une occasion sans précédent de «transformer cette crise en opportunité» ou de «reconstruire en mieux», d'autres estiment que la prudence doit être requise, notamment lorsqu'il est constaté un risque d'une fracture numérique, une détérioration du tissu social, relationnel et affectif, ainsi qu'un renforcement des inégalités dans le monde, notamment dans les pays où il existe un écart considérable entre celles et ceux qui sont issus de milieux favorisés ou défavorisés.

L'enjeu est donc puissant et fait écho aux dimensions que nous avons choisi de traiter dans cet ouvrage.

D'autres vagues ont continué à dessiner les contours de la vie des savoirs et de ses usagers. Sans prétendre clore ce qui est en marche, nous choisissons de cibler notre regard en prenant appui sur trois concepts clés: l'ingéniosité dans le milieu scolaire et de formation, les interactions sociales, la résilience. Nous les définissons en mobilisant divers éléments extraits des différentes contributions.

Vers de nouvelles mises en scène pédagogiques et didactiques

Au-delà d'une forme de détresse à devoir agir dans l'urgence, à se retrouver en solitaire devant le tableau noir (ou blanc), toute une société s'est mise

à l'œuvre. Ses multiples actrices et acteurs, issus du monde de l'école et de la formation, ont trouvé de nouvelles mises en scène, dans ce milieu de travail qui se veut avant tout pédagogique et didactique; le monde de la recherche s'attache à en dessiner de premiers contours et impacts collatéraux engendrés. L'enjeu est de taille: permettre aux apprenant-e-s de pouvoir accéder à des savoirs, quelle que soit la distance.

L'ingéniosité dans le milieu scolaire et de formation

De manière générale, le public enseignant *s'ingénie* au quotidien, il adapte et réadapte son savoir-faire et ses théories professionnelles pour faire face aux prescriptions, nous indiquent Schubauer-Leoni et Dolz (2004). Celles de l'école, en tant que lieu spécifique de transmission des savoirs, sont définies notamment à travers des plans d'études et autres moyens d'enseignement. Dès lors, tout travail suppose une re-conception. L'école est ainsi le lieu de transformations des injonctions institutionnelles; en effet, face à un groupe d'élèves hétérogènes, dans un contexte précis, chaque enseignant-e ajuste constamment, notamment selon des visées de régulation du contenu comme des actions et/ou comportements des apprenant-e-s. C'est le lot des pratiques quotidiennes. Ces dernières sont étudiées par la recherche en tant qu'ingéniosité didactique de l'enseignant-e (Mercier, Lemoyne & Rouchier, 2001; Venturini, Amade-Escot & Terrisse, 2002), voire même comme traitement «de l'ingenium pratique de l'enseignant par différentes facettes: comme trace d'intelligence inventive, d'habiletés diverses face aux imprévus, de débrouillardise dans les circonstances les plus diverses» (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004, p. 159).

La situation de mars 2020 est assurément l'une de ces circonstances parce qu'elle a impliqué, comme nous le montrent les différentes contributions, une multitudes d'actrices et d'acteurs qui ont

endossé des rôles nouveaux. Plus généralement, le propos est situé en termes d'analyse du travail, au sens de son opérationnalisation sur des aspects concrets et matériels de l'activité. Lussi Borer, Durand et Yvon (2015) n'hésitent pas à parler d'une ingéniosité professionnelle qui, bien souvent, passe inaperçue, même aux yeux des professionnel-le-s.

D'une vague à l'autre

Une première injonction guide l'agir avec les élèves ou le public étudiantin: faire en sorte que soient possibles la transmission et la circulation des savoirs. Appuyons-nous alors brièvement sur quatre vagues complémentaires du concept de résilience mentionnées par Tisseron (2017). Il ne s'agissait pas ici pour nous de savoir si tel agent éducatif (de l'école, de la formation, de la famille) possède une qualité individuelle à rebondir, car cela laisserait sous-entendre que certains ne la possèderaient pas (première vague du courant de la résilience). Au contraire, chacun-e s'est mis à l'œuvre, à sa manière, s'engageant dans un processus professionnel différencié (deuxième vague du courant de la résilience), et articulant aussi bien caractéristiques personnelles qu'influence de l'environnement (troisième vague). Ces trois vagues ou approches sont liées; elles composent un système résilient et c'est ce qui fait la richesse d'une société créative, soucieuse de la mission qui est la sienne envers les futures générations. Tisseron (2017) parle d'un paradigme d'une «nouvelle renaissance» centrée sur les pratiques collaboratives (quatrième vague).

Est-ce cela que nous observons? Toutes les contributions parlent des différentes parties prenantes et de la collaboration construite avec les élèves, les parents, voire d'autres instances.

Organisation de l'ouvrage

L'intérêt majeur de l'ouvrage réside dans son effort de se saisir du thème du colloque du Congrès



SSRE 2020¹ sur «les savoirs au carrefour de la recherche, des pratiques et de la formation» pour le mettre en lien à la situation vécue en période de confinement due à la crise sanitaire de la COVID-19. Son objectif consiste à garder en mémoire ce qui a été vécu depuis le 13 mars 2020 pendant une situation d'urgence et à rendre visibles les capacités humaines à rebondir, en interaction avec d'autres, colorant ainsi l'ingéniosité professionnelle et montrant dès lors des formes de résilience.

Sans prétendre à une exhaustivité des expériences vécues dans un contexte de confinement, cet ouvrage met l'accent sur la façon dont les actrices et les acteurs ont établi à distance une continuité dans le partage et l'acquisition des savoirs sur les plans tant de l'école, de la formation que de la recherche dans le champ de l'éducation. Ainsi, les contributrices et les contributeurs (enseignant-e-s, formatrices, formateurs, chercheur-e-s, étudiant-e-s, responsables d'établissement, actrices ou acteurs du monde de l'éducation) témoignent et/ou présentent des objets/soutiens (outils, dessin, photographie, représentation artistique, etc.) faisant état de réflexions théoriques, pratiques ou éthiques. Plus concrètement, les différents chapitres contribuent à rendre compte ou à attester de pratiques nouvelles et inventées, de reconfiguration ou de reconstruction, d'identités professionnelles bousculées ou questionnées, d'inégalités, de fracture numérique, etc. Le discours prend plusieurs formes; il s'inscrit tant dans une dimension actuelle ou anticipatrice que dans une démarche créative.

Parmi les seize contributions, on retrouve six comptes rendus de pratiques ou témoignages, huit textes de réflexion pédagogique, didactique, pratique ou éthique, manifestes ou essais et deux

brèves chroniques. À ces textes s'ajoutent cinq entretiens. Dans l'ensemble des contributions se déploient des éléments liés au trois concepts mobilisés: l'ingéniosité dans le milieu scolaire et de formation, les interactions sociales et la résilience. Les textes sont distribués selon quatre orientations, mais sans intention de les y cloisonner. La première cible l'inventivité et la nécessité de rassurer et de communiquer. La deuxième orientation aborde le partenariat complémentaire et partagé; la troisième porte sur la complémentarité des personnes et des contenus. La dernière ouvre le questionnement à propos du numérique et de l'autonomie.

Inventer, rassurer, communiquer

En référence au cadre de la didactique professionnelle, et en partant de dilemmes exprimés par une enseignante du secondaire, la contribution d'Emilie-Charlotte Monnier et Nicolas Perrin montre que l'acteur, en agissant, développe des schèmes d'action, à savoir des invariants opératoires lui permettant de répondre à la complexité et à la variabilité des situations de travail. Car si la situation de mars 2020 est inédite, l'individu doit non seulement mobiliser des routines, mais aussi inventer de nouvelles façons d'agir, articulant ainsi ancien et nouveau. Les vagues successives et nouveaux variants covidienS alimenteront-ils alors les routines?

Qu'advient-il par exemple de l'ingéniosité (ou ingénierie pédagogique) développée pour les étudiant-e-s de l'UNIL par Matteo Capponi qui, en coécriture avec Sheila Padiglia, montre, dans cette période de rupture avec l'ordinaire, une volonté de transmission des savoirs sur l'Antiquité et les langues anciennes? Mais est-ce rassurant et pour qui? Car l'enseignant-e, la formatrice ou le formateur perd une partie fondatrice de sa profession: l'aide et la régulation directe aux apprenant-e-s. Quand il ne s'agit pas en plus d'une forme de contrôle, comme l'indique Mélissa Vauthier qui

¹ Le Congrès 2020 de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) s'est tenu à distance du 31 août au 2 septembre 2020 dans le cadre de la Haute école pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE, Suisse).

en a fait l'objet de son mémoire de Bachelor. Pour elle, l'aide à apporter aux élèves est complexe, notamment par manque de *«contrôle direct sur ce qu'ils font et sur les obstacles qu'ils rencontrent»*.²

L'entretien avec Déliane Monnin, étudiante en formation primaire, souligne dans son mémoire comment *«les enseignants interviewés ont tout fait et tout mis en œuvre pour que les élèves se sentent bien et rassurés»*. Parce que l'insécurité peut peser sur les performances, quel que soit l'âge ou le niveau scolaire ou de formation. Et c'est un pan exploré par Daniel Bosmans, pour des étudiant·e·s de troisième année, confrontés à un examen en ligne pour une *micro-teaching* en anglais. Comment montrer sa performance si *«la cause primordiale de stress reste la situation d'évaluation [...] exacerbée par le contexte dans lequel elle se passe»*? Ou'en est-il alors de la perspective de se sentir compétent pour donner cette même micro-leçon ensuite aux élèves quand indéniablement *«il manque la relation à l'humain»*. Reste à trouver des solutions dans ces circonstances si particulières où les modes de communication sont bousculés. Le texte de Maud Lebreton Reinhard et Heidi Gautschi éclaire *«notre manière d'être au monde»*, constitutif d'un besoin d'entrer pour entrer en dialogue. Rebondir, c'est aussi *«comprendre pour se comprendre et se construire»* précisent les auteurs.

Partenariat complémentaire et partagé

D'autant qu'interagir avec d'autres n'est pas réservé à l'école ou à la formation. Même si ces deux lieux ont en commun une forme d'artificialité du projet pédagogique et didactique, consubstantielle à une organisation intentionnelle d'un enseignement, il a fallu passer la main. La contribution de Xavier Conus et Héloïse Durler est là pour nous rappeler un chamboulement dans la relation: le transfert de responsabilité du travail scolaire sur les parents. C'est aussi

ce que révèle le texte de Nicole Chatelain qui parle de collaborations inédites entre vie familiale et vie scolaire puisqu'il s'agit d'organiser et d'assurer la continuité. En ce sens, *«la participation parentale est devenue incontournable. Elle est pensée en termes d'attentes complémentaires»*. L'auteure caractérise cette situation de partenariat partagé dans une disparition des barrières et des territoires familial et scolaire au profit d'une *«inventivité et enthousiasmante et génératrice de liens et de positionnements inédits construits»*.

Dans la contribution de Francine Athias, le partage avec les parents est abordé à partir d'une pratique de deux stagiaires, soutenues dans leur questionnement par leur formatrice. Non seulement la cohorte estudiantine apprend le métier (et notamment *«ce que doivent apprendre les élèves»*), mais elle doit aussi se préoccuper d'une nouvelle *«chaîne de transmission enseignant-parents-enfants»*, avec pour objectif encore plus opérationnel de *«devoir formuler à autrui des enjeux de savoir, action ordinairement peu explicitée»*. Est-ce aisé? Car soutenir et venir en aide à son enfant nécessite aussi de saisir les enjeux véhiculés dans les manuels ou autres documents scolaires. Mais est-ce le rôle des parents? La question des inégalités est abordée dans la contribution de Killian Winz-Wirth, notamment sous l'angle des supports pédagogiques discriminants. L'entretien avec Amandine Cattin, étudiante en formation secondaire, ouvre des perspectives pour explorer trois instances et leur fonctionnement: l'élève et son quotidien pendant le confinement; l'influence de la relation à distance avec l'enseignant·e; la relation avec les parents. Reste certainement à approfondir et affiner ces collaborations, pour qu'elles soient profitables à toutes et tous, en temps d'enseignement à distance certes, mais surtout sur le long terme.

Complémentarité des personnes et des contenus

Au-delà de la classe, les savoirs doivent pouvoir circuler. Dans la contribution de Christian Georges, l'émission télévisée sur la TSR «Y'a pas

² En italique, les propos extraits des entretiens avec les étudiant·e·s ou des articles des différentes contributions.

école?» se propose comme une alternative pour soutenir la situation tout en étant fermement convaincue que *«la télévision n'a pas pour vocation de remplacer l'école»*, selon les dires de son animatrice principale, Tania Chytil. Au-delà d'un style d'émission qui n'a pas la possibilité, par le format dédié, d'interagir avec le public, les capsules réalisées ne pourraient-elles pas devenir des supports complémentaires de leçons ou de cours que pourraient mobiliser les enseignant·e·s et/ou formatrices et formateurs?

La question est en lien avec la préoccupation similaire de la situation italienne, dans la Région Autonome bilingue, la Vallée d'Aoste. Une véritable collaboration a été organisée entre l'assessorat régional de l'Éducation, de l'Université, de la Recherche et des Politiques de la jeunesse et la Direction régionale de la Radio-Télévision-Italienne (RAI). L'article d'Adele Martorello, Chiara Giovinnazzo et Sonia Peloso montre comment «L'explorateur», en tant que moyen télévisé, a eu pour but de construire une alliance éducative, plus particulièrement envers la didactique du plurilinguisme.

Dans son mémoire en formation secondaire, Alexandre Malgat aborde certains aspects d'une forme d'alliance nouvelle entre étudiant·e·s en formation gymnasiale et leurs enseignant·e·s; en effet, *«étonnamment, malgré ce confinement et cet isolement, la plupart se sont sentis beaucoup plus proches de leurs professeur·e·s que dans le cursus normal»*. Même en l'absence de présence physique, *«les outils informatiques ont permis de compenser cet isolement»*.

Conserver le lien social trouve aussi une orientation ciblée dans l'article de Sabine Chatelain, Marcelo Giglio et Marcelle Moor. En tant que pratique collective, la musique peut contribuer à un apprentissage durable tout en proposant des interactions nouvelles. Par exemple, le

rôle de l'enseignant·e est exploré sous l'angle du maintien de la relation affective, sans minimiser les adaptations curriculaires nécessaires dans ce contexte particulier, notamment pour *«donner envie d'apprendre sans menace, ni sanction»*. Nous voyons poindre ici un questionnement sur la place des disciplines à l'école. C'est aussi ce que questionne Ana Vanessa Lucena qui ose même un «pavé dans la mare»:

Les disciplines artistiques durant la période d'enseignement à distance ne souffrent-elles pas d'un caractère «accessoire», passant à la trappe puisque le «travail donné à la maison devait se résumer aux maths, au français, et éventuellement à l'allemand», suivant les propos d'une enseignante interrogée?

Numérique et autonomie

Ce qui ne passe cependant pas à la trappe, c'est bien l'usage imposé du numérique. D'abord parce que ce mode de communication se révèle être un pont évident pour maintenir les interactions. Les relations habituelles, si utiles comme les feedbacks, et échanges pour ajuster et réguler sont «stoppées nettes» nous précise Vincent Fivaz. L'auteur invite à considérer le nécessaire passage de l'implicite à l'explicite: les compétences numériques supposées des élèves comme des enseignant·e·s doivent permettre de réfléchir au bagage numérique essentiel. Ce sujet est abordé sous l'angle de la formation des enseignant·e·s par Martin Simon dans son mémoire de Bachelor. Prenant appui conceptuellement sur le sentiment d'autoefficacité, cet étudiant souligne, à partir de ses résultats, que *«si les enseignant·e·s ne voient pas une progression au niveau de l'utilisation des MITIC, elles et ils sont très vite démoralisés»*.

Dès lors, comment maintenir et construire à distance des liens durables avec les élèves et autres apprenant-e-s ? Le partage, voire le transfert de responsabilités met différemment en lumière la capacité d'autonomie. Le Plan d'études romand le mentionne tant dans les capacités transversales et la formation générale que dans les différents domaines disciplinaires. Rendre l'élève autonome est même une injonction faite à l'école dès les premiers degrés de la scolarité, nous disent Amaranta Cecchini et Marion Dutrévis. Les résultats de leur recherche pointent un élément fondamental : pour que le numérique puisse contribuer à l'autonomie de l'élève durant cette période – pour interagir et échanger de l'information –, il semble impérieux d'*«éviter de penser que les élèves sont, de fait, autonomes dans l'usage de ces outils»*. Le propos de Toni Sabino en montre un aspect, lui qui a préparé, en collaboration avec sa stagiaire, des défis à sa classe de 1-2HarmoS, via le site scolaire local dédié. La motivation des jeunes élèves a forcément été soutenue par les parents qui ont endossé la responsabilité ou l'opportunité de transmettre à l'enseignant-e des productions de leur enfant.

Par ailleurs, chapeautant une organisation nécessairement bousculée, les directions scolaires ont mis la main à la pâte. Le texte de Christiane Caneva et Caroline Pulfrey est là pour nous rappeler l'importance d'une cohésion entre l'ensemble des parties prenantes concernées. La confiance en est l'un des piliers, tout comme l'ancrage sur des pratiques existantes.

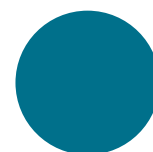
Quand la vague nous a forcés à découvrir et inventer d'autres horizons

«Je pense que les parents ne se doutaient pas qu'ils auraient un rôle à jouer là-dedans et un rôle très important et qu'ils étaient bien conscients que c'était primordial qu'ils soient informés pour jouer leur rôle.» Lara, enseignante cycle 2

La vague du confinement nous a toutes et tous mis en mouvement. En particulier pour découvrir, si ce n'est pour confirmer, que nous ne sommes pas seul-e-s à œuvrer pour que les savoirs puissent circuler. Penser aux autres s'est avéré primordial afin de conserver des interactions humaines dignes de ce nom. Et, dans ce même élan, l'apprentissage n'est-il pas redevenu une affaire prioritaire à tous les échelons pour permettre à l'ensemble des actrices et des acteurs de rebondir, de construire de nouvelles collaborations, de proposer des mises en scène inédites ? Sur la base de toutes les expériences du semi-confinement de mars 2020, des scénarios ont été écrits, pour des rôles multiples. Ils se poursuivent, s'affinent et se réinventent, parce qu'aucune lame de fond ne les arrêtera.

Références bibliographiques

- Devinney, T. & Dowling, G. (2020). *Is this the crisis higher education needs to have?* Récupéré le 14 mai 2020 du site Times Higher Education: <https://www.timeshighereducation.com/features/crisis-higher-education-needs-have>
- Haeck, C. & Lefebvre, P. (juin 2020). Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), "Pandemic school closures may increase inequality in test scores", document de travail n° 20-03, juin 2020, https://grch.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/82/Haeck_Lefebvre_GRCH_WP20-03-5.pdf
- Hildesheimer, F. (2020, 15 mai). Entretien. Récupéré du site du quotidien «Le Monde» le 30 mai 2020: https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/05/15/on-ne-peut-plus-seulement-définir-l-epidemie-comme-grand-personnage-archaïque-de-l-histoire-d-hier_6718_3232.html
- Lussi Borer, V., Durand, M. & Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lussi.2015.01>
- Marin, C. (2020, 24 mars). Entretien. Récupéré du site du quotidien «Le Monde» le 30 mai 2020: https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/03/24/claire-marin-penser-les-maladies-sur-le-modele-de-la-guerre-c-est-se-prendre-sur-l-essence-du-vivant_6034170_3232.html
- Mercier, A., Rouchier, A. & Lemoyne, G. (2001). *Des outils et techniques d'enseignement aux théories didactiques*. Dans A. Mercier, A. Rouchier et G. Lemoyne, *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement* (pp. 231-249). De Boeck.
- Nations Unies (août 2020). Notes de synthèse: l'éducation en temps de COVID-19 et après, 1-28.
- Schubauer-Leoni, M. L. & Dolz, J. (2004). *Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant: une composante essentielle de la transformation de l'École*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.bronc.2004.01.0147>
- Tisseron, S. (2017). *La résilience*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.tisse.2017.02>
- Venturini, P., Amade-Escot, C. & Terrisse, A. (2002). *Études des pratiques effectives: l'approche des didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Villiot-Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19, *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 30 | 2020, mis en ligne le 25 juin 2020, consulté le 13 janvier 2021. <https://doi.org/10.4000/dms.5203>



Sommaire

5

Françoise PASCHE GOSSIN,
Christine RIAT

**Une mise à distance des savoirs
dans les systèmes scolaires et de
formation: entre détresse et
résilience**

7

Françoise PASCHE GOSSIN,
Christine RIAT

**Entre détresse psychologique et
renouvellement des pratiques
pédagogiques**

INVENTER, RASSURER, COMMUNIQUER

23

Emilie-Charlotte MONNIER,
Nicolas PERRIN

**Les douze premiers jours dans
la vie d'un enseignant confiné:
transformation des structures
conceptuelles en situation
d'urgence**

33

Sheila PADIGLIA,
Matteo CAPPONI

**Orphée au pays des Playmobils:
enseigner la culture antique en
contexte COVID**

43

[INTERVIEW]

Mélissa VAUTHIER, étudiante
en formation primaire

47

[INTERVIEW]

Déliane MONNIN, étudiante
en formation primaire

51

Daniel BOSMANS

**L'enseignant-e en formation
dans sa classe virtuelle de
langue étrangère: écran
anxiogène ou anxiolytique?**

PARTENARIAT COMPLÉMENTAIRE ET PARTAGÉ

65

Maud LEBRETON REINHARD,
Heidi GAUTSCHI
COMMUNI(COVID)CATION

73

Xavier CONUS,
Héloïse DURLER

**Enseignement à distance ou
école à la maison? Les inégalités
face au travail scolaire à domicile,
au travers du vécu des parents**

83

Nicole CHATELAIN

**Vivre les liens familles-école
à distance et créer des
relations apaisées**

91

Francine ATHIAS

**Retours d'expériences
de professeur-e-s**

97

Kilian WINZ

**Un aperçu des mécanismes
scolaires qui contribuent à
accroître les inégalités entre
élèves au quotidien**

105

[INTERVIEW]

Amandine CATTIN, étudiante
en formation secondaire

COMPLÉMENTARITÉ DES PERSONNES ET DES CONTENUS

111

Christian GEORGES
**«Y'a pas école?» : une leçon
de réactivité**

115

Adele MARTORELLO,
Chiara GIOVINAZZO,
Sonia PELOSO
**«L'explorateur» : un outil
pour le soutien de
l'enseignement à distance**

123

[INTERVIEW]
Alexandre MALGAT, étudiant
en formation secondaire

127

Sabine CHATELAIN,
Marcelo GIGLIO,
Marcelle MOOR
**Enseigner la musique
pendant la pandémie:
enjeux et ouvertures**

137

Ana-Vanessa LUCENA
**Les activités artistiques:
quels savoirs hors de l'école?
Un regard sur la période
de semi-confinement**

NUMÉRIQUE ET AUTONOMIE

149

Vincent FIVAZ
**Enseigner à distance dans
le cercle scolaire du Locle,
quels enseignements?
De la gestion de l'urgence à...**

157

[INTERVIEW]
Martin SIMON, étudiant
en formation primaire

161

Amaranta CECCHINI,
Marion DUTREVIS
**L'autonomie des élèves
en période de COVID-19
Le cas du canton de Genève**

171

Tony SABINO
L'école à la maison des 1-2H

175

Christiane CANEVA,
Caroline PULFREY
**Gérer une école pendant
une pandémie: témoignages
de directions d'écoles vaudoises**





**INVENTER, RASSURER,
COMMUNIQUER**



Emilie-Charlotte MONNIER, enseignante et étudiante, UNIL-HEP Vaud
Nicolas PERRIN, professeur, HEP Vaud

Les douze premiers jours dans la vie d'un enseignant confiné: transformation des structures conceptuelles en situation d'urgence.

On apprend généralement quand on est confronté à un problème, c'est-à-dire à une situation où il n'existe pas de procédure connue du sujet pour arriver à la solution et où le sujet doit réorganiser ses ressources pour trouver une issue (p. 118).

Introduction

Cette affirmation émise par Pastré (2006) illustre l'enjeu principal de notre recherche. Celle-ci analyse l'activité d'un enseignant du cycle 3 dans le contexte de mise en place, en urgence, d'un enseignement à distance (EAD). Notre objectif est de mettre en évidence la transformation des structures conceptuelles en situation d'urgence. Pour cela, nous proposons une méthodologie articulant observation participante et autoconfrontation, afin de documenter l'activité sur un long empan temporel. L'enjeu est selon nous de reconnaître le travail effectué par le corps enseignant lors du semi-confinement du printemps 2020. Il est aussi, dans une perspective de didactique professionnelle, d'analyser le travail pour le transformer, c'est-à-dire de comprendre en quoi ce travail en situation d'urgence, impliquant un usage important du numérique, est révélateur des transformations à venir de l'enseignement.

Dans cet article, nous abordons successivement la problématique qui permet de circonscrire la nature des structures conceptuelles impliquées dans cette situation, la méthode que nous avons développée en articulant deux échelles

d'observation, les résultats obtenus, ainsi que la discussion de ceux-ci.

Plusieurs cadres théoriques pour une situation sans précédent

De l'urgence d'agir
pour maintenir l'activité...

Le semi-confinement de la population au printemps 2020, la fermeture des écoles qui en a découlé, mais aussi la nécessité d'assurer une continuité pédagogique, ont amené l'entier du corps enseignant à réagir dans l'urgence. Des situations proches de celle-ci ont été étudiées par Owen (2007). Cette chercheuse a collaboré avec les agences de gestion des feux de brousse en Australie. Elle met en évidence que les situations d'urgence se caractérisent par leur temporalité, leur degré de complexité et leur degré d'interdépendance. Temporalité parce que l'activité se produit dans un environnement dynamique en «temps réel», sans possibilité d'interrompre ce processus. Une réponse doit être apportée malgré l'intensité du travail. Complexité, car le travail en urgence nécessite la coordination de multiples tâches impliquant des conséquences importantes pour tous les

acteurs et actrices. Interdépendance, car les différents opérateurs et opératrices devront mobiliser des ressources multiples et négocier des plans et des actions avec d'autres intervenant-e-s.

... à la construction d'une nouvelle réalité de travail.

Cette situation d'urgence s'inscrit dans la mise en œuvre d'un EAD. Le modèle ISA (pour « Intentions, Stratégies et Attendus ») proposé par Metz et Pélissier (2010) pour analyser la formation à distance nous permet de caractériser les aides – informations visant à anticiper ou répondre à un besoin dans le processus d'apprentissage – mises à disposition par le corps enseignant durant cette période. Les intentions des personnes conceptrices de l'aide visent à expliciter la tâche, favoriser les liens entre les connaissances et adapter la nature des aides aux utilisateurs et utilisatrices. Les stratégies correspondent aux moyens utilisés par les individus pour fournir une aide (types d'interaction, modes d'interaction, outils de communication, ressources). Les attendus caractérisent les besoins tant des enseignant-e-s que des élèves à propos des aides.

Nous pouvons coupler les deux modèles pour étudier la mise en place en urgence d'un enseignement à distance. Ainsi la temporalité (huit semaines, pas d'adaptation), le degré de complexité (coordination de tâches multiples) et le degré d'interdépendance (acteurs variés et ressources disparates) influencent chacun des trois niveaux de Metz et Pélissier (2010).

La didactique professionnelle

Cette recherche s'inscrit dans le cadre théorique de la didactique professionnelle. Cette dernière fait l'hypothèse que l'individu, en

agissant, développe des schèmes d'action, c'est-à-dire des invariants opératoires lui permettant de répondre à la complexité et à la variabilité des situations de travail. Ces schèmes organisent l'activité. Ils sont constitués de concepts qui « nourrissent » d'une part les connaissances qui fondent les interprétations et d'autre part les règles d'action qui permettent d'agir (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

Cette recherche s'inscrit dans le cadre théorique de la didactique professionnelle. Cette dernière fait l'hypothèse que l'individu, en agissant, développe des schèmes d'action, c'est-à-dire des invariants opératoires lui permettant de répondre à la complexité et à la variabilité des situations de travail.

Ce cadre théorique permet de décrire les organisateurs de l'activité enseignante (Pastré, 2007), ici dans des situations d'urgence. Ces structures conceptuelles, requises par les situations rencontrées, permettent à la personne d'exécuter, de contrôler et d'orienter son action. Elles se déclinent en concepts pragmatiques (pour conduire une classe, conçue ici comme un environnement dynamique, ce qui implique d'agir de manière adéquate et au bon moment) et concepts transitionnels (pour agir sur et avec d'autres humains – ici les élèves – pour les inciter à passer d'un registre pragmatique à un registre épistémique dans leur maîtrise des connaissances). Ce cadre théorique permet alors de mettre en évidence les indices et les moyens d'action mobilisés par l'enseignant ou l'enseignante pour planifier et réguler l'avancement de son enseignement tout en prenant en compte la coactivité impliquant de diagnostiquer et d'encourager l'élève à agir.

Multifinalité et dilemmes

Le travail enseignant se caractérise alors par sa multifinalité (Goigoux, 2007). Tant le pilotage de l'enseignement que l'action sur la relation que les élèves ont avec l'objet d'apprentissage impliquent de viser trois objectifs principaux: les connaissances, la socialisation et la subjectivation de l'élève. De plus, le travail de l'enseignant-e est au cœur d'un système de prescriptions (Goigoux, 2001) découlant de l'institution, de l'état de l'enseignant-e, des caractéristiques des élèves et de l'activité des élèves en réponse aux tâches que l'enseignant-e leur donne. Son activité prend également en compte les effets anticipés ou éprouvés sur l'institution, son état personnel et le comportement et l'activité des élèves. Ce faisant, le travail enseignant se caractérise par dilemmes, c'est-à-dire par deux orientations possibles de l'action qui se justifient individuellement mais se révèlent incompatibles mutuellement (Ria, Saury, Sève et Durand, 2001). Dans notre recherche, ces dilemmes permettent d'identifier des dimensions cruciales des structures conceptuelles des situations que l'enseignant-e doit prendre en compte dans la mise à distance de son enseignement.

Nos questions de recherche peuvent se résumer ainsi:

1. Quelles structures conceptuelles permettent-elles de définir l'activité enseignante dans des situations caractérisées par les dilemmes de la mise à distance de l'enseignement?

2. Comment ces structures conceptuelles évoluent-elles?

Un observatoire construit en tenant compte des contraintes exceptionnelles d'un semi-confinement généralisé

Construction des données

Nous décrivons ici la mise en place d'une méthode articulant deux échelles d'observation. Un

premier niveau, le plus grossier, consiste en une observation participante (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg, et Kerguelen, 1997). Dans les circonstances de cette période hors du commun, la régularité de la relation entre la chercheuse et son sujet (homme, 32 ans, dix ans d'expérience, cycle 3, français-anglais) a permis la construction d'un lien de confiance et la possibilité de récolter des traces systématiques de l'activité de l'enseignant, et notamment de ses actions non conscientisées. Cette observation participante impliquait également la récolte de traces écrites et filmées servant au deuxième niveau. Afin d'assurer un cadre clair et une méthodologie systématique, un horaire a été posé quant à la fréquence des entretiens qui se déroulaient tous les soirs à 21 heures (proches de l'activité pour aider à la réminiscence). Ceux-ci étaient cadrés par un canevas qui est resté inchangé durant toute la durée de l'étude: l'entretien commençait avec la question des dilemmes vécus pendant la journée qui venait de s'écouler, puis la conversation continuait en interrogeant les attentes de l'enseignant pour la suite. Si des questions restaient en suspens, elles étaient traitées à ce moment-là. L'entretien se terminait par l'ouverture sur l'avenir et la description des actions futures du sujet. La récolte de données s'est déroulée sur douze jours, durée qui n'a pas été déterminée à l'avance mais qui a été dictée par la stabilisation de l'activité étudiée. Après douze jours, une routine est apparue dans l'activité de notre sujet et celle-ci s'est maintenue jusqu'à la réouverture des écoles.

Un deuxième niveau d'analyse, plus fin, est intervenu ensuite lors d'une remise en situation dynamique (RSD) (Theureau, 2010) effectuée sur l'entier des douze jours d'observation. Afin de mener cet entretien, les traces des événements identifiés ont été présentées au sujet afin de faciliter la réminiscence de l'activité passée et sa verbalisation. Le canevas d'entretien est construit sur les apports de Tourmen (2014), qui utilise les quatre entrées proposées par Vergnaud (1996, 2001). Ces entrées reprennent les catégories

constitutives du schème et permettent d’explorer les conceptualisations effectuées en situation de travail. Celles-ci renvoient aux:

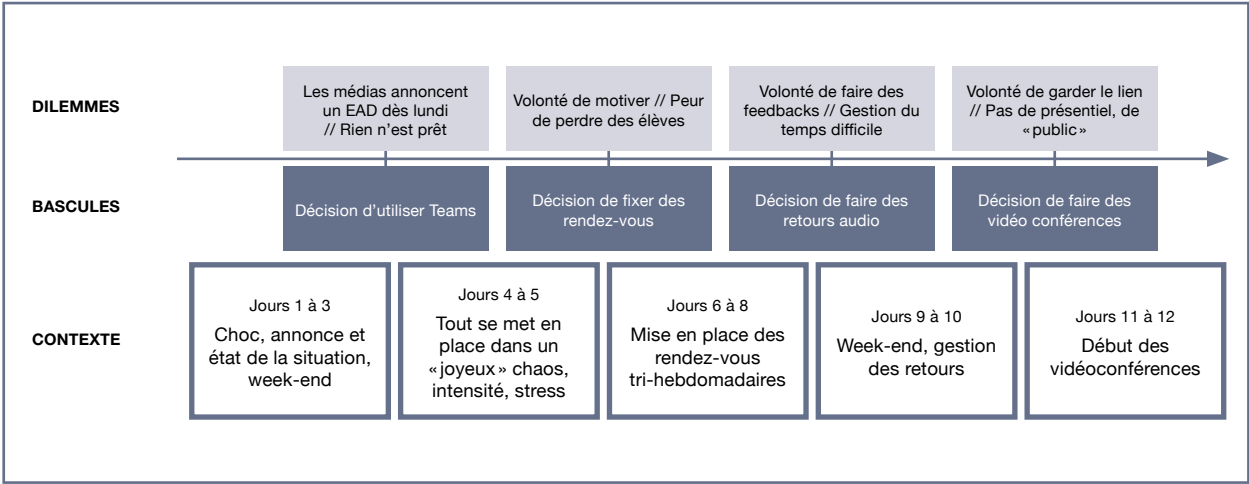
- «buts» visés dans le travail
- «possibilités d’inférence» à partir de prises d’information sur les situations, prises en charge par des «règles d’action» de forme «*si... alors...*»
- «connaissances-en-actes» ou «théorème-en-actes» qui fondent les interprétations
- «concepts organisateurs» qui nourrissent les théorèmes-en-actes et les règles

d’action et sont centraux dans l’organisation de l’activité.

Analyse des données: partir des dilemmes vécus en direct pour aider à la modélisation de la situation.

Afin d’analyser les données, nous avons schématisé les traces récoltées dans le but d’y repérer la chronologie, les dilemmes et les bascules (cf. Schéma n° 1). L’entrée par les dilemmes permet de relier les deux niveaux présentés dans la section précédente et de proposer des pistes d’analyse.

Schéma 1: découpage de l’activité, dilemmes et bascules



C’est après l’analyse de l’entier de nos données que les structures conceptuelles peuvent être identifiées (Tourmen, 2014) pour rendre compte d’un modèle opératif. Ce dernier renvoie à la manière dont un sujet se représente la structure conceptuelle (ensemble des concepts pragmatiques) d’une situation professionnelle. Tourmen (2014) rappelle que les concepts pragmatiques «ne peuvent donc pas faire l’objet d’un questionnement direct auprès des travailleurs mais doivent être extraits par les observateurs, chercheurs ou formateurs, de l’analyse de l’ensemble de leurs actions et/ou discours» (p. 30). Nous avons donc analysé les actions – que fait ou cherche à effectuer l’enseignant – à partir des buts poursuivis,

puis des règles d’action et théorèmes-en-acte mis en œuvre. Nous avons pu en déduire la centralité de certains concepts en les articulant à des variables et des indicateurs, et les proposer comme concepts pragmatiques. Nous les présentons dans la partie suivante de cet article.

Résultats

Identification de trois concepts pragmatiques

L’analyse permet de mettre en évidence trois concepts pragmatiques sur lesquels l’enseignant s’appuie pour proposer ses aides et réguler

son intervention. Ces trois concepts sont *la disponibilité, la faisabilité et le lien*. Selon les instantiations de ces concepts, l'enseignant va viser des buts différents et mettre en œuvre des règles d'action (Landes et Lefeuvre, 2014). Par exemple, si l'enseignant juge que la disponibilité d'un élève est faible mais que la faisabilité (ou son niveau de maîtrise) est forte, il va tenter de le recadrer en rappelant son devoir de suivre l'école même si celle-ci se passe à distance. Dans une autre situation, l'enseignant peut juger que le degré de disponibilité de l'élève est fort mais que la faisabilité est faible, il va alors se concentrer sur le fait de résoudre les difficultés techniques de connexion que rencontre l'élève. Dans un dernier cas de figure, l'enseignant peut se rendre compte que la faisabilité est forte mais que le lien est faible. Il va pouvoir adapter ses buts et règles d'action en prenant plus particulièrement soin de la relation individuelle avec cet élève en prenant, par exemple, plus souvent de ses nouvelles et en restant attentif aux informations personnelles récoltées. Afin de prendre les bons indices, l'enseignant va s'appuyer sur des variables et des indicateurs observables.

La transformation de
la structure conceptuelle:
de la faisabilité de la tâche
au lien avec l'élève...

Une analyse chronologique de la situation montre que, dès le deuxième jour, l'enseignant se fixe des buts et prend les premières décisions nécessaires à la mise en place de l'activité ou, comme nous l'avons proposé, à la faisabilité de la tâche. Sur douze jours, l'enseignant ne se retrouve pas en situation d'enseignement-apprentissage avant le jour cinq, donc presque la moitié du temps étudié. Ainsi, cette situation provoque un renversement dans la situation d'apprentissage où le rôle de l'enseignant, pendant un temps, n'est plus de transmettre des connaissances, mais d'organiser une nouvelle réalité pour que cette transmission puisse réapparaître. Ainsi, l'enseignant doit

décider d'une méthode de travail à distance, d'un type de communication et mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage où les interactions sont uniquement virtuelles.

Pendant la mise en place de ce nouveau système, il continue à veiller au lien qu'il entretient avec ses élèves en utilisant, à nouveau, des outils numériques uniquement. Nos résultats montrent qu'avec la mise à distance, ce lien devient multiple et beaucoup plus complet que dans la situation normale. Nous mettons en avant trois types de liens: 1. Le lien socio-affectif caractérisé par un contact plus serré avec l'élève, ses parents et la réalité de leur contexte familial (l'enseignant a notamment «accès» à leur intérieur par les vidéoconférences). 2. Le lien pédagogique caractérisé par un travail par projets où l'élève, pour participer pleinement, doit faire preuve d'une certaine autonomie. 3. Le lien technologique où le rapport enseignant/élève est traversé obligatoirement par un outil numérique, quel qu'il soit.

... en passant par la gestion
de la disponibilité de l'élève.

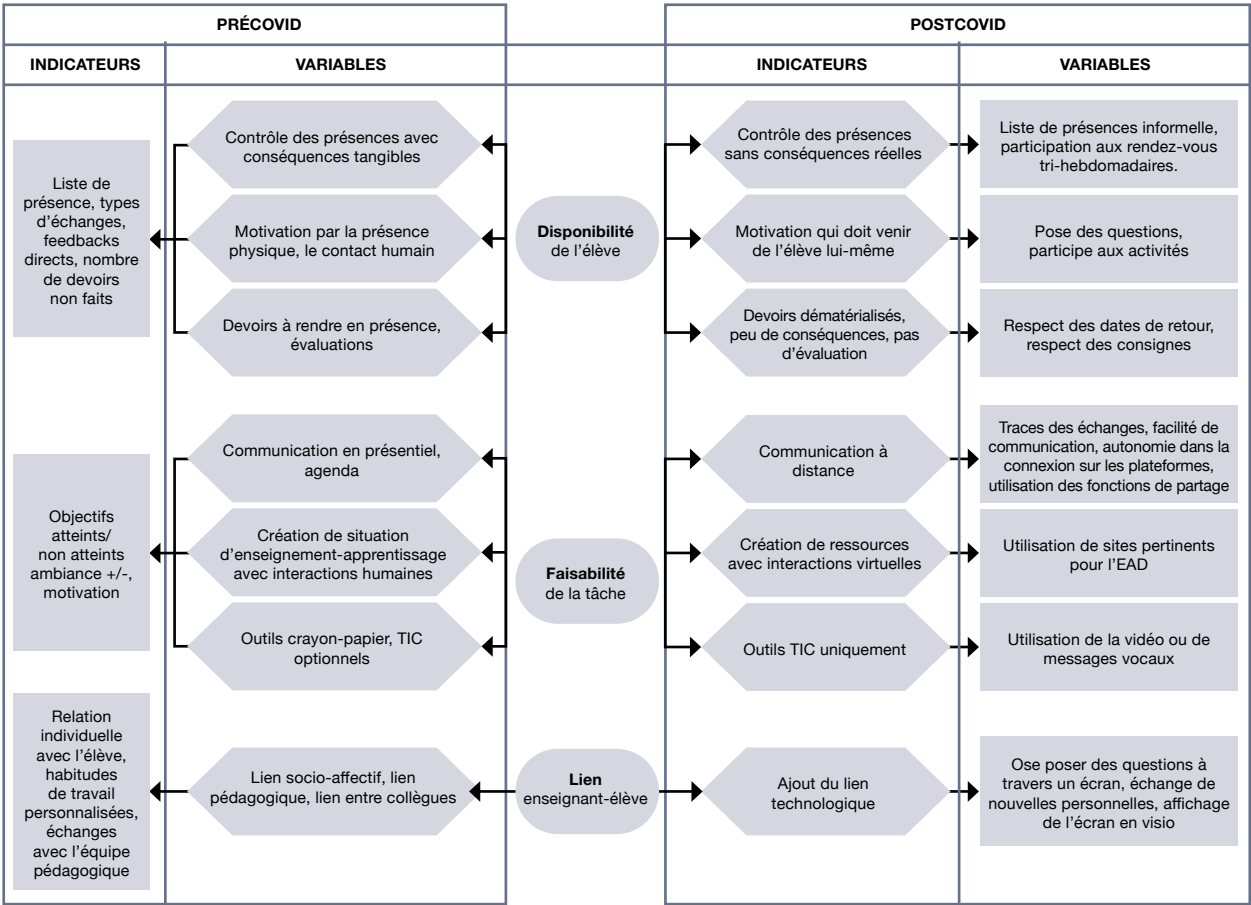
De l'autre côté du système, nous mettons en évidence ce que nous appelons la disponibilité de l'élève. Dans notre étude de cas, celle-ci est appréhendée du point de vue de l'enseignant uniquement puisque nous n'avons réalisé aucune observation d'élève durant cette période. Les décisions de notre sujet et les transformations dans son activité sont principalement liées au besoin de maintenir la motivation et l'investissement des élèves. Ainsi, devant le dilemme de donner des feedbacks formatifs à tous ses élèves, l'enseignant amène l'utilisation du retour audio d'abord et de la vidéoconférence ensuite. Il réduit la présence synchrone des élèves en la limitant à trois rendez-vous hebdomadaires et utilise ces moments pour faire le point sur les projets en cours et contrôler le respect des consignes de travail et des dates de retour.

Une synthèse des transformations

Nous avons résumé les différentes transformations citées dans les paragraphes précédents dans un tableau récapitulatif du modèle opératif. Sa lecture

horizontale (du précovid au postcovid) rend compte de son évolution progressive dans le temps. Il n'est pas à lire d'une manière chronologique puisque les régulations et transformations opérées par l'enseignant sont apparues parfois de manière simultanée.

Schéma 2: proposition d'un modèle opératif



Discussion

Vers une analyse multicontextuelle de la situation

À travers cette recherche, nous avons tenté d'accéder de plus près à l'activité d'un enseignant secondaire expérimenté se retrouvant, du jour au lendemain, à gérer la mise en place d'un enseignement à distance dans une situation de semi-confinement. Nous avons adopté le cadre conceptuel

de la didactique professionnelle, afin de mettre en évidence les différentes composantes des schèmes d'action qui se sont construits/transformés dans l'activité de ce professionnel.

Cette analyse nous a permis de proposer une structure conceptuelle mettant en évidence comment le sujet construit son action autour de variables et d'indicateurs qui lui permettent de guider au mieux sa classe et sa nouvelle organisation. La transformation de ces structures conceptuelles

se caractérise par l'adaptation de trois concepts pragmatiques: 1. La disponibilité de l'élève, qui se base uniquement sur la participation volontaire de celui-ci; 2. La faisabilité de la tâche, qui dépend de la maîtrise et de l'utilisation des outils numériques; 3. Le lien enseignant-élèves, qui s'incarne à travers le lien technologique. Celui-ci ne peut d'ailleurs fonctionner de manière optimale sans la présence préalable d'un lien socio-affectif et pédagogique.

Ces analyses font écho aux travaux de Jézégou (2010) sur la présence à distance. La situation étudiée peut être analysée comme une transaction problématique, où l'enseignant mène une enquête pour rétablir une situation d'enseignement viable. Les concepts pragmatiques – la disponibilité, le lien et la faisabilité – traduisent, du point de vue de l'enseignant, la recherche d'une présence pédagogique, socio-affective et cognitive. Cette transaction amène progressivement l'enseignant à développer une manière d'agir et à spécifier la situation sur et dans laquelle il agit.

Transformation des structures conceptuelles

La transformation des structures conceptuelles, dans la temporalité étudiée, s'opère surtout sur le plan des indicateurs (l'enseignant doit repérer des indices spécifiques à la distance et au numérique), mais ne porte que peu sur les variables (les dimensions qui orientent l'action se transforment peu) et pas du tout sur les concepts pragmatiques (les conceptualisations qui structurent l'action restent inchangées). Cela met en évidence, une fois encore dans ce bref moment de bascule, que cette nouvelle réalité est appréhendée avec les outils d'orientation et d'action dont dispose l'enseignant. Perrenoud (1999) fait allusion à cette même bascule quand il parle de gestion de l'imprévu dans la profession enseignante: «cela n'entrave pas leur assimilation à un ou plusieurs schèmes d'action, qui restent efficaces dans la mesure où ils sont ajustés, sinon au moindre

aspect, du moins à la structure globale d'une famille d'événements» (p. 133).

La situation d'urgence affecte de manière spécifique cette transformation. Les enjeux temporels caractérisant un système dynamique amènent l'enseignant à être particulièrement attentif à la transformation du métier de l'élève (disponibilité), en vérifiant si l'appropriation de nouveaux moyens est effective dans un si court laps de temps (faisabilité) avec un risque de décrochage élevé (lien). La complexité de la situation découle essentiellement de sa dématérialisation; l'enseignant doit en effet s'assurer de la coordination de multiples tâches en autonomie (disponibilité), qui est affectée par l'usage du numérique par les élèves (faisabilité) et nécessite d'évaluer la possibilité de le faciliter (lien). L'interdépendance est diminuée chaque fois que cela est possible; c'est ainsi que l'enseignant se coordonne moins avec ses collègues (faisabilité) pour mieux identifier les sources d'informations pertinentes à considérer (disponibilité), tout en devant prendre en compte ce que les familles peuvent assumer (lien). L'urgence met donc en évidence la subtilité de la transformation des structures conceptuelles lorsqu'il est question d'agir, dans ces conditions, non pas directement sur le monde (l'apprentissage), mais de le faire via une relation (l'apprenant). Cet agir indirect caractérise en effet toute relation de service (Mayen, 2005).

La situation d'enseignement à distance influence également la transformation des structures conceptuelles de l'enseignant lorsqu'il cherche à concevoir et mettre en œuvre des aides adaptées au contexte. En ce qui concerne les intentions, elles impliquent que l'enseignant doit agir sur l'adaptation (faisabilité) et l'explicitation (disponibilité et lien) des tâches données aux élèves. La recherche de moyens efficaces (stratégies) se traduit par la recherche d'un compromis entre les compétences réelles (lien) des élèves et les types d'interactions possibles (faisabilité). Elle nécessite

aussi une attention particulière aux besoins des élèves (attendus), notamment en ce qui concerne la compréhension des tâches (disponibilité) et le risque de décrochage qu'il faut éviter (lien). L'aide, comme unité d'analyse, permet de mettre en évidence comment la transformation des structures conceptuelles est orientée par la recherche d'un contexte partagé avec les élèves permettant de construire un nouvel agir collectif.

Un observatoire qui facilite le changement

Notre intervention dans le quotidien de l'enseignant-sujet a eu un impact sur son activité. Il savait qu'à la fin de la journée, il allait devoir revenir sur son travail et décrire ses faits et gestes. Nous ne voyons pas cela comme un biais mais plutôt comme un souhait assumé de participer à la transformation du monde et de l'activité de la personne. Ainsi, l'entretien de remise en situation dynamique (RSD) a aussi été l'occasion de faire un bilan et d'ouvrir vers de nouvelles réflexions concernant l'enseignement à distance: «Et je pense, mais c'est pas aux jours 11 et 12 que je pensais déjà ça, mais maintenant avec un peu de recul. Dans un cadre de télé-enseignement, on doit penser l'enseignement totalement différemment.» (RSD, avril 2020)

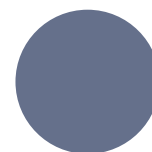
Ainsi, l'entretien de remise en situation dynamique (RSD) a aussi été l'occasion de faire un bilan et d'ouvrir vers de nouvelles réflexions concernant l'enseignement à distance

Suites possibles

L'étude de la transformation des structures conceptuelles pourra faire l'objet de futures recherches qui pourraient étudier ce qui s'est passé dans des contextes socio-économiques différents, des classes de niveaux différents et des enseignants d'expérience différente. La prise de données est plus compliquée a posteriori. Cependant, l'entrée par les dilemmes nous semble toujours constituer une entrée pertinente car ils permettent d'identifier des moments révélant la complexité de l'activité enseignante. Un entretien d'explicitation (Vermesch, 1994) permettra alors, même en l'absence de traces autres que ces dilemmes, de revenir sur l'activité telle qu'elle a eu lieu dans ces situations. Cette démarche permettrait également de continuer la prise de données sur un plus long empan temporel, afin d'observer ce qui se passe quand une temporalité plus longue permet le développement d'une autre réflexion.

Références bibliographiques

- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Goigoux, R. (2001). Tâche et activité en didactique du français: l'apport de la psychologie ergonomique. In J. Dolz (Ed.), *Les tâches et leurs entours en classe de français. VIIIème colloque international de didactique du français langue maternelle*. Université de Neuchâtel: CD ROM DFLM.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraïfourg, J., & Kerguelen, A. (1997). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*. ANACT.
- Landès, L., & Lefeuvre, G. (2014). Les pratiques d'accompagnement individualisé des jeunes au sein des missions de lutte contre le décrochage scolaire. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 95-126.
- Mayen, P. (2005). Travail de relation de service, compétences et formation. In P. Falzon & M. Cerf (Eds.), *Travailler dans le service*. PUF.
- Metz, S. & Péliissier, C. (2010). *Un modèle de caractérisation de l'aide: le cas dans l'enseignement à distance*. Congrès de l'AIPU: Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur, Maroc.
- Owen, C. (2007). Analysing the activity of work in emergency incident management. *@ctivités*, 4(1), 217-225.
- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Éducation permanente*, 140(3), 123-144.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. *Apprendre et faire apprendre*, 109-121.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants: Études lors des premières expériences de classe en Éducation Physique. *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action». *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 4(2), 287-322.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation: principes et évolutions. *Savoirs*, 36, 9-40.
- Vergnaud, G. (2001). Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance, In J. Portugais (Ed.), *Actes du Colloque GDM 2001 – La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques de la formation*, Montréal.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (pp. 275-292). PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF.





Sheila PADIGLIA, chargée d'enseignement, HEP-BEJUNE
Matteo CAPPONI, chargé d'enseignement, Université de Lausanne

Orphée au pays des Playmobils: enseigner la culture antique en contexte COVID

La pandémie a contraint le monde enseignant à agir dans l'urgence pour assurer une transition rapide vers l'enseignement à distance.

Résumé

La tâche n'était pas aisée, mais elle a pu être relevée dans des cas où les enseignantes et les enseignants ont su se montrer innovants, pleins de créativité et passionnés. À la lumière des apports de la psychologie socioculturelle de la transition, on constate que la condition nécessaire à cette réussite repose sur l'intégration de trois dimensions essentielles: garder une identité professionnelle positive, acquérir de nouvelles compétences, donner du sens.

Dans ce compte rendu d'expérience, nous nous concentrons sur des activités pédagogiques liées à la culture antique, réalisées à l'Unil et à l'EPFL. Si elles ont relevé le défi de présenter un contenu de cours attractif et stimulant pour les apprenant-e-s, c'est précisément parce qu'elles intégraient les trois dimensions susmentionnées.

Introduction

Avant même que la pandémie ne vienne bouleverser et accélérer les réflexions sur la mise à distance des enseignements, de nombreux travaux soulignaient l'urgence de se pencher sur ces nouveaux modèles. La littérature mettait en lumière l'évolution de plus en plus rapide des métiers et des activités professionnelles,

l'accélération des changements technologiques, les nouveaux modes d'organisation du travail, ainsi que les nouvelles façons de travailler (Faulx & Petit, 2011), autant de dimensions qui poussaient à innover en formation.

L'ingénierie pédagogique¹ a également vécu nombre de transformations ces dernières années sous l'impulsion du développement technologique, certains auteurs et auteures annonçant même un très attendu changement de paradigme d'enseignement et d'apprentissage (Devinney et Dowling, 2020), dont l'urgence du contexte pandémique a accéléré la venue. Ce qui semblait devoir prendre des mois, voire des années, a dû, pour certain-e-s, être réalisé en quelques jours. La solution la plus simple, adoptée par beaucoup, a été une mise à distance «traditionnelle» des contenus d'enseignements: «Dans bien des cas, ces enseignants tentent de projeter, sur les nouveaux dispositifs d'instrumentation de la formation, des comportements et des pratiques liées à l'enseignement présentiel frontal.» (Pera et Peltier, 2020) Mais si l'on connaît les postulats de la psychologie de l'apprentissage mettant au centre l'autonomie de l'apprenant-e et sa capacité

¹ Au sens de Basque (2004) qui retient le terme d'ingénierie «pour désigner l'ensemble de la démarche de conception et de développement d'un système d'apprentissage».

à «prendre en charge une bonne partie de la responsabilité de son apprentissage» (Dessus, 2020, p. 234), comme socle de la réussite, il va sans dire qu'une telle ingénierie ne saurait satisfaire ce point essentiel. En effet, la première caractéristique d'un programme innovant est un enseignement centré ou dirigé sur l'étudiant-e, suivant le paradigme de l'apprentissage plutôt que celui de l'enseignement (Lison, 2011). La question brûlante en cette période de mise à distance était donc surtout: comment concevoir en si peu de temps un contenu de cours qui reste attractif et stimulant pour l'apprenant-e?

C'est à cette question que nous tenterons de répondre. Nous le ferons en nous penchant sur le témoignage d'un enseignant de culture antique à l'Unil et à l'EPFL, coauteur de cet article, qui présente ici deux expériences concrètes de mise à distance de ses cours. Mais au préalable, un mot s'impose sur la raison de notre intérêt pour ces expériences.

L'étude de l'Antiquité a un statut paradoxal. Elle profite des avancées de la technologie, mais elle est également victime de son sujet, qui apparaît à beaucoup comme poussiéreux. L'archéologie est revenue sur le devant de la scène récemment, grâce à son emploi de la réalité virtuelle. La réalité augmentée permet aujourd'hui à chacun ou chacune, casque à vision 3D sur la tête, de plonger dans le tombeau de Toutânkhamon, de redécouvrir Chartres en polychromie ou encore de se promener dans Palmyre intacte et verdoyante. Même les jeux vidéo, à l'instar de *Assassin's Creed*, permettent – dans une certaine mesure – de s'immerger dans le quotidien de l'Égypte ou de la Grèce ancienne. Mais ce qui est vrai pour l'étude matérielle du passé ne l'est pas tout à fait pour celle des langues anciennes.

Tirillés entre l'obligation de se renouveler et la réduction des tranches horaires dévolues à

leurs disciplines, les enseignant-e-s de grec et de latin n'ont pas la tâche facile. Ce d'autant plus qu'ils et elles sont concurrencés par de nouvelles options et sont appelés en permanence à promouvoir leur matière, sinon à justifier leur existence. L'ouvrage d'Humières (2009), qui relatait son engagement pour les langues anciennes dans un lycée français de banlieue, reflète bien ce sacerdoce.

Dans ce contexte de fragilité, voire d'autodéfense permanente, on peut comprendre que l'humeur ne soit pas à l'innovation technologique.

L'appel à la «lecture des textes» d'Augé (2013) puis de Judet de la Combe (2016) s'inscrit dans la même logique, et elle a toute sa pertinence. Pourtant, on rêverait de voir des élèves de grec et de latin de tous âges apprendre ces langues comme on le fait aujourd'hui avec les langues modernes: en recourant au jeu, à la musique, à l'oralité, au théâtre, et même à des jeux vidéo, comme on a pu le découvrir durant cette période de confinement. Mais peut-être ces perspectives ne sont-elles qu'en attente d'être développées, comme le montre l'article de Kolde (2009) qui invite à intégrer l'apprentissage des langues anciennes dans le cadre européen commun de référence pour les langues, ou encore l'ouvrage entier de Bastin-Hammou, Fonio et Paré-Rey (2019) consacré à l'enseignement oral du grec et du latin.

Du présentiel au virtuel: quelles ressources pour l'enseignant-e?

La psychologie socioculturelle cherche à comprendre comment les personnes, dans leur environnement social et culturel, donnent du sens à ce qu'ils vivent (Bruner, 1997). Les périodes de rupture ou de transition ébranlent ces systèmes de représentation. Zittoun (2006, 2013) a montré

qu'elles impliquaient des réactions à différents niveaux, telles que la transformation identitaire, l'acquisition de nouvelles compétences et la construction de sens.

Dans le même ordre d'idée, un-e enseignant-e confronté-e à la mise en distance brutale de son enseignement aurait à se remettre en question sur ces trois points: est-ce que je reste moi-même dans ce nouveau cadre? Ai-je les compétences nécessaires pour dispenser mon cours à distance? Ma nouvelle séquence ainsi développée fait-elle sens pour moi et pour mes élèves?

L'enseignant-e pourrait par exemple se tourner soit vers un collègue expert en TICE, demander de l'aide à son institution pour qu'elle lui fournisse des outils de communication à distance, ou encore utiliser un ouvrage inspirant en la matière.

Dans ce type de situations, les transitions vécues touchent trois domaines particuliers: la transformation identitaire, l'acquisition de nouvelles compétences et la construction de sens. Par conséquent, un-e enseignant-e confronté-e à la mise en distance brutale de son enseignement aurait par exemple à se remettre en question sur ces trois points: est-ce que je reste le même enseignant ou la même enseignante dans ce nouveau cadre? Ai-je les compétences nécessaires pour dispenser mon cours à distance? Ma nouvelle séquence ainsi développée fait-elle sens pour moi et pour mes élèves?

Pour accompagner ce questionnement, trois éléments peuvent servir d'aide à l'enseignant-e: l'expérience personnelle, les dispositifs d'accompagnement et l'usage de ressources symboliques (Zittoun, 2006, 2013). Le cas que nous traitons dans cet article est représentatif de cette démarche. Décidé à préserver l'aspect interactif de son cours, l'enseignant a fait un ample usage des ressources numériques mises à disposition par l'Unil (Zoom, Moodle, Ubiquast, ainsi qu'une

certaine liberté dans la forme de l'examen); il a aussi utilisé comme ressource le théâtre (dont il est passionné et expert) pour mettre en place de nouveaux dispositifs d'enseignement-apprentissage. À travers diverses questions qui lui ont été adressées, nous montrerons dans quelle mesure il a ainsi mobilisé les éléments mis en évidence par Zittoun: l'expérience personnelle, les dispositifs d'accompagnement et l'usage de ressources symboliques.

Présentation des deux dispositifs d'enseignement

Dans cette partie, les deux expériences d'enseignement sont présentées sous forme de questions-réponses.

Comment décririez-vous votre propre enseignement?

«J'enseigne pour ma part la culture antique, dans un cadre optionnel. La langue y est moins prioritaire. C'est un type d'enseignement "vulgarisateur", mais qui favorise néanmoins la "lecture des textes" telle que promue par Augé (2013) et Judet de la Combe (2016), par exemple. Il s'agit d'abord d'un cours d'introduction à la religion grecque, à l'Université de Lausanne, que suivent des étudiants issus de diverses disciplines et facultés. La question n'est pas tant de leur enseigner la langue que de les familiariser avec un type de pensée et des manières d'agir qui nous sont étrangères, bien que familières.

Dans le même ordre d'idées, je donne un cours à l'École polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL) qui s'inscrit dans le cadre du «Collège des Humanités». Ce collège a pour but d'initier les ingénieur-e-s et architectes du futur aux sciences humaines et sociales. Le cours que je donne, en commun avec d'autres collègues, vise à leur offrir un accès aux mythes et aux textes fondateurs de la Méditerranée. Il remporte un grand succès.

Dans ces deux cas, la liberté qui m'est laissée m'a peut-être permis de m'accorder plus aisément aux contraintes du confinement. Pour moi, il s'agissait surtout de préserver le type d'enseignement que je privilégie, non pas frontal mais participatif et créatif.»

Quels dispositifs pédagogiques avez-vous mis en place en situation de confinement ?

«En temps normal, je m'efforce de proposer un enseignement qui ne soit pas statique ni trop académique. Je mobilise des pratiques ludiques, dynamiques et créatives, inspirées du théâtre (sur le sujet, voir Bastin-Hammou, Fonio, Paré-Rey, 2019). Mises en espace, reconstitutions, travail d'écriture: le recours à des pratiques non conventionnelles me paraît être un moyen privilégié pour perpétuer l'enseignement d'une discipline menacée, et la rendre accessible à un public diversifié et non spécialisé.

En mars 2020, comme tout le monde, j'ai été contraint de passer à l'enseignement à

distance. Les moyens techniques ne manquaient pas. L'Université a fourni les ressources et les conseils nécessaires pour relever ce défi. Mais ma grande crainte était, paradoxalement, de revenir à un enseignement de type académique, qui relègue les apprenant-e-s au statut de récipiends. Je me suis donc efforcé d'inventer des méthodes pour rendre mon cours attractif, et plus encore, pour les inciter à l'activité et à la créativité.»

Orphée au pays des Playmobils

«Du côté de l'Unil et du cours d'introduction à la religion, c'est en créant de petits films que j'ai tenté de maintenir l'intérêt des étudiant-e-s, dont je savais qu'ils passaient déjà des heures devant l'écran. Avec l'aide de mon fils de 12 ans, nous avons commencé par illustrer des mythes avec des Playmobils, par le moyen du "stop motion". Ces films agrémentaient le cours et offraient à la fois une pause bienvenue dans le débit professoral et une mise en scène colorée et vivante des récits mythiques.

Les aventures d'Orphée, épisode 3 (Ovide, *Métamorphoses*)



Puis nous nous sommes mis en scène pour illustrer des scènes théâtrales et des rites antiques. Ainsi de la fête athénienne des Anthestéries, dont le déroulement complexe et l'ambiance étrange, mêlant deuil et beuverie, invitaient à une représentation théâtralisée et humoristique.

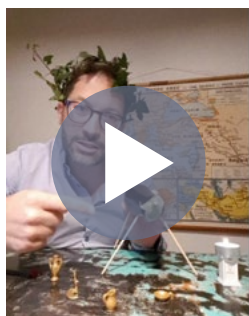
Les Anthestéries



Je me suis également filmé en train de procéder à une thusia, un "grand sacrifice sanglant". En temps normal, c'est une pratique que je reproduis en classe avec l'aide des étudiants, de manière à les impliquer physiquement et émotionnellement. Je répartis entre eux les rôles du prêtre, de la porteuse du panier sacrificiel, du musicien, du sacrificateur, et j'invite tout le monde à participer à la *pompé*, la procession.

Il me tenait à cœur de préserver la part théâtrale de ce cours, car il s'agit pour moi d'y montrer qu'un rite n'est autre qu'un spectacle participatif. Je me suis donc décidé à me filmer en train de procéder à ce sacrifice, en y assumant cette fois tous les rôles. Sur une vidéo mise en ligne sur YouTube, on me voit

donc réaliser les étapes du sacrifice, tout en commentant de manière plus académique les actions effectuées et leur symbolique.



Le grand sacrifice sanglant

Évidemment, l'efficacité pédagogique de cette procédure n'est pas aussi forte que si les apprenant-e-s sont impliqués personnellement. Néanmoins, j'imaginais que les images ainsi créées s'ancreraient mieux dans l'esprit des étudiant-e-s et donneraient une autre profondeur aux textes et aux illustrations évoquant le sacrifice. J'ajoute que ce film s'intégrait dans le cours d'un exposé plus traditionnel: il permettait donc à la fois d'illustrer mes propos et d'apporter une variation dans le rythme – souvent plombant – d'un exposé en ligne.

Le procédé pourrait sembler gratuit s'il n'avait pas une autre finalité, à savoir celle d'inciter les étudiant-e-s à se sentir plus créatifs dans leurs propres présentations. En amont des examens, j'avais demandé à la direction s'il était possible que les examens oraux prévus – qui devaient de toute façon se dérouler en ligne – soient remplacés par des films vidéo. Mon idée était de laisser les étudiantes et les étudiants libres de choisir le format: conférence filmée, film d'animation, sketches, dessins...

Par ce biais, je souhaitais les confronter à la réalité du monde enseignant, obligé de réinventer ses habitudes pédagogiques pour maintenir les cours attractifs. Je souhaitais également leur donner la possibilité d'inventer et de créer au moment de restituer leur savoir. Le résultat fut fort intéressant, en premier lieu parce que beaucoup d'étudiant-e-s ont choisi une manière très classique de présenter leur sujet. Sans doute par peur de sortir du cadre académique ou par difficulté de concilier imagination et exactitude scientifique. Mais d'autres ont profité de l'occasion pour mettre leurs talents à contribution: j'en ai découvert qui jouaient, dessinaient, contaient... Une étudiante s'est même filmée en parapente pour parler de la représentation des déplacements des dieux dans l'Iliade!»

La naissance des dieux en mode Minecraft

«Du côté de l'EPFL, une démarche du même type a été mise en place et semble avoir

porté ses fruits. Par petits groupes, ces étudiantes et étudiants de 3^e Bachelor dans des sciences dites dures avaient pour tâche de lire, de résumer et de présenter une œuvre antique. La découverte de l'œuvre et son interprétation étaient guidées par des rencontres ponctuelles et en ligne. C'est pour la dernière étape, celle de la présentation, que la liberté est totale. Habituellement, cette étape donne lieu à une présentation en classe, devant tout le monde. Là aussi, les groupes ont toute latitude: ils peuvent jouer une scène de théâtre, un sketch, montrer et commenter un film ou une animation... L'essentiel est de parvenir par ce biais: 1) à intéresser le reste de la classe, 2) à souligner les enjeux et le contexte de l'œuvre, 3) à travailler dans le plaisir.

En état de confinement, il n'était évidemment pas possible de faire ces présentations sur place, et une présentation en ligne ne réjouissait personne. Nous avons donc demandé aux étudiant-e-s, en cours de semestre, de transposer leur présentation sous forme de film. C'est-à-dire de trouver un moyen pour créer une capsule vidéo qui respecte les trois consignes susdites et qui soit destinée à tout le monde (et non aux seuls enseignant-e-s).

Étonnamment, les productions se sont révélées plus originales et souvent plus perspicaces qu'en Lettres. Peut-être est-ce dû au fait que cet enseignement des sciences humaines est annexe dans le cursus. Les personnes s'y sentent moins contraintes, ou alors en profitent pour laisser libre court à leur imagination. Comme cette dernière s'associe à des grandes capacités techniques, on obtient parfois des résultats remarquables. Je mentionnerai par exemple un film d'animation très humoristique racontant les batailles de Rhamsès II, tout en expliquant la tradition écrite complexe qui les a portées à notre connaissance. Un autre exemple de conciliation entre technologie et Antiquité est venu d'un groupe adepte du jeu Minecraft, qui permet de construire des mondes

virtuels. À l'aide de ce programme, le groupe a mis en scène les étapes principales de la Théogonie d'Hésiode, une épopée didactique du 8^e s. avant notre ère, longue de 1200 vers. Non seulement la qualité esthétique du projet est impressionnante, mais le choix des passages démontre une excellente connaissance de l'œuvre, de ses enjeux et de son contexte!»

La Théogonie d'Hésiode en mode «Minecraft»



Quelles conclusions tirez-vous de cette expérience ?

«Au terme de ce semestre inhabituel, je pense avoir fait des découvertes inattendues. Mon investissement a été massif, mais il m'a fait découvrir des ressources aussi bien chez moi que chez les étudiant-e-s. Est-ce que mon investissement et celui des apprenant-e-s pourra rester aussi important si la crise s'éternise ? J'en doute... Néanmoins, la question se posera de savoir ce qui peut et doit être conservé dans le cas d'un retour à la normale. Je m'imaginais mal revenir au type d'examen traditionnel par exemple.»

Du présentiel au dispositif à distance : une transition réussie ?

Le témoignage présenté ci-dessus montre comment un enseignant, qui se trouve face à l'urgence de mettre son cours à distance, se base sur les ressources de son environnement et ses ressources personnelles pour mettre en place des

nouvelles modalités d'enseignement. Les trois points importants de la psychologie de la transition sont ainsi abordés dans ce témoignage :

- La question identitaire apparaît lorsqu'il évoque la crainte de « revenir à un enseignement de type académique, qui relègue les apprenant-e-s au statut de récipiends », soulignant qu'il est un enseignant qui s'efforce « de proposer un enseignement qui ne soit pas statique ni trop académique » et qu'il lui « tenait à cœur de préserver la part théâtrale de ce cours, car il s'agit pour moi d'y montrer qu'un rite n'est autre qu'un spectacle participatif ». Ainsi, le souhait exprimé est celui de garder une identité stable qui puisse satisfaire ses idéaux pédagogiques malgré les changements imposés par la mise à distance des enseignements. Nous pouvons également relever que le théâtre est une ressource personnelle importante pour l'enseignant en question, qui est lui-même dramaturge et comédien et a publié une thèse sur la tragédie antique. Sa passion personnelle, le théâtre, se transforme ainsi tout naturellement en ressource lors de la transition au numérique.
- L'acquisition de nouvelles compétences est évidemment présente au travers de l'utilisation des TICE et outils tels que la création de vidéos et de la chaîne YouTube, que l'enseignant a découverts et intégrés de manière totalement autodidacte lors du passage au distanciel. En matière de ressources, nous constatons également qu'il a mobilisé l'aide de son fils pour la création des capsules vidéo (Playmobils) et ses propres ressources de comédien de théâtre pour « inciter les étudiants à se sentir plus créatifs dans leurs propres présentations ». Il souligne également le soutien de l'institution qui « a fourni les ressources et les conseils nécessaires pour relever ce défi ».

- Enfin, la construction de sens se retrouve en filigrane dans tout le texte, dans la mesure où l'enseignant s'est efforcé de ne pas subir la situation mais de préserver un discours didactique cohérent. Ce dernier se retrouve par exemple dans la continuité entre la nature du cours et celle de l'examen, présenté sous forme de capsule vidéo. La perspective se résume également dans l'exigence qu'il se fixe qui vise à montrer comment l'enseignement prodigué fait sens pour l'enseignant, et combien il lui tient à cœur que son enseignement fasse également sens pour ses étudiant-e-s et qu'il exprime notamment dans les exigences suivantes : « intéresser le reste de la classe », « travailler dans le plaisir ».

À ce titre, tous les ingrédients d'une transition réussie semblent donc avoir été mobilisés par l'enseignant, qui retire lui-même satisfaction de l'expérience ainsi que des œuvres créées par ses étudiant-e-s. Cependant, quel fut leur avis sur la question ?

Et du côté des étudiant-e-s ?

Le cours dispensé à l'Unil a pu être évalué et les commentaires libres des participant-e-s laissent penser que l'expérience a plutôt été vécue comme une réussite. Les commentaires qui suivent montrent du moins que les ressources mobilisées par l'enseignant ont été appréciées :

« J'ai aussi beaucoup apprécié les efforts déployés pour nous permettre de continuer à suivre ce cours avec les ppts audios et les cours vidéo qui permettent d'avoir un bon suivi. Je pense qu'alterner les deux était une bonne idée. J'ai beaucoup aimé que les ppts audio soient aussi variés avec des vidéos YouTube de STOA, ou les mises en scène de prière (entre autres

avec les playmobils, je me souviens du sacrifice de l'aubergine tout à fait mémorable). Ces mises en scène m'ont aidé à retenir la matière et changent des cours habituels. Et la possibilité de laisser cours à notre créativité pour l'examen est aussi agréable (peut-être une idée à maintenir pour les prochaines années?)»

«Cet enseignant est, pour moi, celui qui a donné le plus de sa personne afin de rendre cet enseignement à distance ludique et appréciable. En plus de présenter un cours clair et intéressant, il a expérimenté de différentes manières personnelles (stop motion, vidéo de jeu théâtral...) afin d'illustrer au mieux ses propos. Cette personne mérite un énorme respect MAIS ce n'est pas quelque chose que l'on peut demander à chaque enseignant et je suis sûr que sa charge de travail a été multipliée par deux ou trois.»

«La transition de l'enseignement présentiel à l'enseignement à distance est tout à fait bien gérée. Les formats sont variés, et il y a un très bon effort pour garder le contenu divertissant. Il y a un assez bon équilibre entre le contenu très introductif et le contenu très technique du sujet, vu la disparité des niveaux et les spécialités des étudiants.»

Les commentaires semblent souligner et reconnaître l'effort fourni par l'enseignant pour atteindre ses objectifs de créer un cours dynamique, intéressant, ludique et qui fasse sens. Ils

confirment la présence des trois éléments évoqués précédemment. En définitive, le processus didactique paraît donc couronné de succès.

Conclusion

En introduction, nous avons posé la question: comment réussir à passer du présentiel au virtuel en préservant l'intérêt des apprenant-e-s? Les expériences présentées ci-dessus ont montré que, malgré l'urgence et la difficulté qu'impose la transition rapide à un enseignement à distance, le défi peut être relevé, moyennant la prise en compte de plusieurs facteurs.

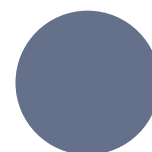
Sur ce point, nous pensons avoir montré que les critères établis par la psychologie socioculturelle de la transition sont valides. Justifiant la réussite d'une expérience pédagogique telle que celle présentée, ils peuvent être reformulés de la sorte:

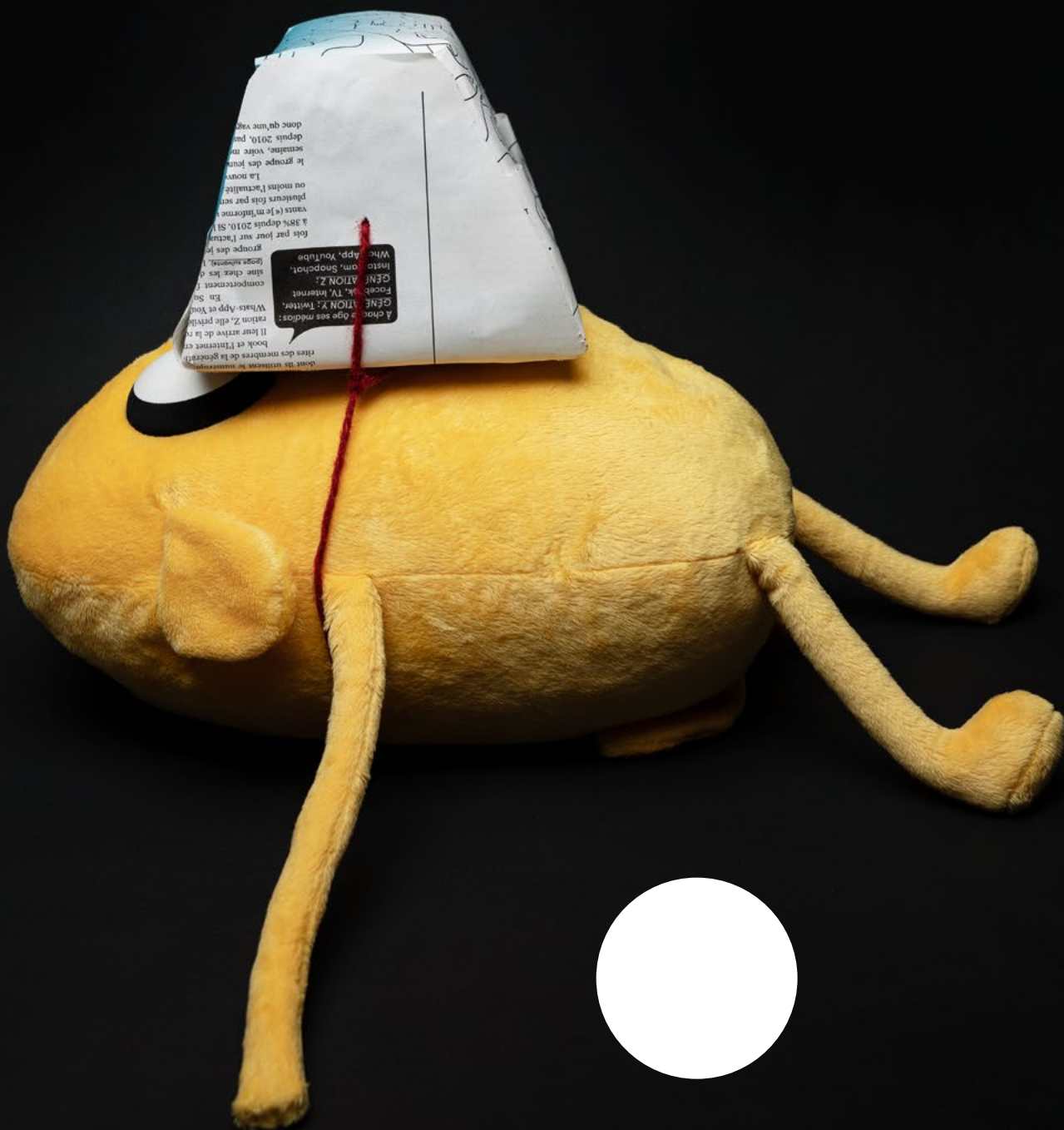
- Garder une identité professionnelle positive (en se donnant les moyens créatifs de répondre à notre idéal de cours).
- Acquérir de nouvelles compétences (d'animation, de réalisation...).
- Donner du sens à l'enseignement pour nous-même et pour les élèves.

Il serait intéressant également d'approfondir le ressenti des apprenant-e-s au travers d'entretiens pour identifier quels points pédagogiques des séquences ont été les plus appréciés et utiles, afin de retirer des informations pertinentes sur l'apprentissage à distance. Néanmoins, même en l'état, cette étude de cas nous semble inspirante, et ce bien au-delà du domaine des sciences de l'Antiquité.

Références bibliographiques

- Augé, D. (2013), *Refonder l'enseignement des langues anciennes: le défi de la lecture*. Ellug.
- Basque, J. (2004). En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université? *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 1(3), 7-13.
- Bastin-Hammou, M., Fonio, F. et Paré-Rey, P. (dir.). (2019). *Fabula agitur. Pratiques théâtrales, oralisation et didactique des langues et cultures de l'Antiquité*. UGA éditions.
- Dessus, P. (2010). Des théories psychologiques pour guider le design pédagogique. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (pp. 95-107). PUF.
- Devinney, T. et Dowling, G. (2020). *Is this the crisis higher education needs to have?* Récupéré le 10 octobre 2020 du site Times Higher Education: <https://www.timeshighereducation.com/features/crisis-higher-education-needs-have>
- D'Humières, A. (2009). *Homère et Shakespeare en banlieue*. Grasset.
- Faulx, D. & Petit, L. (2011). Penser et pratiquer la formation aujourd'hui: Mise en perspective des approches psychosociales et ergonomiques de la formation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 92(4), 421-443.
- Judet de la Combe, P. (2016). *L'avenir des anciens. Oser lire les Grecs et les Latins*. Albin Michel.
- Kolde, A. (2009). «Langues anciennes et plurilinguisme», *Didactique intégrée et plurilinguisme, Babylonia 4/09*, 67-69.
- Lison, C. (2011). *Programmes innovants en formation des enseignants du secondaire: perceptions, conceptions et pratiques*. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.
- Peraya, D. et Peltier, C. (2020). Ingénierie pédagogique: vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage... *Distances et médiations des savoirs*, 29, 1-20.
- Zittoun, T. (2006). Transitions. Développement through symbolic resources. InfoAge.
- Zittoun, T. (2013). Une psychologie des transitions. Des ruptures aux ressources. In P. Curdchod & L. Lafortune (Eds.), *Les transitions à l'école* (pp. 261-279). PUQ.





[INTERVIEW]

Le regard de Mélissa VAUTHIER, étudiante en formation primaire
Propos recueillis par Françoise Pasche Gossin et Christine Riat

De quelle manière la situation d'enseignement à distance est-elle appréhendée au travers d'un mémoire de fin d'études ?

Pouvez-vous nous parler en quelques mots de votre thème de mémoire ?

Mon thème de mémoire porte sur l'impact que l'enseignement à distance a eu et a encore sur les élèves du 2^e cycle, classes de 7-8^e années, au travers des entretiens et des questionnaires. J'ai des résultats pour les deux cycles, mais je me concentre sur le 2^e cycle avec un intérêt pour les impacts : à l'école ou à la maison, sur les enfants, sur leurs résultats scolaires, sur leur motivation, et aussi sur leur bien-être. Les impacts que la période de la COVID-19 a eus sur les élèves.

**Pourquoi avoir choisi ce thème ?
Qu'est-ce qui vous a motivée ou
donné envie de vous lancer sur
ce thème de mémoire ?**

J'avais vraiment envie de choisir un thème d'actualité. On était en plein dedans lorsqu'on a dû se décider au sujet de mémoire. J'ai voulu me diriger sur quelque chose où je pouvais aller chercher directement les informations. Parce qu'il y a peu de littérature à ce propos. C'est un sujet super intéressant étant donné qu'on devra sûrement l'affronter une seconde ou une troisième fois encore ; et j'étais en stage en 1-2H en mars. On a reçu l'information qu'on devait se mettre à l'enseignement à distance. Je l'ai vécu directement, j'étais impliquée là-dedans.

Quelle est votre démarche/votre approche méthodologique ?

J'ai déjà récolté toutes mes informations. J'ai commencé par faire passer un questionnaire à trois classes différentes de 8^e année mais qui étaient donc en 7^e en mars. À travers 15 questions (ouvertes ou fermées), ils répondaient au niveau de leur moyenne de leurs résultats de l'année précédente, et ensuite des questions dirigées sur leur motivation. Comment ils se sont sentis durant le premier confinement. Et ensuite les avantages et les inconvénients par rapport à cette période. J'ai récolté environ 60 questionnaires en faisant attention aux milieux socioculturels, pour quelque peu comparer. Ensuite je me suis entretenue avec les trois enseignant-e-s des trois classes en question pour avoir aussi leur avis quant à la motivation de leurs élèves durant cette période.

Quelles informations avez-vous déjà recueillies ? (sur le terrain ou en survolant la littérature)

Ce qui les a énormément marqués, c'est le manque de contact avec leurs copains ; dans les réponses on a quasiment que ça. Il y a aussi beaucoup d'élèves qui ont remarqué qu'ils avaient besoin de leur enseignant-e pour travailler.

Pour les enseignant-e-s, ils m'ont beaucoup parlé des retours qu'ils avaient des élèves. Deux catégories d'élèves: ceux qui étaient très motivés à travailler parce qu'ils avaient déjà de la facilité; et pour eux, il n'y a pas eu de problèmes et pas de gros changements. Alors que les élèves qui étaient déjà en difficulté, ils ont plongé en fait, vraiment. Et souvent, il s'agit malheureusement d'élèves qui n'ont pas d'aide à la maison. Là, ils en ont eu encore moins; on ne m'a pas parlé de décrochage scolaire dans leur classe mais ça pourra arriver prochainement. L'écart à la base s'est encore plus creusé avec la COVID.

Concernant les théories de la motivation, j'ai pu faire des liens avec ce qui est nommé les cercles vertueux de motivation. Je n'ai pas encore analysé toutes mes données. Mais ce qui m'a marquée, c'est le lien entre, de base si on a de la facilité à l'école on sera d'office plus motivé à travailler que si on rencontre déjà des difficultés à la base.

**À partir de vos expériences
en pratique professionnelle,
voyez-vous des avantages
ou des limites à cet enseignement
à distance à l'école primaire?**

Pour les avantages, c'est l'autonomie. Imaginons qu'un élève ait son ordinateur et puisse travailler depuis la maison, il devient beaucoup plus autonome. Un autre avantage, souvent revenu dans les questionnaires, des enfants peuvent organiser leurs journées, se lever peut-être un peu plus tard. L'élève peut choisir de commencer par les maths ou le français, et l'ordre du travail à faire. Donc ça le rend encore plus autonome. Autre avantage: les enfants apprennent à utiliser l'ordinateur, c'est important dans notre génération. Beaucoup ne savaient pas du tout l'utiliser avant, ni même l'allumer; ça les a bien aidés. Ils savent envoyer des mails; c'est aussi plus facile pour les enseignant-e-s de communiquer des choses.

Pour les inconvénients, l'enfant a beaucoup moins de contacts sociaux (amis, camarades, adultes). D'autre part, il peut y avoir des distractions. On sait que si un élève a une console de jeux dans sa chambre, il va peut-être la regarder, y jouer. Alors que s'il était à l'école, il serait obligé de travailler. Une autre distraction: une petite sœur ou un petit frère qui vient dans la chambre, ça le déconcentre. On m'a beaucoup parlé des conflits par rapport aux outils informatiques, s'il y a un seul ordinateur par famille. Parfois, ils étaient 2-3-4 enfants. Ça crée énormément de conflits et si en plus le papa ou la maman est en télétravail, c'était totalement impossible de faire le travail que les enseignant-e-s demandaient.

De mon point de vue, il y a nettement plus de désavantages. On perd totalement ce contact journalier avec les élèves. Et c'est beaucoup plus compliqué de les aider à distance. Faire un *meet* pour leur expliquer une notion de français, ça peut se faire. Mais on ne peut pas demander aux parents d'imprimer des centaines de feuilles par semaine. On peut créer des parcours e-classe, du vocabulaire, leur demander d'aller sur un ou deux sites internet pour travailler des mathématiques. Mais c'est complexe pour l'enseignant-e de prévoir son programme. On n'a pas non plus le contrôle direct sur le travail demandé.

**Où aimeriez-vous dire au terme
de cette interview?**

J'ai déjà pu réaliser une courbe pour voir la motivation chez les élèves, son évolution. J'ai remarqué que depuis qu'ils ont repris en août, les élèves ne sont pas moins motivés à l'école. Le confinement ne les a pas tellement démotivés. Au contraire, ils ont plutôt apprécié cette période, malgré le manque de contacts par exemple. Et ils étaient encore plus contents de se retrouver en mai. Et une chose surprenante, ils ont vraiment repris apparemment cette rentrée d'août comme s'il ne s'était rien passé. S'ils étaient démotivés

auparavant, ils ne le sont pas forcément plus maintenant. Mais s'ils étaient motivés avant la COVID, maintenant ils sont toujours autant motivés.

Je pense que les élèves n'ont pas pris cette période comme une punition. Ils pouvaient passer plus de temps avec leur famille. Et en revenant à l'école en mai, ils étaient contents de pouvoir revoir

tout le monde. Et les enseignant-e-s interviewés m'ont expliqué qu'ils ont tout fait et tout mis en œuvre pour qu'ils se sentent bien et rassurés. Durant mon stage en mars, on a essayé une fois par semaine d'appeler tous les élèves, pour leur demander comment ils allaient, ou pour leur demander de nous envoyer des photos de ce qu'ils faisaient. Avoir un retour de la maîtresse, c'était une chance en fait.

Mélissa VAUTHIER

Je pense que les élèves n'ont pas pris cette période comme une punition. Ils pouvaient passer plus de temps avec leur famille. Et en revenant à l'école en mai, ils étaient contents de pouvoir revoir tout le monde.





[INTERVIEW]

Le regard de Déliane MONNIN, étudiante en formation primaire
Propos recueillis par Françoise Pasche Gossin et Christine Riat

De quelle manière la situation d'enseignement à distance est-elle appréhendée au travers d'un mémoire de fin d'études ?

Pouvez-vous nous parler en quelques mots de votre thème de mémoire ?

Je m'intéresse aux effets de l'enseignement à distance durant la période de mars à mai 2020, lorsque les écoles étaient fermées. Par des entretiens, je souhaite comprendre comment les enseignant·e·s du cycle primaire se sont organisés, comment elles et ils ont vécu cette distance avec les élèves. Pour résumer, il y a quatre grands axes qui ont guidé mon travail: les supports, plus précisément les moyens numériques, la motivation, le suivi pédagogique et l'égalité des chances.

Pourquoi avoir choisi ce thème ? Qu'est-ce qui vous a motivée ou donné envie de vous lancer sur ce thème de mémoire ?

Les médias m'ont donné envie de me lancer sur ce thème. On en parlait continuellement dans les journaux. Plusieurs éléments ont été mis en lumière, notamment à propos de l'école à distance et de l'égalité des chances. Pour moi, c'était une chance de pouvoir découvrir et comprendre un sujet d'actualité. J'étais intriguée de savoir comment on enseigne à distance. Entre étudiant·e·s, nous en avons beaucoup parlé. Ce n'est pas facile d'être brusquement isolé et de ne plus pouvoir échanger en direct. Si c'est difficile à mon âge,

alors lorsque l'on est petit cela doit encore être plus difficile à vivre en raison du manque d'autonomie. C'est une de mes hypothèses.

Quelle est votre démarche/votre approche méthodologique ?

Mon approche est qualitative et ma démarche consiste à conduire des entretiens avec des enseignant·e·s de l'école primaire du cycle 2.

Quelles informations avez-vous déjà recueillies ? (sur le terrain ou en survolant la littérature)

J'ai trouvé des articles qui touchaient à mes quatre axes. Ce qui ressort de mes entretiens, c'est l'inégalité des chances. Les enseignant·e·s font le constat que les élèves qui progressaient normalement dans leurs apprentissages ont continué de progresser à la maison, alors que les élèves qui avaient déjà de nombreuses difficultés et, de surcroît, ne bénéficiaient pas d'un soutien parental avaient tendance à régresser. Cela a généré une frustration chez les enseignant·e·s qui se sentaient démunis, sans possibilité de réagir à distance alors que dans leur classe, ces élèves sont stimulés, elles et ils sont aidés pour éviter qu'ils décrochent. C'est un point commun que j'ai pu identifier dans mes entretiens. Les corrections et les feedbacks étaient

également compliqués à gérer du point de vue des enseignant-e-s interviewés. Ce qui est également mentionné, c'est l'ennui que les élèves ressentait par rapport à leur classe et à leurs camarades. Autrement, au niveau des supports, les enseignant-e-s ont utilisé principalement des supports papier et parfois des supports numériques pour éviter de renforcer les inégalités car quelques élèves n'avaient pas accès à un ordinateur.

À partir de vos expériences en pratique professionnelle, voyez-vous des avantages ou des limites à cet enseignement à distance à l'école primaire ?

Je dirais qu'un avantage, en tant qu'enseignant-e, c'est que cela nous oblige à aller plus loin, à aller chercher de nouvelles méthodes d'enseignement. Pour les élèves, l'avantage c'est de gagner en autonomie, surtout chez les plus grands, pour autant qu'ils disposent des ressources nécessaires. Pour les jeunes élèves du primaire, c'est plus difficile. Une limite concerne donc les jeunes élèves qui ont vraiment besoin d'une présence et d'être accompagnés. Prenons l'exemple des consignes, celles-ci doivent être entendues et comprises. Plus on est jeune, plus on a besoin d'avoir une personne ressource pour avancer. Pour les plus grands, la présence du collectif est importante, mais c'est plus simple pour les élèves d'être autonomes dans leur travail car ils savent lire. Quant à l'organisation de la journée et du travail scolaire, je dirais que tous les élèves petits ou grands ont besoin d'une personne pour les guider. C'est un réel apprentissage que d'organiser son plan de travail. Lors de mes entretiens avec les enseignant-e-s, ceux-ci m'ont confié qu'au début les élèves étaient heureux de faire l'école à la maison, car pour eux cela signifiait

être en vacances. Mais à partir du moment où ils se sont rendu compte que l'école à distance allait continuer et qu'ils n'allaient plus revoir leurs camarades, alors cela a été très dur. Pour garder ce lien, une enseignante faisait un zoom chaque semaine simplement pour discuter avec ses élèves de la vie quotidienne, de ce qu'ils faisaient et de ce qu'ils ressentait. Selon le point de vue des enseignant-e-s interviewés, les élèves avaient vraiment du mal à apprendre seuls et étaient tristes de ne plus avoir cette dynamique du groupe. Je pense que l'apprentissage avec et grâce aux autres fait partie de l'école. On peut recréer des situations d'apprentissage à distance, mais cela ne sera jamais la même chose que lorsque l'on est à côté ou en face d'une personne. Car au-delà de la communication orale, il y a tout le reste qui contribue à l'apprentissage : les mimiques, les gestes, les regards, les présences physiques. Tout cela crée une dynamique de groupe propice aux apprentissages. J'ai lu que plusieurs parents avaient, à long terme, de la difficulté à maintenir la motivation chez leurs enfants. C'est également le constat que j'ai retrouvé auprès des enseignant-e-s interviewés. Ils se sentaient frustrés face à cette baisse de motivation. Une enseignante me confiait se sentir triste car elle ne trouvait pas ses élèves comme d'habitude. La motivation chutait avec le temps.

Où aimeriez-vous dire au terme de cette interview ?

Je pense que cet enseignement à distance n'a pas eu que des désavantages. Cela a engendré également des avantages, notamment pour le développement des outils informatiques et numériques. Nous sommes dans un tournant. Ce qui est plus inquiétant, c'est le retard que les élèves ont pris par rapport au plan d'études. L'avenir nous le dira.

Déliane MONNIN

Je dirais qu'un avantage,
en tant qu'enseignant·e,
c'est que cela nous oblige
à aller plus loin, à aller
chercher de nouvelles
méthodes d'enseignement.
Pour les élèves, l'avantage
c'est de gagner en autonomie,
surtout chez les plus grands,
pour autant qu'ils disposent
des ressources nécessaires.





Daniel BOSMANS, chargé d'enseignement, HEP-BEJUNE

L'enseignant·e en formation dans sa classe virtuelle de langue étrangère : écran anxiogène ou anxiolytique ?

Le présent article a pour but de recueillir et d'analyser les témoignages sur le ressenti émotionnel des étudiant·e·s en première et troisième année de formation pédagogique lors de leur évaluation, respectivement sous la forme d'une présentation et d'un examen de micro-teaching en juin 2020.

Résumé

L'impact du nouveau contexte d'enseignement à distance est examiné sous l'angle du ressenti anxiogène ou anxiolytique en situation d'évaluation dans une classe virtuelle. Nous nous sommes appuyés sur nos propres recherches en matière d'anxiété langagière, sur les travaux de Horwitz, Horwitz et Cope (1986) et Horwitz (2001) pour la mesure de l'anxiété et ceux de Garrison, Anderson et Archer (1999) sur la présence sociale dans un contexte éducationnel, en référence à leur modèle de communauté d'enquête (Community of Inquiry – Col). Ce projet s'inscrit dans la pratique exploratrice, réunit certains concepts de la pratique réflexive et de l'*action research* et, pour le contenu, se situe dans la sous-catégorie *émotion* de la présence sociale en ligne (les deux autres aspects étant la présence cognitive et la présence «pratique enseignante» du modèle de Garrison, Anderson et Archer (1999). Par l'intermédiaire de deux questionnaires explorant l'impact de l'environnement virtuel sur le niveau d'anxiété langagière et son exploration à travers le prisme du Col, des témoignages des étudiant·e·s de première et de troisième année de la HEP-BEJUNE ont été recueillis, construisant ainsi une image plus précise de l'impact émotionnel de la pandémie sur les

pratiques évaluatives en ligne. Cette contribution s'inscrit aussi dans le thème général de détresse et de résilience en donnant la perspective de l'enseignant·e en formation face à sa pratique et à son évaluation en milieu virtuel.

Introduction

La crise sanitaire de 2020 a été la cause de nombreux changements dans l'activité humaine et le monde de l'éducation n'a pas été épargné. Non seulement les cours de nombreuses institutions sont passés du mode présentiel au mode distanciel par le truchement d'une classe virtuelle, mais les évaluations de fin d'année ont aussi été modifiées de la sorte. À la HEP-BEJUNE, les étudiant·e·s en première année de formation pédagogique ont dû présenter un élément culturel du monde anglophone en groupes de trois dans leur classe virtuelle. Les étudiant·e·s de troisième année ont, quant à eux, été évalués sur un micro-teaching en langue 3 (L3)¹. Ces deux évaluations ont été effectuées en juin 2020 dans leur classe virtuelle. Un examen étant en général perçu comme une situation

¹ Une activité d'enseignement de 10 minutes en anglais (L3) en utilisant ses pairs comme élèves et où ces derniers participent à la mini-leçon en tant que tels.

anxiogène, la question se pose donc: se sentaient-ils plus à l'aise en ayant la possibilité de «se cacher» derrière l'écran lors de leur évaluation, ou, au contraire, auraient-ils préféré passer cet examen en présentiel? Afin de mieux comprendre le ressenti des étudiant-e-s, il est approprié de faire appel au modèle de «communauté d'enquête» (Community of Inquiry ou CoI) créé par Lipman (1991, 2003), puisque celui-ci identifie les trois éléments essentiels d'une expérience d'apprentissage dans une classe virtuelle que sont la présence cognitive, enseignante et sociale de l'enseignant-e, notions qui seront explicitées plus bas.

Si nous nous attardons quelque peu sur la présence sociale du modèle de CoI, quel impact a eu l'environnement d'apprentissage virtuel (virtual learning environment – VLE) sur l'aspect émotion de leur présence sociale en ligne, et en particulier sur leur anxiété, qu'elle soit d'origine langagière, causée par une situation d'examen ou par l'environnement virtuel?

Ce qui précède nous amène à la question de recherche de ce projet:

L'enseignant-e en formation dans sa classe virtuelle de L3 perçoit-il/elle le contexte virtuel comme anxiogène ou, au contraire, le nouvel environnement aide-t-il à abaisser son niveau d'anxiété?

Pour reprendre ce qui nous a amenés à cette question de recherche, celle-ci peut à son tour être déclinée en trois sous-questions qui définissent les axes d'investigation du projet:

- Si le niveau d'anxiété change entre le présentiel et le distanciel, quelle en est la cause la plus saillante?
- Quel impact a l'environnement d'apprentissage virtuel (virtual learning environment – VLE) sur l'anxiété, un des indicateurs de

la sous-catégorie émotion de leur présence sociale en ligne?

- Quelle taxonomie descriptive des indicateurs de la présence sociale de l'enseignante ou de l'enseignant stagiaire évalué dans une classe virtuelle peut-elle être établie?

Le modèle de la communauté d'enquête

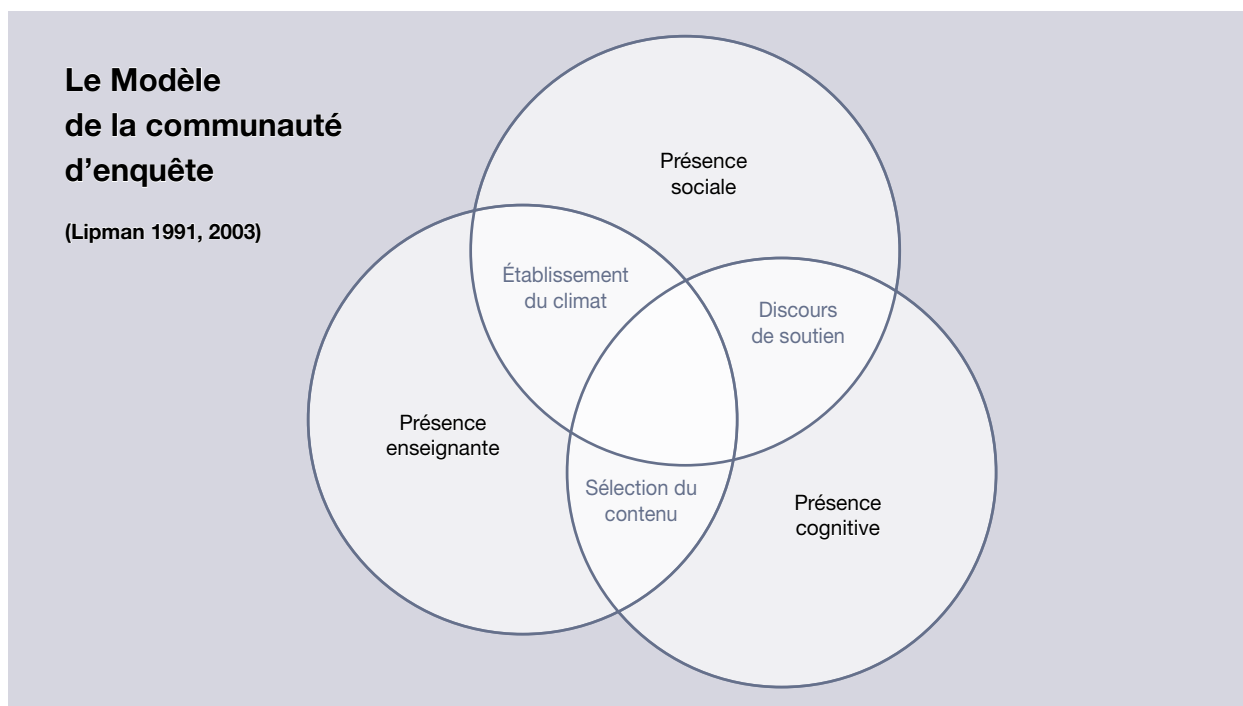
Le modèle de la communauté d'enquête créé à l'origine par Lipman (1991, 2003) est un cadre qui a déjà été utilisé dans plusieurs travaux d'exploration de l'expérience de l'apprentissage en ligne (Annand, 2011; Garrison, Cleveland-Innes & Fung, 2010). Dans ce modèle, l'enseignant-e endosse plusieurs rôles tels que définis dans Garrison, Anderson et Archer (1999). Ils déclinent l'expérience de l'apprentissage en ligne selon la présence enseignante cognitive et sociale tant pour le formateur ou la formatrice que pour les étudiant-e-s (voir Fig. 1). La présence enseignante se manifeste par l'établissement du contenu du cours et la gestion des interactions en employant les méthodes pédagogiques appropriées. La présence cognitive est réalisée lors de la définition du problème et de l'identification des informations nécessaires à sa résolution. Enfin, la présence sociale est «la capacité de se projeter et d'établir des relations personnelles qui ont un sens» pour faciliter l'apprentissage (Garrison, 2007, p. 63).

Ces trois présences interagissent toutes pour «améliorer la pratique de l'utilisation de la conférence en ligne dans l'enseignement universitaire» (Garrison, Anderson et Archer, 2001, p. 8). Annand (2011, p. 1) nous aide à situer le cadre CoI qui «s'est transformé de la description d'un processus d'apprentissage dans un paradigme socio-constructiviste en un concept qui peut être testé empiriquement dans un paradigme objectiviste». Il ajoute qu'il est maintenant possible de mesurer l'impact de l'interaction de chacune de ces trois présences en analysant les acquis d'apprentissage et d'identifier les processus qui soutiennent effectivement cette

acquisition. Les recherches de Shea et Bidjerano (2008) ont explicité cette transformation de l'interaction socio-constructiviste de l'environnement

d'apprentissage virtuel en un cadre empirique où les présences sociale et enseignante ont un effet causal sur la présence cognitive.

Fig. 1: Éléments d'une expérience éducative (Garrison, Anderson, & Archer, 2001)



D'après le modèle de Col, «la présence sociale est caractérisée par les sous-catégories expression des émotions, communication ouverte et cohésion de groupe» (Cleveland-Innes & Campbell, 2012, p. 281). Nous allons nous attarder sur la présence sociale dans ce projet en matière d'émotion, et plus particulièrement l'anxiété langagière, définie par Horwitz, Horwitz et Cope (1986, p. 128) comme «un mécanisme complexe de perceptions de soi, croyances, émotions, et comportements liés à l'apprentissage en classe d'une langue étrangère et provenant des processus particuliers de l'apprentissage de celle-ci». Si l'anxiété langagière est une des émotions qui ont le plus grand impact sur la performance des étudiant-e-s de langue étrangère, il se peut que ce soit encore le cas pour ceux qui vont sous peu enseigner la L3. Le développement de nouvelles compétences lors du passage à l'enseignement en ligne peut lui-même provoquer une

réaction émotionnelle (Cleveland-Innes & Campbell, 2012). Celle-ci peut souvent s'avérer être débilante pour le ou la stagiaire, tout comme pour l'enseignant-e expérimenté-e. Essayer d'introduire des innovations en matière d'enseignement sans tenir compte de l'émotion est donc une erreur, car celle-ci doit être considérée comme faisant partie du contexte d'apprentissage (Lipman, 1991).

En effet, Lipman (2003) mentionne l'émotion en rapport avec la pensée critique (critical thinking) au sein de la Col et montre qu'elle ne peut être dissociée de l'apprentissage. Garrison, Anderson et Archer (1999, p. 99), quant à eux, parlent «de l'expression de l'émotion comme un des indicateurs de la présence sociale». Il s'agit d'après eux d'avoir non seulement l'habileté mais également la confiance en soi de pouvoir «exprimer les émotions liées à l'expérience de l'apprentissage» car celle-ci peut

directement influencer sur son succès. Dans le cas qui nous occupe, ce sentiment de connexion sociale et émotive a été mentionné dans les témoignages recueillis pour ce projet. Cleveland-Innes et Campbell (2012), quant à eux, notent que l'émotion joue un rôle beaucoup plus dynamique lors de l'apprentissage qu'un simple empêchement de la pensée rationnelle. Elle peut aussi être une aide à la formation de souvenirs explicites (LeDoux, 1996).

Il est important de mentionner ici que le Col n'est pas sans détracteurs (Annand, 2011; Rourke et Kanuka, 2009). Ceux-ci prétendent que l'apprentissage ne se passe pas selon les constituants du modèle et qu'il ne va pas aussi profondément que prévu. Naturellement, le modèle se concentre sur le processus d'apprentissage et non sur son objet, dont l'évaluation peut être mesurée. Nous n'explorons donc plus le processus de coconstruction qui, d'après certains critiques du Col (Annand, 2011), n'est pas le plus efficace pour décrire l'apprentissage dans un environnement virtuel. Nous nous dirigeons ici vers une épistémologie objectiviste, étant donné que cette étude explore et mesure précisément le ressenti émotionnel des étudiant·e·s lors de leur évaluation finale sur l'objet d'apprentissage, notamment par l'utilisation du FLCAS de Horwitz, Horwitz et Cope (1986). Toutefois, et bien qu'inscrit dans une épistémologie objectiviste, l'utilisation du Col nous aide aussi à approfondir notre connaissance sur le processus d'apprentissage en explorant un des aspects de la présence sociale, les émotions, et plus particulièrement l'anxiété langagière, un phénomène très documenté dans la recherche sur l'apprentissage d'une langue étrangère. La présence sociale n'est qu'une des trois présences qui soutiennent un apprentissage en ligne réussi, comme indiqué sur la Fig. 1, et cette présence peut être modifiée de façon unique lorsque l'objet est la didactique d'une langue étrangère, puisque cette présence est définie entre autres par l'expression des émotions et que l'objet d'apprentissage qui nous occupe peut provoquer un type bien défini d'anxiété.

L'anxiété langagière

Nous nous tournons maintenant vers l'autre aspect de notre problématique, c'est-à-dire l'observation de l'origine d'une anxiété éventuelle ressentie par les étudiant·e·s. L'environnement virtuel a un impact sur le niveau d'anxiété langagière, que celui-ci soit négatif ou positif (Hurd, 2007). Plusieurs études dans la recherche sur l'acquisition langagière ont démontré que l'anxiété est probablement le facteur affectif qui influence le plus l'apprentissage d'une langue étrangère, l'autre facteur étant la motivation (Arnold & Brown, 1999; Bosmans & Hurd, 2016; Dörnyei, 2005; Horwitz, Horwitz et Cope, 1986). C'est la raison pour laquelle cette émotion a pris de plus en plus d'importance dans la littérature sur l'acquisition d'une langue étrangère (pour une revue de cette littérature, voir Al-Shboul, Ahmad, Nordin, & Rahman, 2013). Plusieurs instruments de collecte de données ont aussi été développés et utilisés abondamment; nous utiliserons ici le plus utilisé dans d'autres études, le Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) de Horwitz, Horwitz et Cope (1986, p. 129).

Si l'anxiété langagière était présente lorsque les étudiant·e·s se familiarisaient avec la L3 durant leurs études du cycle 3, cette émotion est encore souvent présente chez les futur·e·s généralistes qui continuent à travailler leur maîtrise de la L2 et de la L3 tout au long de leur formation à la HEP. Il se peut même que ce changement de statut, ce passage d'étudiant·e à enseignant·e, puisse éventuellement accroître l'anxiété générale si l'anxiété langagière est accompagnée de l'anxiété situationnelle. Il s'agit donc là d'une variable essentielle à mettre en exergue et de la confronter à une augmentation ou une baisse potentielle d'anxiété due au nouveau contexte d'enseignement virtuel. Conrad (2002) note que l'anxiété fait partie de l'apprentissage en ligne, anxiété générale qui se rajoute ici à l'anxiété langagière.

D'après MacIntyre et Gregersen (2012), des émotions négatives telles que le souci et la crainte sont inclus dans l'anxiété langagière et sont déclenchées par le simple fait de devoir parler dans la langue étrangère. Si cette anxiété est accompagnée par une situation spécifique comme un examen ou une présentation orale, les effets peuvent être cumulés (Ellis, 2008, p. 691).

Il ne faut toutefois pas en déduire que l'anxiété langagière est toujours une émotion négative. Bien que la plupart des études ont trouvé les effets débilatants de l'anxiété sur la performance langagière (voir Horwitz, 2001, pour un résumé de la littérature sur ces effets négatifs), certains chercheurs tels que Dörnyei (2005, p. 198) ont trouvé des effets positifs et ont donc nommé cette anxiété «habilitante» (facilitating). De plus, l'anxiété due au nouvel environnement d'apprentissage est réelle (Zembylas, 2008) mais le VLE lui-même peut parfois être facteur habilitant plutôt que débilatant lorsqu'il s'agit de l'anxiété langagière. Hurd (2007, p. 500) a trouvé dans son étude qu'étudier une langue étrangère à distance pouvait, pour certain·e·s étudiant·e·s (27%, donc presque un tiers des participant·e·s) être moins anxiogène que de devoir parler la langue devant d'autres personnes dans une classe traditionnelle.

La présence émotionnelle

Si nous voulons maintenant rassembler les deux aspects de notre problématique, Cleveland-Innes et Campbell (2012) soutiennent que la présence émotionnelle n'est pas simplement un des indicateurs de la présence sociale du modèle de Col, mais qu'elle étaye tout l'apprentissage en ligne et pourrait donc être considérée comme une présence à part entière. Il est peut-être prématuré

d'affirmer cette présence émotionnelle comme catégorie distincte pour tous les apprentissages en ligne, mais elle pourrait bien l'être pour l'apprentissage d'une langue étrangère, vu la nature affective et émotionnelle du domaine qui présente ses propres émotions comme le plaisir (enjoyment), la motivation et l'anxiété.

Annand (2011, p. 13) note que «les recherches basées sur le modèle Col n'ont jusqu'à présent pas incorporé ou étudié suffisamment les efforts non structurés initiés par les étudiant·e·s sur la présence sociale», c'est-à-dire comment l'appren-

tissage informel entre pairs peut influencer la présence sociale. Il ajoute qu'il y a aussi un besoin de déterminer plus précisément l'influence relative des sous-catégories de la présence sociale du groupe sur le processus d'apprentissage. Nous pensons qu'explorer ici l'un des indicateurs de la présence sociale, c'est-à-dire l'émotion, est un pas vers cet objectif, d'autant plus approprié qu'il se réfère à une variable bien référencée dans la littérature sur l'acquisition d'une langue étrangère. Tout comme Cleveland-Innes et Campbell (2012), Garrison, Anderson et Archer (1999) incluent également l'expression des émotions dans leurs indicateurs de la présence sociale et maintiennent que celle-ci peut être un facteur qui contribue directement au succès de l'apprentissage puisque les participant·e·s sont invité·e·s à se projeter comme personnes réelles, tant socialement qu'émotionnellement lors de ces interactions en ligne.

Méthodologie

D'après Annand (2011, pp. 1-2), «l'un des moyens de recherche dans l'enseignement du degré tertiaire à distance reste le Col proposé par Garrison, Anderson, et Archer (1999)». Il ajoute que la catégorie présence sociale (voir Fig. 1) est la «projection des caractéristiques personnelles de

l'apprenant dans une communauté d'enquête (CoI) par, entre autres, l'expression des émotions». C'est donc un schéma de codage inspiré de Garrison, Anderson, et Archer (1999) qui a été utilisé pour analyser de façon inductive le ressenti des étudiant·e·s lors de leur évaluation en ligne et en établir une taxonomie. Ce schéma incorpore des éléments du FLCAS de Horwitz, Horwitz et Cope (1986, p. 129), ce qui nous permet de mesurer objectivement le niveau d'anxiété langagière des étudiant·e·s et d'ancrer le projet dans un contexte langagier, mais pas seulement. Il s'agit surtout d'éliminer de l'indicateur anxiété une origine langagière plutôt qu'une cause due au contexte virtuel, afin de mieux isoler cette variable. Un taux d'anxiété langagière bas ou modéré pourrait en effet indiquer une origine autre que langagière à leur anxiété.

Les données ont été obtenues par l'intermédiaire de quatre questionnaires en ligne (SurveyMonkey) envoyés à tous les étudiant·e·s de première et troisième à la HEP qui ont l'option anglais et qui ont un examen dans une classe virtuelle, les deuxième année n'ayant pas de cours de didactique de l'anglais ce semestre-là. Deux questionnaires ont été envoyés par niveau, accompagnés d'un formulaire de consentement et d'une fiche d'informations sur le projet, le premier questionnaire mesurant leur taux d'anxiété langagière et le deuxième obtenant des données qualitatives sur leur expérience en ligne. Les participant·e·s avaient le choix de répondre en anglais ou en français, ce qui est reflété dans les citations ci-dessous qui ont été reproduites telles quelles, sans y apporter aucune correction lexicale ou syntaxique.

Les données qualitatives ont été codées de façon inductive; un classement a ensuite été réalisé par sorte de présence (sociale, cognitive ou enseignante) et celles ayant trait à la présence sociale ont été retenues pour ce projet. Le ressenti du contexte virtuel est indiqué grâce à des indicateurs positifs ou négatifs synthétisant les commentaires des participant·e·s. Les données quantitatives d'anxiété

langagière (FLA) ont ensuite été calculées, consistant simplement à additionner les scores des échelles Likert pour chaque participant·e et les classant en trois niveaux d'anxiété, tout comme l'a indiqué Cheng (2005): bas niveau d'anxiété de 10% à 25%, modéré de 26% à 75% et haut de 76% à 100%. Deux des items du FLCAS étant rédigés négativement pour éviter les réponses automatisées, ces scores ont été inversés. Un niveau bas ou modéré indique le peu d'incidence de l'anxiété langagière sur l'anxiété générale et permet de l'écarter des origines de l'anxiété potentielle des étudiant·e·s. Il s'ensuit une identification plus précise de l'impact du contexte virtuel sur la performance des étudiant·e·s par leurs réponses aux questions ouvertes aux questionnaires.

Résultats

Les première étaient évalués sur la qualité et le contenu d'une présentation qui ne demandait pas d'interaction. Pour les troisième, l'évaluation se faisant sous forme de micro-teaching et comprenant donc un élément interactif, nous avons récolté des résultats beaucoup plus négatifs en termes de ressenti du VLE. En règle générale, le niveau de FLA est modéré pour les deux groupes, avec un nombre légèrement plus élevé d'étudiant·e·s de troisième qui ont ressenti de l'anxiété langagière (voir Tableau 1). Ce taux modéré d'anxiété langagière pour la plupart des participant·e·s nous pousse donc à explorer plus avant la cause d'une anxiété potentielle chez ces étudiant·e·s en situation d'évaluation.

Tableau 1: Niveaux d'anxiété langagière (FLA)

Niveau de FLA	1 ^{er}	3 ^e	Tous groupes confondus
Low	0%	0%	0%
Moderate	92%	83%	89%
High	8%	17%	11%



En partant du postulat qu'une situation d'examen génère de l'anxiété, la deuxième partie du questionnaire comprenait une question qui demandait de mettre par ordre décroissant toutes les causes possibles d'anxiété lors de cet examen (voir Tableau 2). Pour les première, le niveau d'anxiété langagière n'est arrivé qu'en deuxième position dans les sources d'anxiété citées, venant directement après la situation d'examen qui était la source principale d'anxiété pour les deux groupes. L'utilisation de la technologie arrive en troisième position et le format de l'évaluation (le fait qu'il s'agisse d'une présentation) en dernière position. Les troisième ont trouvé plus déstabilisant l'enseignement en ligne que leur anxiété langagière, qui partage la troisième position avec l'utilisation de la technologie.

Tableau 2: Ordre décroissant de toutes les causes possibles d'anxiété pendant l'examen

	1 ^{re}	3 ^e
1	Situation d'examen	Situation d'examen
2	Anxiété langagière	VLE
3	Utilisation de la technologie	Anxiété langagière/ Utilisation de la tech
4	VLE (environnement virtuel)	

Afin de synthétiser les résultats des données qualitatives à la lumière du modèle Col, il est intéressant de les classer par indicateurs positifs et négatifs, ceux-ci ayant été dégagés de manière inductive des données collectées.

Tableau 3: Indicateurs positifs de la présence sociale de l'enseignant-e

	Indicateurs positifs	Citations (gardées dans leur formulation originelle)
Présence sociale	Entraide	'No but there was someone in my group who knew how to edit video.'
	Différée	'because we had the opportunity to start again as many times as needed.'
	Cachée, floue	«l'évaluateur ressent moins mon stress» et «je dois moins faire attention à ma posture (parler fort, faire des gestes, etc.)» «Le plus stressant est le regard des autres, chose que je n'ai pas ressenti avec l'ordinateur.»
	Diminution du stress	«j'étais chez moi dans un environnement que je connaissais et étais donc moins stressée que devant la classe avec 20 personnes.» 'I like teaching in the virtual environment because you can «hide» behind your computer.'
	Diminution de l'anxiété	'I like presenting in the virtual environment because i feel confident doing it and it decreases my anxiety' 'So I think face to face is better for everything buuuuu I definitely prefer to sing in front of my laptop than in front of the class!' 'I don't like [teaching f2f] because I feel shy speaking in English.' 'I am more stressed [f2f] and I do lots of mistakes I wouldn't do normally.'

Tableau 4: Indicateurs négatifs de la présence sociale de l'enseignant-e

	Indicateurs négatifs	Citations (gardées dans leur formulation originelle)
Présence sociale	Diminuée	'we can't see the reaction of people and the Interaction is not the same.' 'Interpersonal communication is more complex (and exhausting) when online.' 'Je préfère enseigner en présence, car il est plus facile d'interagir avec les élèves.' 'I kind of feel like I'm talking to a wall.'
	Absence du non-verbal	'we were quite restrained (for example with the gesture)'
	Déshumanisée	«il me manque la relation à l'humain, c'était plus difficile de communiquer à distance»

Présence sociale	Potentiellement néfaste	'I think a high exposure to online communication ("for the sake of it") damages them more than anything.'
	Collaboration plus difficile	«C'est plus compliqué de réaliser un travail de groupe à distance selon moi.»
	Influencée par les problèmes techniques	'Sometimes the audio wasn't synchronized with the video so we missed a couple sentences.'

Discussion

En réponse à la première question de recherche, les résultats du FLCAS de Horwitz, Horwitz et Cope (1986) nous ont permis d'établir un degré d'anxiété langagière modéré pour les deux groupes avec un taux légèrement plus élevé pour les étudiant-e-s de troisième. Ceci est peut-être dû à leur maîtrise de la L3 qui est généralement moins bonne qu'en première année; en effet, l'examen de B2 est loin derrière eux, et les demandes de leur programme d'études les empêchent parfois de pratiquer la L3 autant qu'ils le voudraient. Une autre raison peut aussi être la difficulté plus grande du genre de production à l'oral. Il est en effet plus difficile d'interagir dans une tâche de micro-teaching (pour les troisième) dans une L3 que de parler en continu lors d'une présentation (pour les première).

Ce niveau modéré d'anxiété langagière a été confirmé dans le classement établi par les étudiant-e-s quant aux sources d'une anxiété potentielle pour les troisième, qui mettent l'anxiété langagière en troisième position, ainsi que pour les première qui la classent en deuxième position après la situation d'examen. En revanche, le FLCAS avait relevé une anxiété langagière un peu plus prononcée pour les troisième que pour les première, montrant ainsi une différence entre la perception d'une émotion et sa mesure, plus scientifique, d'où l'importance de trianguler les résultats. Ceux-ci montrent tout de même une anxiété langagière modérée, confirmée par le classement, et la situation d'examen comme étant la source primordiale d'anxiété.

Ce qui précède nous permet de répondre à la deuxième question de recherche. Le contexte virtuel semble être plus anxiogène lorsqu'il est couplé avec une évaluation à caractère interactif telle qu'un micro-teaching, ce qui est relativement prévisible puisque les étudiant-e-s ont été formé-e-s pour enseigner en présentiel et non pas dans une classe virtuelle. Une évaluation sous forme de simple présentation semble être beaucoup moins anxiogène, voire l'opposé, au vu de certains commentaires appuyant les indicateurs identifiés dans notre taxonomie. Il en ressort que le choix de la tâche d'évaluation semble être un facteur déterminant si l'on veut diminuer l'anxiété des étudiant-e-s lorsque cette évaluation doit se faire dans une classe virtuelle. Certaines études ont même mentionné l'usage de jeux vidéo lors d'examens et ont constaté une réduction de l'anxiété (Mavridis et Tsiatsos, 2017). Naturellement, il n'est pas toujours possible, ni souhaitable, de changer les modalités d'évaluation; les formateurs et formatrices doivent alors garder présent à l'esprit l'aspect anxiogène de certaines modalités et en tenir compte lors de l'application des critères d'évaluation. Ils et elles peuvent aussi tenir compte du facteur émotionnel dans la préparation des étudiant-e-s à l'évaluation, lors d'examens blancs par exemple.

Afin de répondre à notre troisième question de recherche, une taxonomie des différentes présences de l'enseignant-e a pu être établie, mais nous ne reportons et discutons ici que les résultats ayant trait à la présence sociale de l'enseignant-e. Les questionnaires nous ont aussi permis de collecter des données sur les

présences enseignante et cognitive et celles-ci feront l'objet d'une publication future. Ce qui nous intéressait particulièrement dans cette étude était l'interaction du contexte virtuel avec le niveau d'anxiété des étudiant·e·s lors de leur évaluation de fin d'année, que celle-ci soit d'origine langagière ou autre. Nous débattons donc surtout de la sous-catégorie émotion de la présence sociale, dont les indicateurs ont été dégagés des réponses des participant·e·s de manière inductive. Nous constatons par exemple une diminution de l'anxiété dans le contexte virtuel, mentionnée par les participant·e·s, avec quelques commentaires faisant uniquement référence à l'anxiété langagière ('I don't like [teaching f2f] because I feel shy speaking in English' et 'I am more stressed [f2f] and I do lots of mistakes I wouldn't do normally'). Une présence sociale moins visible derrière l'écran de l'ordinateur a aussi été perçue comme positive puisque l'évaluateur ou l'évaluatrice ne pouvait pas ressentir le stress de l'étudiant·e, qui devait donc moins se préoccuper de sa posture et n'était pas exposé·e au regard des autres. En revanche, le contexte de la classe virtuelle a été perçu comme assez limitant et la communication rendue plus difficile par l'absence de langage verbal. Hampel (2003, p. 28) confirme ces limites du contexte virtuel en déclarant que lorsque «les étudiant·e·s doivent communiquer oralement dans la langue étrangère sans les indices verbaux et visuels (aspects paralinguistiques et langage corporel), cela peut causer une anxiété accrue».

Conclusion

Le projet a permis de répondre à plusieurs questions. L'anxiété accrue des étudiant·e·s en situation d'évaluation est en partie due à l'objet d'apprentissage et d'enseignement, en tout cas de façon plus visible lorsque l'évaluation comprend un élément interactif, plus difficile à réaliser dans un contexte virtuel. Cela dit, la cause primordiale d'anxiété reste la situation d'évaluation qui peut être exacerbée par le contexte dans lequel elle se passe, quelles que soient ses modalités. Cette étude nous a aussi permis d'établir une vision plus équilibrée de l'impact du contexte virtuel sur l'évaluation des enseignant·e·s en formation, puisque les participant·e·s ont mentionné tant des aspects positifs que négatifs, tous repris et thématiques dans notre taxonomie. Notre connaissance des indicateurs d'une sous-catégorie de présence sociale en ligne s'est donc accrue grâce aux témoignages recueillis pour ce projet.

La pandémie a créé de nouveaux défis, tant pour les enseignant·e·s que pour leurs étudiant·e·s. L'un de ces défis est d'aider nos étudiant·e·s à contrôler leur anxiété lors d'évaluations en ligne et donc d'intégrer des stratégies d'apprentissage à cette fin. Nous devons penser d'ores et déjà à notre réaction en tant que formateurs ou formatrices. Il s'agira de construire des stratégies d'évaluation qui n'augmenteront pas la difficulté d'un examen, mais qui tiendront compte des émotions négatives ayant un impact sur leurs performances.

Références bibliographiques

- Al-Shboul, M. M., Ahmad, I. S., Nordin, M. S., & Rahman, S. A. (2013). Foreign Language Anxiety and Achievement: Systematic Review. *International Journal of English Linguistics*, 3 (2). <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v3n2p32>
- Annand, D. (2011). Social Presence within the Community of Inquiry Framework. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Athabasca University Press (AU Press), 12(5), 40-56. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i5.924>
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 1-24). Cambridge University Press.
- Bosmans, D. & Hurd, S. (2016). Phonological attainment and foreign language anxiety in distance language learning: a quantitative approach. *Distance Education*, 37: 3, 287-301, <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1233049>
- Cheng, J. (2005). *The relationship of foreign language anxiety of oral performance achievement, teacher characteristics and in-class activities*. M.A. Thesis, Ming Chun University.
- Cleveland-Innes, M., & Campbell, P. (2012). Emotional Presence, Learning, and the Online Learning Environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol 13(4), 269-292.
- Conrad, D. (2002). Engagement, excitement, anxiety, and fear: Learners' experience of starting an online course. *American Journal of Distance Education*, 16 (4), 205-226.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner – Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15:1, 7-23, <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, Vol.2 (2-3), 87-105. [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *The Internet and Higher Education*, Vol. 13 (1-2), January, 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.002>
- Hampel, R. (2003). Theoretical perspectives and new practices in audio-graphic conferencing for language learning. *ReCALL*, 15 (1), 21-36. <https://doi.org/10.1017/S0958344003000314>

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

Hurd, S. (2007). Anxiety and non-anxiety in a distance language learning environment: The distance factor as a modifying influence. *System*, 35(4), 487-508. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.05.001>

LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. Simon & Schuster.

Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press.

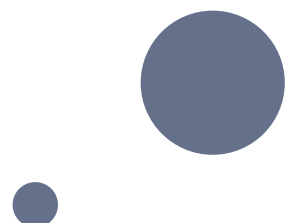
MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 103-118). Palgrave Macmillan.

Mavridis, A. & Tsiatsos, T. (2017). Game-based assessment: investigating the impact on test anxiety and exam performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33, 137-150. <https://doi.org/10.1111/jcal.12170>

Rourke, L., & Kanuka, H. (2009). Learning in communities of inquiry: A review of the literature. *Journal of Distance Education*, 23(1), 19-48.

Shea, P., & Bidjerano, T. (2008). Measures of quality in online education: An investigation of the community of inquiry model and the net generation. *Journal of Educational Computing Research*, 39(4), 339-361.

Zembylas, M. (2008). Adult learners' emotions in online learning. *Distance Education*, 29(1), 71-87.





**PARTENARIAT
COMPLÉMENTAIRE
ET PARTAGÉ**



Maud LEBRETON REINHARD, professeure, HEP-BEJUNE
Heidi GAUTSCHI, professeure associée, HEP-Vaud

COMMUNI(COVID)CATION

«Le médium, c'est le message», disait le philosophe des médias canadien Marshall McLuhan en 1964. Dans le contexte de la crise sanitaire de 2020, la nature du support de notre communication peut-elle encore dire davantage que le message lui-même? Sous la forme voulue d'une narration illustrée, dans une double perspective socio-historique et anthropologique, le présent essai propose de contextualiser notre manière d'être au monde pour comprendre les origines des bouleversements que la crise sanitaire a engendrés sur notre communication. La dématérialisation apparente de l'acte d'enseignement est-elle inédite, constitue-t-elle une expérience involontaire, une parenthèse dans notre manière d'être au monde? Que présagent nos pratiques de notre futur communicationnel?

Voici l'histoire d'une jeune fille. Comme tout enfant, partager son ressenti du monde habite chaque instant de son quotidien. La moindre parcelle de sa communication respire ce besoin d'être au monde pour entrer en dialogue avec lui, avec ses pairs, avec elle. Comprendre pour se comprendre et se construire...

Les années dessin

Pendant ses années dessin, feuilles et crayons, peintures et feutres constituent ses compagnons de route. Mobilisant le plus de couleurs possibles, elle n'a de cesse de reproduire les mêmes nuages, les mêmes poissons, les mêmes fleurs mais d'en varier la lumière et la teinte.

Dessiner et peindre sont au cœur de sa communication mais ne l'empêchent pas de découvrir simultanément les histoires, la musique, les arts de la scène, les concerts en plein air et de papillonner sur les écrans, entre dessins animés, clips et documentaires. Un bouquet de

possibles qui ne cesse de grandir sans jamais faner a quelque chose d'aussi prodigieux qu'un imaginaire en quête.

Un jour, observant son dessin, la jeune fille prend cependant conscience qu'il ne représente plus ce qu'elle ressent. Sans déception, ressentant presque une forme d'appel, elle range ses feuilles, ses feutres, et part à la recherche d'un autre moyen d'expression. Qu'est-ce que grandir sinon emprunter sans cesse de nouveaux chemins?

Pour son anniversaire, ses grands-parents lui offrent un carnet rempli de pages blanches. Comme elle n'a de cesse d'observer sa couverture de velours couleur mauve, piquée de petites fleurs bleu gris, blanc cassé et rose poudre, l'objet devient le frère, l'ami, le complice de tous les instants.

Les années poème

«Tu peux écrire à l'intérieur», lui expliquent ses grands-parents.

La jeune fille se dit alors: «Pourquoi pas?» et le baptise «journal».

Lors de ses années dessin, l'apprentissage de la lecture a fait des livres ses amis les plus chers. Les mots l'exaltent et, découvrant leur pouvoir, elle se met peu à peu à jouer avec eux. Ainsi commence-t-elle à écrire, des poèmes surtout, puis à dessiner avec l'un ou l'autre. Elle leur permet de voyager sur les pages, de se serrer l'un contre l'autre ou de danser la farandole. Parfois, elle leur ajoute un dessin, une peinture, un collage. Du texte vu au texte lu, calligrammes, calligraphies et illustrations dialoguent sur les doubles-pages de son journal. Toute une mise en scène qui entre vite en résonance avec sa découverte du théâtre. Se fondre dans des personnages pour voir le monde à travers les yeux d'un autre, ceux des acteurs comme du dramaturge, lui permet de respirer avec les spectateurs. Effrayant autant que délicieux...

C'est alors que s'ouvrent à elle le cinéma, les concerts et les joies du minitel... du mini quoi?

Au seuil de l'adolescence, son enseignante de français, une certaine Madame Richard, travaille la publicité en classe. Comment peut-on passer des semaines à déconstruire une seule et même publicité? En perçant tous ses secrets, la jeune fille ressent un certain pouvoir sur ce média. Le sujet regardé regardant devenant tout-à-coup sujet pensant. Peut-on ainsi manipuler les autres avec une combinaison de texte et d'images?

Adolescente, ce sont les perspectives offertes par tous les médias disponibles qui commencent à l'intéresser. Qu'un même événement puisse être raconté différemment dans plusieurs publications et sur de nombreux médias la fascine! Ainsi, la chute du mur de Berlin trouve sa place dans la presse mais également dans un concert reprenant l'album d'un célèbre groupe de rock. Les sentiments s'entremêlent, les émotions aussi.

Les années fiction

Arrivée à l'Université, la jeune fille, désormais jeune adulte, décide de suivre un cours sur la poésie. Souvenir de ses années poème... peut-être.

Cependant, en écoutant ses pairs lire leurs productions, elle réalise que ses poèmes ne représentent plus ce qu'elle ressent. Son cher journal prend une autre place dans sa vie, celle du sanctuaire accueillant avant tout observations et émotions. Quitter la poésie requiert un deuil. L'intensité de leur vie commune en fait une perte immense, le virage est d'autant plus fort. Ainsi, sa quête du média parfait reprend, d'abord confusément et surtout frénétiquement.

Elle se plonge dans le théâtre, sans parvenir à trouver ce qu'elle cherche. Elle tente la télévision puis la radio. Elle intègre un groupe de musique et, presque simultanément, découvre la photographie et la fiction. Avec la première, elle croit atteindre son but, persuadée de pouvoir enfin manipuler le monde réel. Avec la seconde, elle s'essaie à la narration, conjuguant théâtre et chant pour communiquer au plus près de ce qu'elle perçoit. Peut-être est-ce dans un bourdonnement permanent qu'il faut placer le monde pour le ressentir?

Les années numérique

Après ses études, le monde du travail l'attend et un ennui profond l'envahit. Ce qui la sauve: internet! Telle une aventurière, elle passe des heures à suivre des chemins hypertextuels, à télécharger des morceaux de musique, à lire, regarder, jouer, et surtout partager ses découvertes. Véritable cabinet de curiosités où les créateurs expérimentent le potentiel encore mal défini de ce média, elle devient une consommatrice effrénée. Elle retourne ainsi régulièrement sur certains sites: ici un collectif s'approprie une nouvelle forme de narration; là des artistes expérimentent

le potentiel du numérique; ailleurs elle peut jouer, dévorer de la poésie ou encore, à la manière des magazines, interagir au cœur d'une autobiographie devenue œuvre d'art. Au détour de ses explorations, elle tombe sur un blogue, puis deux. C'est alors tout un monde de blogueurs qui s'ouvre à elle. Elle se met à suivre les aventures de chacun, le chacun supposant désormais une communauté d'individus. Pour la première fois, elle développe un lien fragile, mais réel, avec un avatar, la version numérique de quelqu'un. La pointe de danger qu'elle ressent alors s'efface devant le caractère libérateur, délicieux et addictif de l'activité. Être une autre dans une infinité de possibles...

«Pourquoi pas moi?», se dit-elle. Elle apprend le html, crée son blogue, puis tant d'autres sites pour et avec des amis. La course ralentit pourtant, le web restant à ses yeux un média étrange: face à l'incroyable liberté d'expression avec ces millions de personnes qui suivent leurs propres cheminements hypertextuels, il reste difficile de cerner qui est son interlocuteur et quelles sont ses réactions. C'est pour elle comme verser des larmes dans un océan, crier pendant un orage, raconter sa vie à un inconnu lors d'un voyage en avion... Elle cesse progressivement de s'exprimer sur la toile et observe comment le vaste monde numérique, à ses débuts sauvage et indomptable, s'est affadi.

La jeune femme ferme ses sites et reprend sa quête.

Pour pallier un peu l'ennui, elle continue ses études et le numérique devient à la fois son outil de travail et, étrange coïncidence, son objet d'étude. Si internet a perdu sa magie et son mystère, elle demeure convaincue que des choses restent à découvrir. Elle reprend confiance, forte des méandres déjà parcourus. Elle fait connaissance sur Twitter avec d'autres formes d'écriture, les micro-fictions lui plaisent beaucoup. Elle adore les filtres photo sur Snapchat et n'a cessé de communiquer avec les emojis ici et là. Plus que tout, la jeune femme

se découvre une passion pour l'imaginaire numérique, sa formation autant que son évolution.

Les années observation

Adulte, le besoin de communiquer son ressenti du monde devient moins urgent, la petite fille devenue jeune femme devenue pleinement adulte se fait alors observatrice, sorte de détective contemplative.

Elle atteint un seuil en découvrant qu'aucun média ne peut prétendre l'emporter sur un autre. Ainsi le numérique devient tout aussi viable que la presse, la musique, la peinture, les livres, le cinéma, la publicité. L'important désormais est d'en connaître les rouages, voire les secrets.

Aiguisant ses capacités de détective en poursuivant ses recherches sur les médias et le numérique à l'Université, elle se retrouve à enseigner dans des salles froides à des étudiant·e·s moyennement intéressé·e·s et à écrire, mais essentiellement des articles informatifs et secs. Après une pause pour se recentrer, elle accepte un poste dans une haute école professionnelle.

Elle reprend un rythme. Ses déambulations sur internet constituent de véritables rituels. Elle lit ainsi tous les matins les grands titres sur ses sites d'actualité fétiches. La triangulation des sources devient si commune qu'elle ne fait plus attention à cette démarche qui constitue, lui a-t-on répété, le propre de la science. Elle vérifie ensuite ses messages, personnels puis professionnels. Ainsi remarque-t-elle progressivement que le flux d'information change, qu'un nouvel acteur envahit l'infosphère. Un certain «virus». «Encore une nouvelle cyberattaque?», se demande-t-elle. Mais le croisement des sources semble tout-à-coup moins efficace. Internet tombe-t-il malade? Les semaines passent et les médias véhiculés sur internet perdent pied. En bonne scientifique, elle remonte aux sources. Elle se met à lire des études scientifiques. Même en

s'appuyant sur des connaissances issues d'un temps où elle se destinait à un tout autre parcours professionnel, sa compréhension reste imparfaite.

Il s'agit d'un «coronavirus». Son fonctionnement, d'abord obscur, fait l'objet de nombreuses spéculations, tout comme le rôle des virologues et les pratiques expérimentales relatées. À l'image de ses premières aventures sur internet, elle se hasarde dans ce nouveau monde grâce aux bases de données auxquelles elle a accès par le biais de son travail. Elle lit ainsi les références citées de manière hypertextuelle dans les tweets d'épidémiologues en quête de visibilité ou dans les articles de vulgarisation scientifique d'un de ses sites préférés. Elle mène son enquête sans pour autant parvenir à dissiper la confusion générale qui règne. Sa conclusion: il faut attendre..., faire preuve de patience. «This too shall pass.»

Les mois passent.

Vient un jour de mars.



Une vie en suspens...
L'impression de flotter, de planer dans un espace jusqu'ici caché. Impossible de se concentrer, impossible de projeter quoi que ce soit au-delà des prochaines heures. Presque involontairement, elle traque les statistiques, visite plusieurs sites par jour, sans savoir dans quel but. Le résultat: une récolte d'informations qui, par manque de maturité, la laisse insatisfaite et confuse. Ses années de travail et de recherche sur le numérique reprennent doucement le dessus. Elle sait pourtant mieux que d'autres comment ces pratiques deviennent vite néfastes, comment les sites se créent pour déjouer toute quête d'information. Ce monde numérique, fait d'ombres et de chuchotements, de tweets, de posts, d'extraits d'entretiens, de

messages amicaux, ne permet aucune contextualisation. Elle sait... mais qui croire lorsque la vie est en suspens? Les règles qui guident ses cheminements numériques sont-elles encore valables dans pareille situation? Réfléchissant à la construction, la généalogie et la raison d'être des sites, elle comprend l'urgence de limiter son exposition et prend du recul. Ça tombe bien, le printemps toque à la porte de son jardin. Elle passe du temps avec sa famille, se remet à la pâtisserie, au tricot. Elle s'oblige à être reconnaissante des petits moments en apparence anecdotiques, de ce sentiment d'une vie vécue au présent, mais s'interdit toute forme de futur dans ses rêveries.

Les frontières oubliées soudainement resurgissent. Cette dépendance au numérique pour garder les liens du sang et de l'amitié la pousse à y trouver refuge, dans les images floues et le son craquelant d'une bande passante à bout de souffle.

En ces temps troubles et digressifs, le télétravail fait une entrée fracassante. Le concept fait pourtant partie de l'imaginaire numérique mais elle ne l'a jamais vécu aussi frontalement. Le tourbillon de l'adaptation, la distillation des contenus de cours dans une forme d'essentiel, la réorganisation, le reformatage sur fond d'anxiété ambiante génère une fatigue inconnue jusqu'alors. Le fil rouge: «faire de son mieux», et donc répondre aux messages de ses étudiant·e·s, être réactive aux nouvelles demandes de ses responsables, pourtant dans la même confusion qu'elle. Rester concentrée pendant ces visioconférences si gourmandes en temps devient un défi. Elle n'a jamais passé autant de temps devant son écran d'ordinateur, elle souffre, pour la première fois de sa vie, de maux de têtes quasi continus. Pourtant, le semestre avance. Les étudiant·e·s rendent leurs travaux, les mémoires sont soutenus et les cours sont repensés pour l'automne, au cas où...

Un épisode inédit mais un enseignement à distance tout sauf virtuel. Depuis combien de

temps nous conte-t-on les merveilles et les horreurs de la dématérialisation du travail? Jeune fille, elle a utilisé l'aide aux devoirs sur minitel. Jeune femme, elle s'est inscrite à des cours à distance pour apprendre le *web design* et le langage *html*. Depuis plus de 15 ans, elle construit ses cours avec des outils numériques pour offrir une ouverture à ces contenus. L'enseignement à distance n'a rien de nouveau, sinon l'ampleur de son déploiement, le nombre d'individus concernés, le besoin vital d'apprendre à utiliser ces mêmes outils, la visioconférence en tête, sans qu'aucun pays ou presque ne questionne cette mise en pratique.

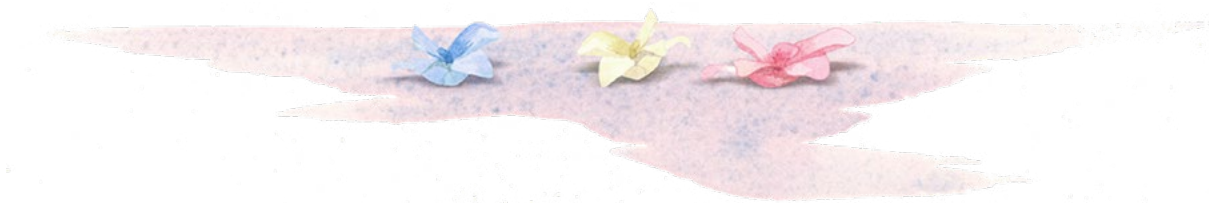
L'aventure se termine pour elle, mais l'analyse débute.

Et demain?

Demain, elle ouvrira son agenda de papier pour noter cette séance par visioconférence

qu'on vient de lui signifier par mail. Elle prendra son roman du moment pour tourner quelques pages en prenant le bus sur le chemin de l'école de sa fille. Elle répondra au téléphone portable en regardant successivement les affiches publicitaires ponctuant son trajet. Elle apprendra, sur les unes des journaux exposés devant un kiosque, que le numérique a sauvé l'économie des pays touchés par la pandémie; qu'un film retraçant la gestion de la pandémie par les différents gouvernements fait scandale; que le festival des arts vivants se prépare à fêter son 50^e anniversaire. Elle retrouvera sa fille, à qui elle lira un album sur le chemin du retour, en lui demandant de fermer les yeux pour entendre le silence de la forêt, sentir l'odeur de la nature humide, toucher l'écorce des arbres et goûter un flocon de neige tomber sur ses lèvres. Elles se regarderont, se prendront la main pour se sentir et se sourire.

Le soir, sa fille endormie, elle se mettra devant son ordinateur pour écrire, écrire comme elle en rêve depuis que ses grands-parents lui ont offert ce carnet à la couverture de velours couleur mauve, piquée de petites fleurs bleu gris, blanc cassé et rose poudre...



**Postambule... pour une anthropologie
par la communication**

«Dans toute culture ou communauté, le comportement et les objets en tant que produits du comportement, sont sélectivement organisés, utilisés, fréquentés et interprétés pour leur valeur communicative.» C'est ainsi que Dell Hymes (1967 : 25) nous rappelle que la communication est indissociable de la culture, qu'elle sert indéfectiblement en qualité de synonyme de transmission (Winkin, 1981). Une expérience comme la pandémie de la COVID-19 met en évidence la communication en tant que *performance de la culture* (Mattelart et Mattelart, 1998, Winkin, 2001) plus que de *transmission de messages*. En effet, considérant la communication comme la face praxéologique de la culture (Schieffelin, 1998), on peut l'envisager dans son lien avec les valeurs sociales et donc avec les règles explicites et implicites qui la régissent (Ting-Toomey, 1999). Si la continuité

de l'enseignement a été permise par la multimodalité des canaux de communication, l'échelle inédite du passage à distance redit combien toute société improvise et crée en permanence en replaçant la communication dans sa dimension symbolique pour que la réalité reste «produite, maintenue, réparée et transformée» (Carey, 1989 : 23). Plutôt que de voir dans le passage à l'enseignement à distance une brèche dans l'ordre social, ont pu être montrées ici les forces et les régularités profondes de la communication humaine qu'un virus a juste reconfigurées et accélérées temporairement, comme toute expérience humaine. La complémentarité et l'interdépendance des canaux disponibles ont très vite généré de nouvelles normalités. Normalités qui ne resteront ni nouvelles ni normales, la communication en tant que transmission de message et performance de la culture étant en flux constant, donc en perpétuelle évolution au sens de reconfiguration des pratiques permises par les canaux.

Références Bibliographie

Carey, J. (1989). *Communication as Culture: Essays on Media and Society*. Unwin Hyman.

Hymes, D. (1967). The Anthropology of Communication. In Dance, F.E.X. Dance (ed.). *Human Communication Theory: Original Essays* (pp. 1-39). Rinehart and Winston.

Mattelart, A. & Mattelart, M. (1995). *Histoires des Théories de la Communication*. La Découverte.

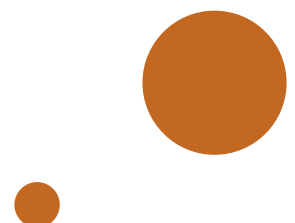
Sapir, E. (1967). *Anthropologie*. Éditions de Minuit.

Schieffelin, E.L. (1998). Problematizing Performance. In Hughes-Freeland, F. (ed). *Ritual, Performance, Media* (pp. 194-207). Routledge.

Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*. The Guilford Press.

Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Éditions du Seuil.

Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication*. Éditions du Seuil.





Xavier CONUS, maître d'enseignement et de recherche, Université de Fribourg
Héloïse DURLER, professeure associée, HEP Vaud

Enseignement à distance ou école à la maison ? Les inégalités face au travail scolaire à domicile, au travers du vécu des parents

L'enseignement à distance instauré au printemps 2020 a chamboulé la relation entre les familles et l'école. Alors que le travail scolaire s'introduit habituellement dans le contexte familial sous la forme des devoirs à domicile, c'est tout à coup l'intégralité de ce travail qui a dû être réalisée dans le cadre familial. À partir des résultats d'une enquête conduite auprès de 1280 parents d'élèves scolarisés à l'école primaire dans les cantons de Vaud et de Fribourg, en Suisse, cet article discute des inégalités qu'une telle situation a pu engendrer. Celles-ci ont tenu non seulement aux différences d'environnements familiaux des enfants, mais également à des modalités de mise en œuvre de la «continuité pédagogique» contribuant à ce que cette période annoncée d'enseignement à distance ait davantage pris la forme d'une «école à la maison».

Introduction

L'instauration soudaine d'un enseignement à distance au printemps 2020 a chamboulé la relation et la répartition des rôles entre les familles et l'école autour du travail scolaire qui, habituellement, s'introduit dans le contexte familial principalement sous la forme des devoirs à domicile. Avec le passage à l'enseignement à distance, dans un souci de continuité pédagogique face à la fermeture des écoles imposée par la situation sanitaire – et dans une forme d'évidence que l'école ne pouvait et ne devait pas s'arrêter –, c'est l'intégralité du travail scolaire qui s'est trouvée devoir être réalisée dans le cadre familial.

Nous interrogeons ici les inégalités qu'une telle situation a pu engendrer. Il s'agissait d'ailleurs d'une préoccupation partagée par nombre d'acteurs, dont l'école, qui craignaient que l'enseignement à distance

n'entraîne un décrochage des élèves les plus fragiles. Du côté de l'institution scolaire, ce souci s'est traduit par une sensibilisation des enseignant-e-s à l'importance de conserver un contact avec chacun de leurs élèves, ou par le fait d'indiquer dans un premier temps que le travail scolaire demandé aux élèves devait viser avant tout à réviser des contenus déjà abordés.

À partir des résultats d'une enquête conduite auprès de parents d'élèves des cantons de Vaud et de Fribourg, en Suisse, scolarisés à l'école primaire, cet article a pour ambition d'éclairer finement les inégalités vécues autour de l'enseignement à distance mis en place. Nous faisons l'hypothèse que ces inégalités ont tenu non seulement aux différences d'environnements familiaux des enfants, mais également aux modalités de mise en œuvre de la «continuité pédagogique» contribuant à ce que cette période annoncée d'enseignement à distance ait davantage pris la forme d'une «école à la maison».

L'enquête DISPAR

L'enquête DISPAR¹ a collecté l'avis de 1280 parents d'élèves fribourgeois et vaudois scolarisés à l'école primaire (de la 1^{re} à la 8^e année, accueillant les élèves de 4 à 12 ans) sur l'enseignement à distance mis en place au printemps 2020, durant la fermeture des établissements scolaires occasionnée par la pandémie de coronavirus. Elle visait à répondre aux questions de recherche suivantes: Comment s'est organisé le travail scolaire de l'enfant dans le contexte familial? Comment les parents ont-ils considéré leur rôle dans le dispositif d'enseignement à distance? Comment s'y sont-ils pris concrètement dans la gestion du travail scolaire de l'enfant? Quels ont été les défis et difficultés rencontrés, tant d'un point de vue organisationnel que pédagogique? De quelles ressources les parents ont-ils disposé? Quel lien l'élève et ses parents ont-ils conservé avec l'enseignant-e?

La collecte des données s'est faite par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne, diffusé entre le 28 avril et le 24 mai 2020 à travers les réseaux sociaux et les structures associatives. On remarque, parmi les participant-e-s à l'enquête, une nette surreprésentation des mères (93%). On observe également une surreprésentation des répondant-e-s au niveau de formation élevé (au bénéfice d'un diplôme de niveau tertiaire), même si l'ensemble des niveaux de formation (école obligatoire, formation secondaire), ainsi qu'une diversité de catégories socio-professionnelles, figurent dans l'échantillon.

Des parents soudain en première ligne

Un enseignement à distance vécu comme une «école à la maison»

¹ L'enseignement à distance mis en place lors de la pandémie du coronavirus: vécu de parents d'élèves du primaire.

De manière générale, au-delà de disparités de vécus marquées, les résultats de l'enquête témoignent des difficultés que la fermeture des écoles a imposées aux parents. Juste après la conciliation entre vie professionnelle et familiale, qui l'inclut d'ailleurs, la gestion du travail scolaire des enfants est le second défi le plus fréquemment évoqué par les parents lorsqu'on les interroge sur l'organisation familiale durant le semi-confinement. Il leur a notamment été difficile d'assurer la disponibilité que le travail scolaire de leur enfant leur paraissait exiger. Il faut dire que les parents se sont retrouvés en première ligne dans l'accompagnement du travail scolaire: 97% ont indiqué aider eux-mêmes leur enfant lorsqu'il en avait besoin, et seuls 17% mentionnaient l'enseignant-e comme une source d'aide pour l'enfant dans ce cas. Le besoin d'aide de l'enfant s'est de plus avéré fréquent. Si les autorités scolaires, au moment de la fermeture des écoles, insistaient sur le fait que le travail demandé aux élèves visait avant tout à réviser des contenus abordés, dans un souci de maintenir les acquis et ne pas creuser les inégalités – une progressive introduction de nouveaux contenus ayant été annoncée dans un second temps –, aux yeux des parents, le travail scolaire demandé exigeait souvent leur aide dès le départ. Ce besoin d'aide est apparu significativement lié à l'âge de l'enfant, dans le sens d'une diminution avec l'avancée dans les degrés scolaires. Plus l'élève était âgé, plus il tendait à être perçu comme autonome dans son travail scolaire. Au-delà de ces différences, on constate toutefois que seuls 4% des parents indiquent que leur enfant n'a jamais eu besoin d'aide dans le travail scolaire qui lui était demandé. Pour 33% des parents, ce besoin a été fréquent ou systématique.

Globalement, la période de fermeture des écoles a ainsi davantage été vécue par les parents comme un temps d'«école à la maison» plutôt que comme une période d'«enseignement à distance».

Autrement dit, dans la manière dont une part importante des parents a vécu cette période, la responsabilité du travail scolaire semble avoir davantage été placée sur leurs épaules que supportée par l'école. Divers éléments ont participé à ce report de la responsabilité du travail scolaire sur les parents dans la manière même dont l'enseignement à distance a été mis en œuvre. Il s'est ainsi parfois résumé à la transmission de matériel scolaire à l'enfant – notamment des fiches – à réaliser hors de la présence de l'enseignant-e, sans mise en place de dispositif d'enseignement synchrone permettant à l'enseignant-e d'intervenir directement auprès de l'enfant. Régulièrement, le suivi de l'enseignant-e s'est avéré relativement distant. À la question de savoir si l'enfant avait la possibilité de solliciter directement son enseignant-e – question posée aux parents d'élèves de la 3^e à la 8^e année –, 54% des parents répondent par la négative. Si cette possibilité s'élève avec le degré scolaire de l'enfant, on compte tout de même 24% des élèves de 8^e année décrits comme n'ayant pas eu l'opportunité de contacter leur enseignant-e. On peut encore mentionner le fait qu'une part importante de parents (19%) a signalé que leur enfant bénéficiait en temps normal de mesure d'aide et/ou d'enseignement spécialisé et que celles-ci ont été le plus souvent interrompues durant la période de fermeture des écoles (62% des situations), laissant les parents prendre le relais dans la prise en charge des difficultés spécifiques de leur enfant.

Tout cela a contribué au glissement évoqué d'un enseignement à distance, que l'on imaginerait piloté par les professionnel-le-s de l'institution scolaire, à une «école à la maison», encadrée au premier chef par les parents. À notre sens, le fait que l'implication des parents dans la scolarité de l'enfant, dans un rôle d'«auxiliaires pédagogiques» de l'école tel que décrit par Thin (2009, p. 72), apparaisse aujourd'hui largement comme un allant de soi dans les discours sur le partenariat école-familles (Duval *et al.*, 2014; Giuliani et Payet, 2014),

contribue certainement à ce que ce report de la responsabilité du travail scolaire sur les parents se soit fait «naturellement» du côté du personnel scolaire. Ce transfert de la responsabilité du travail scolaire sur les parents a toutefois entraîné pour nombre d'entre eux des difficultés et des tensions sur lesquelles nous nous arrêtons à présent.

Un «rôle d'enseignant-e» difficile à endosser

Si, dans ces circonstances, l'immense majorité des parents a considéré de son devoir d'accompagner l'enfant dans son travail scolaire, une part importante d'entre eux a rencontré des difficultés à le faire. Au-delà d'aspects organisationnels et pratiques – dégager le temps nécessaire dans son emploi du temps, disposer de matériel informatique –, les difficultés évoquées sont largement d'ordre pédagogique, concernant la relation avec l'enfant et la manière de l'accompagner dans son travail scolaire. La principale difficulté soulevée par les parents, sans que l'âge de l'enfant ne distingue leurs réponses, a été de motiver ce dernier à réaliser son travail: l'inciter à se mettre au travail, l'encadrer une fois celui-ci entamé, ou encore le détourner de ses distractions (jeux, écrans). Les parents ont également été nombreux à soulever la question de la «juste» relation pédagogique à adopter: ils ont par exemple évoqué des difficultés à donner des explications de manière pédagogique, à jongler entre «rôle de parent» et «rôle d'enseignant-e», à «se transformer en enseignant-e», à trouver la «juste» autonomie à accorder à l'enfant, ou encore à l'accompagner sans «trop l'aider». On observe que plus l'enfant était âgé et plus il était perçu comme en difficulté scolaire, moins les parents se sont sentis compétents pour l'accompagner de manière à ce qu'il fasse le travail demandé.

Une majorité des parents mentionne dès lors des tensions vécues avec l'enfant autour de l'encadrement de son travail scolaire. Pour une part

importante d'entre eux, de telles tensions sont survenues régulièrement (35%) voire fréquemment (27%), en particulier là encore lorsque l'enfant était en difficulté scolaire. On retrouve derrière ces tensions une prédominance d'enjeux comportementaux (50%) et pédagogiques (26%). Plus précisément, la mise au travail de l'enfant, le maintien d'une discipline et d'un rythme de travail, l'assiduité et le fait que l'enfant reste concentré sur son travail ont régulièrement été cités comme sources de tensions et de conflits, de même que le décalage entre les méthodes adoptées par les parents et celles habituelles de l'enseignant-e. Et ceci par des parents d'enfants de tous degrés scolaires.

Globalement, de nombreux parents déclarent ainsi avoir eu des difficultés à endosser ce rôle d'enseignant-e qu'ils se sont sentis dans l'obligation d'adopter, en particulier pour motiver leur enfant à travailler. De surcroît, alors même qu'ils se sont trouvés soudainement promus au «front» pédagogique, voire didactique, ils indiquent n'avoir que rarement reçu des indications par rapport à ce qui était attendu de leur part dans la manière d'encadrer le travail de leur enfant (seuls 16% ont reçu des informations à ce propos).

Une «école à la maison» qui exacerbe les inégalités

Un creusement des inégalités scolaires

La principale dimension sur laquelle des inégalités se sont fait sentir durant la période d'enseignement à distance concerne la dimension scolaire. En effet, les résultats de l'enquête montrent que les élèves perçus comme en difficulté scolaire par leurs parents ont vu leurs difficultés s'accroître, tandis que la situation était plus favorable aux élèves ayant de l'aisance scolaire. L'influence clé de la facilité scolaire de l'enfant, telle que perçue par le parent, se traduit à divers niveaux. Sans surprise, les parents avaient

tendance à considérer que leur enfant avait davantage besoin d'aide lorsque celui-ci était en difficulté scolaire. Comme évoqué, la facilité scolaire perçue de l'enfant constitue également un prédicteur fort du sentiment des parents d'avoir été capables de répondre à son besoin d'aide. Elle oriente en outre à la baisse – sans forcément les faire disparaître – les difficultés d'ordre pédagogique rencontrées par les parents, que ce soit sur le plan de l'initiation du travail scolaire ou celui de son encadrement. Elle diminue également significativement le risque que le travail scolaire ait été source de tensions entre le parent et l'enfant.

Ainsi, une forme de cercle vicieux se dessine: plus des difficultés scolaires étaient identifiées chez l'enfant, plus le parent rencontrait des problèmes à l'aider et moins il se sentait capable de le faire, et plus le travail scolaire était source de tensions entre le parent et l'enfant. Il est avéré qu'un regard parental positif sur l'expérience scolaire de l'enfant joue favorablement sur la réussite scolaire de ce dernier, par le sentiment de sécurité et d'assurance qu'il lui procure (Daverne, 2003; Poullaouec, 2010). Dans ce sens, on peut imaginer que l'inégale facilité scolaire des élèves a doublement participé au creusement des inégalités, en défaveur des élèves déjà en difficulté scolaire: d'une part, en limitant la possibilité pour leurs parents de les accompagner positivement dans leur travail scolaire; d'autre part, en entraînant l'émergence de difficultés et de tensions susceptibles de nuire à la confiance en soi de l'enfant comme du parent, et d'affecter ainsi négativement leur rapport au travail scolaire.

Au croisement des inégalités socio-économiques

Les résultats de l'enquête font apparaître une corrélation marquée entre la facilité scolaire perçue de l'enfant et la catégorie socioprofessionnelle, ainsi que le niveau de formation du parent. Dès lors, la question des inégalités scolaires, articulées autour

de la différence de vécu de l'enseignement à distance selon la facilité scolaire de l'enfant, croise celle des inégalités socio-économiques, renvoyant aux écarts de ressources parentales dans l'encadrement du travail scolaire de l'enfant. En cohérence avec ce que montrent les travaux sur l'aide parentale dans les devoirs à domicile (Glasman, 2004; Kakpo, 2012; Niggli *et al.*, 2004; Rayou, 2010), les parents les plus formés et appartenant aux catégories socio-professionnelles supérieures se sont sentis davantage capables de fournir à leur enfant l'aide jugée nécessaire dans son travail scolaire à distance. En outre, si la rencontre de difficultés au plan de la relation pédagogique, voire didactique, avec l'enfant a été évoquée par les parents au-delà de leurs caractéristiques socio-économiques, certains aspects ont posé davantage de difficultés aux parents les moins formés et de niveau socioprofessionnel inférieur, comme trouver les moyens de motiver l'enfant à travailler pour l'école, savoir comment s'y prendre pour que l'enfant fasse ce qui lui était demandé ou encore gérer les tensions.

Ces résultats témoignent d'un alignement facilité entre les pratiques des parents de milieu favorisé et les pratiques enseignantes, que l'on peut imaginer, avec Lasne (2012), tenir à des habitudes pédagogiques s'inscrivant davantage en continuité avec le modèle constructiviste prévalant dans le contexte scolaire. Les pratiques pédagogiques des parents disposant d'un capital culturel et socioéconomique élevé, généralement davantage en phase avec les normes scolaires (Périer, 2019), se sont accordées plus facilement avec les nouvelles exigences du rôle que les parents ont perçu devoir prendre autour de l'enseignement à distance. Comme le souligne Garcia (2018), ces parents se sont caractérisés par une capacité accrue à mobiliser leurs enfants scolairement, «à les mettre au travail, sans susciter de résistance» (p. 39), là où il est souvent constaté que les parents avec un capital moindre recourent à un discours général sur l'importance de l'école peu susceptible de réellement mobiliser l'enfant.

À ces inégalités éducatives s'ajoutent des inégalités matérielles: si les parents disposant d'un capital culturel et socio-économique moindre ont été plus en difficulté pour encadrer l'enfant dans son travail scolaire, ils sont aussi plus nombreux à avoir évoqué le manque de matériel nécessaire (ordinateur, imprimante) pour permettre à l'enfant de réaliser son travail scolaire. Par conséquent, le report de responsabilité du travail scolaire sur les parents, lié au fait que l'enseignement à distance ait pris la forme d'une «école à la maison», a eu pour corollaire une augmentation des inégalités scolaires, au bénéfice des enfants dont les parents ont pu favoriser le travail scolaire par un soutien efficace – avant tous ceux des couches les plus favorisées de la population (Van Zanten, 2016) –, et au détriment des enfants dont les parents ont peiné à saisir les attendus et les implicites du travail scolaire à fournir – principalement ceux des milieux dits populaires (Rayou, 2010).

Un «effet Matthieu» marqué

On retrouve là un «effet Matthieu»², dans lequel ceux qui sont déjà les mieux dotés au départ reçoivent plus encore, et inversement: les parents peu formés et appartenant aux catégories socioprofessionnelles inférieures se sont sentis moins capables de fournir à leur enfant l'aide jugée nécessaire dans son travail scolaire, alors même que leur enfant tendait à être perçu comme ayant davantage de difficultés scolaires, et nécessitant dès lors une aide accrue. On retrouve ce même effet renforçateur des inégalités dans le constat qu'une partie importante des parents (50%) indiquent avoir fourni du travail supplémentaire à leur enfant, avant tout lorsque celui-ci était perçu comme ayant de la facilité

² Effet classique en sociologie (Merton, 1968; Rigney, 2010) pour décrire les mécanismes par lesquels les plus favorisés tendent à accroître leur avantage sur les autres, en référence à l'évangile de saint Matthieu (Mt 13:12): «Car on donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas on ôtera même ce qu'il a.»

scolaire et que la réalisation du travail scolaire se passait sans grande difficulté. Les bénéfices de ce travail supplémentaire s'adressent là aussi aux enfants qui en ont le moins besoin, qui ont déjà plus de facilité et d'intérêt pour les apprentissages scolaires, et qui ont consacré le moins de temps et d'énergie au travail scolaire demandé par l'école.

Perspectives: de la délégation à une (re) prise en main de l'enseignement à distance

Si l'existence d'inégalités éducatives rencontrées par les enfants en fonction des contextes familiaux a été largement documentée (voir par exemple Lahire, 1995, 2019), les résultats de notre enquête montrent comment certaines caractéristiques de l'enseignement à distance mis en place durant la fermeture des écoles ont pu participer à rendre ces inégalités plus saillantes. À commencer par des pratiques enseignantes ou plus largement institutionnelles ayant contribué à faire de la période d'enseignement à distance un temps d'«école à la maison», comme le fait de privilégier des outils d'enseignement asynchrones – à l'exemple des fiches à faire –, de ne proposer parfois qu'un suivi de l'élève relativement distant, tant sur le plan de la fréquence que de la possibilité de contact direct et individualisé, malgré le message de l'institution scolaire insistant sur l'importance de ce contact, ou encore de peu orienter les parents sur leur rôle attendu dans l'encadrement du travail scolaire de l'enfant. On peut supposer que le sentiment des parents d'être dans l'obligation d'adopter le rôle de l'enseignant·e durant la période d'enseignement à distance trouve son origine dans leur préoccupation de la bonne poursuite de la scolarité de leur enfant, la recherche témoignant de l'importance accordée par les parents des diverses couches de la population à la trajectoire scolaire de leurs enfants (Delay, 2011; Garcia, 2018; Poullaouec, 2010). Néanmoins, la manière dont l'enseignement à distance a été mis en œuvre semble avoir

souvent contribué à cette délégation de l'activité enseignante du côté des parents.

A contrario, cela signifie que l'école et ses acteurs ont une réelle possibilité d'agir sur les inégalités mises en exergue dans l'article, en faisant en sorte d'éviter que le travail scolaire à réaliser dans le contexte familial – que ce soit dans le cas d'une nouvelle phase d'enseignement à distance, mais également dans le contexte plus courant des devoirs scolaires – n'implique un transfert de responsabilité de l'encadrement du travail scolaire sur les parents. Dans le cadre d'un enseignement à distance, cela demande notamment que ce dernier ne se limite pas à une transmission de matériel scolaire aux élèves, à renvoyer à l'enseignant·e une fois réalisé, comme cela a été souvent le cas d'après les parents de l'enquête. Éviter un report de charge sur les parents exige de repenser les pratiques professionnelles, que ce soit aux plans didactique ou pédagogique, pour aller vers un véritable enseignement à distance (Karsenti et Parent, 2020). De la part des systèmes scolaires, cela demande de s'assurer que chaque élève puisse disposer de l'équipement nécessaire. De la part des enseignant·e-s, cela nécessite de mettre l'accent sur des formats d'enseignement à distance synchrones, c'est-à-dire en présence de l'enseignant·e, de manière à accompagner chaque élève dans les difficultés qu'il est susceptible de rencontrer pour faire son travail de manière autonome. Un enseignement à distance qui ne laisse pas des élèves sur la touche exige également un fort investissement des enseignant·e-s dans le suivi et l'entretien régulier des contacts avec les élèves et leurs parents. Lorsque ce lien existait, les parents de l'enquête en relèvent l'importance: il était pour l'enseignant·e l'occasion de fournir une aide directe à l'enfant, tout en soulageant, au moins momentanément, les parents d'un rôle d'«enseignant» qui n'était pas le leur. Au-delà du bénéfice en termes d'aide apportée à l'enfant, le risque que les parents se retrouvent confrontés

à un sentiment d'impuissance à répondre aux difficultés de l'enfant se trouvait ainsi diminué.

Au-delà de ces pistes concrètes, il nous semble toutefois que l'école doit repenser plus largement son rapport à l'externalisation du travail scolaire dans le milieu familial.

Actuellement, cette externalisation paraît aller fréquemment de pair avec le sentiment des enseignant·e·s qu'ils n'ont nulle prise sur la manière dont ce travail scolaire se joue dans le contexte familial, dans une forme de constat d'impuissance acceptée face aux inégalités de contextes familiaux fréquentés par les enfants – et peut-être aussi dans une forme de dédouanement de la responsabilité des inégalités scolaires (Kakpo, 2013). Que ce soit dans le cadre d'une fermeture exceptionnelle des écoles comme celle qui est survenue, ou dans le cadre plus habituel des devoirs à domicile, l'externalisation du travail scolaire s'inscrit alors «naturellement» dans une forme de délégation de la responsabilité du travail scolaire aux parents (Durler, 2019), considérée à la fois comme inévitable et normale au registre d'un partenariat école-familles devenu une nouvelle norme sociale (Duval *et al.*, 2014; Giuliani et Payet, 2014) qui contribue à faire du contexte familial une annexe de l'école (Conus, 2017). Le passage de cette logique de délégation de la charge du travail scolaire vers le milieu familial à une logique d'enseignement à distance réel, y compris dans le cadre des devoirs scolaires, exige à nos yeux un changement de culture professionnelle qui nécessite d'être piloté au niveau institutionnel. L'enseignement à distance a servi de révélateur à la diversité des pratiques enseignantes, que ce soit pour le suivi des élèves, mais également quant au matériel scolaire fourni, à la quantité de travail demandée ou au type d'activités proposées. Si l'école veut se donner les moyens d'aller vers une

logique d'enseignement à distance réel, contre-carrant les inégalités engendrées par l'externalisation du travail scolaire vers le milieu familial, elle doit non seulement former et outiller les enseignant·e·s pour cela – ainsi que les élèves d'ailleurs –, mais également s'engager dans un mode de gouvernance permettant une harmonisation des pratiques des enseignant·e·s dans ce sens.

Conclusion

Notre enquête montre que la période exceptionnelle de fermeture des établissements scolaires a eu un «effet loupe» sur des logiques de fonctionnement de l'école, encore largement individuelles et laissant la place à de grandes disparités dans la prise en charge des élèves. Il n'y a pas lieu ici de blâmer les enseignant·e·s qui ont dû, dans l'urgence, inventer de nouvelles pratiques et s'adapter à une situation anxiogène. Néanmoins, si l'on souhaite imaginer les pistes à retenir pour la suite, il nous semble pertinent de concentrer les efforts sur les moyens de soulager au maximum les parents de la charge du travail scolaire, sur les conditions permettant la mise en place d'un véritable enseignement à distance, comprenant des dispositifs permettant la synchronicité des activités entre élèves et enseignant·e·s et des contacts réguliers entre eux afin de fournir aides et *feedbacks* sur le travail réalisé. Le fait que la période de fermeture des établissements scolaires ait «révélé la valeur de l'école à l'école» (Connac, Léon et Zakhartchouk, 2020, p. 221) doit amener à repenser dans ce sens l'accompagnement du travail scolaire appelé à prendre place dans le contexte familial. Un véritable enseignement à distance exige notamment des ressources et des savoir-faire pédagogiques spécifiques et intégrant pleinement la question des difficultés qu'un enfant (surtout dans un cadre non scolaire) peut rencontrer pour se mettre au travail de manière autonome. Cela dans le but

d'éviter que le travail scolaire à domicile, y compris dans le cadre des devoirs à domicile, ne s'inscrive comme un renforçateur des inégalités entre élèves et des tensions familiales, tel que le relève

notre enquête. Cette réflexion ne peut être faite de manière isolée, elle implique des formes de coordination au sein des établissements, et une mutualisation des ressources pédagogiques.

Références bibliographiques

- Connac, S., Léon J.-C. et Zakhartchouk J.-M. (dir.) (2020). *Construire ensemble l'école d'après*. ESF sciences humaines.
- Conus, X. (2017). Construction du rôle de parent d'élève: le territoire familial, une annexe de l'école? In S. Rayna et P. Garnier (dir.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (pp. 101-120). Peter Lang.
- Daverne, C. (2003). Des héritiers... déshérités? *VEI Enjeux*, 132, 90-104.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. PUR.
- Durler H. (2019). Orienter les pratiques parentales. Une externalisation du travail enseignant. Dans H. Durler et P. Losego (dir.) (2019). *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (pp. 123-145). Alphil.
- Duval, J., Dumoulin, C. et Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire: des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 37(3), 1-23.
- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. PUF.
- Giuliani, F. et Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction. *Education et sociétés*, 34(2), 5-21.
- Glasman, D. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Paris: Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison: mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris: PUF.
- Kakpo, S. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe? *Revue française de pédagogie*, 182, 55-70.
- Karsenti, T. et Parent, S. (2020). *56 idées pour commencer l'école à distance*. CRIFPE.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Seuil.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Lasne, A. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants: des pratiques éducatives parentales spécifiques?* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- Merton, R. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159(3810), 56-63.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. et Neumann, M. (2004). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1, 4-14.

Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. PUF.

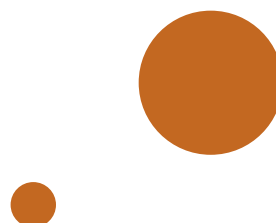
Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. La Dispute.

Rayou, P. (2010). *Faire ses devoirs: Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. PUR.

Rigney, D. (2010). *The Matthew Effect*. Columbia University Press.

Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension: les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations Sociales*, 154(4), 70-76.

Van Zanten, A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. *Année Sociologique*, 66(1), 81-114.



Nicole CHATELAIN, chargée d'enseignement et doctorante, HEP-BEJUNE

Vivre les liens familles-école à distance et créer des relations apaisées

La situation d'urgence sanitaire du printemps 2020 a nécessité la fermeture immédiate des écoles. Subitement, le partenariat familles-école a été transformé.

L'enseignement à distance a modifié les attentes de l'école sur l'implication des parents, entraînant une redéfinition de l'espace interactionnel entre parents et corps enseignant, de ses limites et de la manière de les habiter (Asdih, 2017; Perret-Clermont, 2001). De manière conjointe, les pratiques enseignantes et parentales ont dû s'adapter sans délai pour œuvrer à la constitution d'un monde commun (Payet & Giuliani, 2014) empreint de confiance réciproque (Kherroubi, 2008). Cette contribution s'intéresse aux témoignages de six enseignant·e·s primaires, généralistes, en situation de semi-confinement. Le but est de révéler des instantanés de formes de collaborations potentiellement inédites entre vie familiale et vie scolaire. Les récits ont été récoltés, codés puis analysés en suivant une démarche inductive basée sur les apports de la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 2010). Le renforcement indispensable de l'engagement des familles, les modifications des pratiques enseignantes dites «à distance» ont bousculé les habitudes et contraint les acteurs et les actrices du

partenariat à une adaptation rapide. Sans délai, il a fallu quitter la sidération et agir pour que l'école et sa mission d'enseignement-apprentissage puissent se poursuivre.

La gestion de ce contexte scolaire exceptionnel interroge. En effet, comment le corps enseignant s'est-il organisé pour que les apprentissages se poursuivent durant la fermeture des écoles? Et comment les rôles de transmission des savoirs se sont-ils distribués entre parents et enseignant·e·s? Enfin, comment la collaboration à distance avec les familles a-t-elle été vécue par les enseignantes et enseignants généralistes?

Organiser et assurer la continuité

Cette partie décrit les ruptures avec le travail enseignant ordinaire et les ajustements des gestes professionnels et des routines enseignantes (Bucheton, 2014) qui en découlent. L'extrait ci-dessous montre que Marie travaille dans l'ici et main-

tenant de la situation d'enseignement-apprentissage à distance. Elle esquisse également les possibles retombées des supports de cours nouvellement élaborés afin d'en apprécier le potentiel dans le futur.

«On appelle tous les parents, le vendredi soir, en leur disant “écoutez il n'y a plus d'école, vous allez devoir, euh, faire l'école à la maison” enfin, c'était assez brutal comme événement.» (Anna, enseignante cycle 2)

«Alors ce qu'on s'est dit avec les collègues, le fait d'avoir pu enre-

gistrer des vidéos [...]si on a un élève qui est malade pendant plusieurs semaines ou qui ne peut pas venir à l'école c'est des choses qu'on pourrait réutiliser pour continuer d'avoir le lien entre l'école et la maison et ça je pense que c'est quelque chose qui est bon à prendre.» (Marie, enseignante cycle I)

Ces changements, appliqués dans l'urgence, découlent de stratégies adaptatives soutenues par l'ingéniosité didactique (Schubauer Leoni & Dolz, 2004) des enseignant-e-s. Ces stratégies représentent une forme d'intelligence inventive se modelant aux conditions réelles de la situation vécue «en direct» par les actrices et les acteurs du triangle pédagogique (élèves, enseignant-e-s, parents). La mobilisation du corps enseignant a été massive et ses actions innovantes pourraient servir de déclencheurs à des changements institutionnels plus profonds qui pourraient devenir, plus tard, des innovations abouties (Gather Thurler, 2004). L'extrait d'Aurore ci-dessous illustre comment sa pratique quotidienne se remodèle face à l'urgence de la situation soutenue par les interactions entre collègues.

«On a décidé au final qu'avec ma collègue, on se retrouvait toutes les semaines et qu'on préparait une grosse fourre d'activités avec tout le matériel dont ils [les élèves] auraient besoin et puis qu'on passerait les déposer dans les boîtes aux lettres.» (Aurore, enseignante cycle I)

Réorganiser la vie scolaire, c'est aussi s'assurer que l'élève bénéficie du matériel pour poursuivre ses tâches d'écolière ou d'écolier dans des conditions s'apparentant à celles connues en classe. Cette permanence passe aussi par une circulation «physique» des enseignantes, entre l'école et la maison, et des supports qui rassemblent les savoirs. Marie et Cléa exercent dans

les premiers degrés de l'école primaire et préfèrent se déplacer elles-mêmes. Elles deviennent un trait d'union pour relier deux lieux temporairement éloignés. Elles expliquent comment elles assurent la continuité du travail scolaire tout en maintenant une forme de proximité avec les familles. À cet effet, elles assurent, en personne, la transmission des devoirs. Elles renoncent à un envoi virtuel.

«[Faire] le facteur a bien convenu, et en plus, les enfants n'étaient pas dépayés; c'était vraiment la même chose. Ils avaient leur livre de lecture, les mêmes fiches.» (Cléa, enseignante cycle I)

«Heureusement que ce confinement a eu lieu à ce moment-là et pas en août ou en septembre où les enfants [...] n'auraient pas pu se débrouiller tout seuls.» (Marie, enseignante cycle I)

Marie et Cléa décrivent l'alchimie indispensable à l'organisation et à la réalisation du travail scolaire hors de l'espace de la classe. Elles s'appuient, d'une part, sur des modalités de travail ritualisées et connues, et parient, d'autre part, sur l'autonomie des élèves pour atteindre les attentes fondamentales du programme. Quelles sont les possibles explications de la réussite de l'organisation de la continuité de la transmission des savoirs? La soudaine fermeture des écoles alors que le temps d'une réflexion longue ne fut pas de mise?

Un premier élément de compréhension concerne, comme nous venons de le lire, la disponibilité des enseignantes et des enseignants et le développement de leur inventivité personnelle. Ce processus s'est sans doute arrimé à l'*ingenium* du corps enseignant, notion aristotélicienne qui caractérise la capacité innée de la personne humaine à exprimer sa créativité, à dépasser et à transformer ce qui est. Le renouvellement rapide de la nature du travail réel imposé par la situation

sanitaire s'est sans doute construit sur une communauté enseignante forte et collaborative. Les enseignant·e·s ont pu continuer à «faire la classe», ancrant leur pratique quotidienne sur «leurs valeurs, leurs croyances, leur expérience professionnelle» (Périset Bagnoud, 2007, p. 79) en dépit de conditions complexifiées.

Si assurer la continuité des savoirs scolaires et leur distribution à leurs élèves fut une préoccupation première des enseignant·e·s durant le semi-confinement, une forme de récréation du lien aux familles semble poindre. Ce constat mérite que l'on s'y arrête pour examiner quelque peu ce processus de renouvellement dicté par la situation d'urgence sanitaire.

Se rencontrer et se reconnaître à distance

Dans une année scolaire dite «ordinaire», l'école dicte bien souvent ses normes implicites et attend parfois une posture en retrait et une adhésion aux règles institutionnelles (Ogay, 2017; Périer, 2015). Les parents devraient se contenter selon «une des expressions récurrentes des enseignants évoquant leurs attentes [...] de suivre la scolarité de leur enfant» (Périer, 2015, p. 108). Un des aspects prometteurs, un apport sans doute de la mise à distance des savoirs et de la fermeture des écoles, réside dans ce renversement des rôles. Le rôle d'*acteur faible* de la relation souvent dévolu au parent d'élève (Périer, 2015; Périer, 2012) est transformé. Une place plus large et plus égalitaire est laissée à la participation parentale qui devient un «allant de soi» et le déclencheur d'interactions mutuelles renforcées.

«Tout au long de cette période de travail à la maison, ils m'envoyaient des photos des enfants. Les enfants eux-mêmes s'envoyaient un petit peu des photos l'un l'autre "ah oui, moi j'ai fait cet atelier comme ça et vous vous avez fait quoi" oui toujours par l'intermédiaire des

parents c'était un chouette contact.»
(Aurore, enseignante cycle 1)

Pour que les apprentissages de l'élève continuent alors que l'école est close, la participation parentale devient incontournable. Elle est pensée en termes d'attentes complémentaires qui s'actualisent dans une rencontre misant sur un modèle plus égalitaire visant à la reconnaissance mutuelle des partenaires qui définit la nature de l'implication parentale (Changkakoti & Fahrni, 2021). Lara raconte ci-après son expérience et avance le rôle essentiel de la communication en direction des familles et la centralité de leur implication pour que les apprentissages puissent continuer en situation de crise sanitaire: des familles ci-après.

«Je pense qu'ils [les parents] ne se doutaient pas qu'ils auraient un rôle à jouer là-dedans et un rôle très important et qu'ils étaient bien conscients que c'était primordial qu'ils soient informés pour jouer leur rôle.» (Lara, enseignante cycle 2)

Une relation placée sous le signe de la confiance et de la reconnaissance semble émerger durant ce temps de crise. Ainsi, la réussite de ces rencontres évoquées par Aurore et Lara demande assurément le déploiement d'une posture enseignante reconnaissant la compétence parentale (Asdih, 2017; Demoulin, 2016). Lara, par exemple, explique qu'elle est consciente de la lourdeur des demandes des écoles confinées et des charges surajoutées aux tâches quotidiennes des familles.

«C'est quand même une montagne quand l'enfant doit gérer cela tout seul et quand les parents ne sont pas disponibles pour travailler avec leur enfant. En temps normal, quand c'est pour quinze minutes, ça va, mais quand c'est une heure trente et qu'ils ont eu leur journée de travail euh, voilà c'est

compliqué de tout gérer, de tout mettre en place en même temps.» (Lara, enseignante cycle 2)

La fermeture des écoles a redessiné les contours de la relation aux familles pour laisser la place à des frontières plus fluides. Fabrice explique comment le confinement donne l'opportunité de rapprocher l'école et les parents, en toute simplicité, par la facilitation des échanges verbaux. Selon les usages en vigueur dans le cadre scolaire, la rencontre entre parents et enseignant·e·s se décide par une prise de contact préalable. Pour Fabrice, le confinement a introduit une forme d'autorisation à aller vers l'autre sans raison apparente. De ce fait, la rencontre parents-enseignant·e·s, en temps de pandémie, acquiert un surcroît de légèreté et ressemble à une conversation «amicale» mutuellement coconstruite. Les rendez-vous se cristallisent autour des personnes en présence sans l'évocation obligée de sujets qui touchent au parcours scolaire de l'élève.

«J'ai trouvé qu'au niveau relations il y avait peut-être moins d'enjeux que dans une année normale. On prenait le téléphone peut-être plus facilement, plus librement, que dans une année normale... juste pour demander comment ça allait sans forcément devoir annoncer quelque chose de grave entre guillemets ou avoir quelque chose de particulier à dire. J'ai trouvé assez sympa au niveau de la relation; ça a plutôt été une année plus riche [...] qu'une année normale.» (Fabrice, enseignant cycle 2)

Cette situation de communication apporte de l'informalité, provoque une rupture bienvenue avec la procédure en vigueur pour prendre rendez-vous hors temps de semi-confinement. Les relations semblent avoir gagné en liberté, en authenticité malgré le stress généré par l'urgence.

À ce propos, Marcel (2012) met en évidence le rôle favorable des rencontres informelles entre parents et enseignant·e·s pour poser des bases sereines au lien familles-école. Selon Marcel (2012), ces *temps interstitiels* «s'actualisent durant les moments qui précèdent, suivent ou s'intercalent entre les moments d'enseignement et qui, par là même, se distinguent des pratiques d'enseignement» (Marcel, 2012, p. 104). Ils favoriseraient des contacts plus directs et naturels, proches des lieux de vie communs (commerces, loisirs). Ainsi, la pandémie et la distance contrainte peuvent être comprises comme des déclencheurs renforçant la participation parentale. L'éloignement et la délégation d'une partie de l'enseignement aux familles confèrent de la légitimité à l'action parentale et une substance nouvelle à l'alliance familles-école, comme l'explique Cléa:

«J'ai vraiment senti que c'était une synergie [...] pour que cela se passe bien et c'est que c'était tellement nouveau pour tout le monde c'était une situation tellement particulière qu'il y avait quelque chose et ça c'est un côté positif je trouve qu'on en était tous à essayer à découvrir tant les parents que les enseignants et on était dans ce même bateau et on découvrait et on créait ensemble.» (Cléa, enseignante au cycle 1)

S'éloignant des récits expérientiels ci-dessus, la notion de «partenariat», lorsqu'elle est traitée par la littérature scientifique, demeure une forme d'idéal type, «une posture ambitieuse entre les personnes décrétées partenaires car toute action commune demande préalablement de se fixer des objectifs et de définir les moyens de les atteindre» (Perrenoud, 2001, p. 4). La mise en œuvre d'un partenariat partagé entre parents et enseignant·e·s constituerait en réalité un leurre. Cette relation parents-enseignant·e·s reste essentiellement envisagée comme une relation de «bon

voisinage», et un lieu de mise en jeu de positionnements réciproques entre les parents, acteurs faibles de l'alliance, et le corps enseignant, placé en position haute par sa maîtrise des codes (Ogay, 2017; Payet & Giuliani, 2014; Périer, 2012).

Il demeure cependant que la pandémie a changé drastiquement, dans une temporalité très brève, l'implication parentale. En ce sens, ce temps suspendu de semi-confinement laisse apparaître des indices intéressants d'une autre façon de gérer les frontières entre territoires scolaire et familial. Les limites s'effacent au profit d'une inventivité génératrice de liens et de positionnements inédits construits, avant tout, sur une confiance réciproque, comme le décrit Fabrice.

«Oui, alors effectivement, globalement je pouvais vraiment faire confiance aux parents oui globalement après je pense que parfois il y a certains enfants qui sont un peu couverts par leurs parents ce n'était pas toujours la réalité mais globalement oui, franchement, je pense qu'au niveau confiance on peut vraiment partir du postulat qu'il faut faire confiance aux parents ça c'est vraiment important et avec cette période-là, les parents ils m'ont vraiment aidé; ils ont vraiment été avec moi.» (Fabrice, enseignant cycle 2)

L'extrait ci-dessus montre un des effets collatéraux heureux de la mise à distance des actrices et des acteurs du partenariat familles-école. Cet effet réside peut-être dans l'indispensable délégation de confiance réciproque qui a circulé entre parents, enseignant-e-s et élèves. La pandémie a agi comme un accélérateur de cette confiance devenue indispensable pour que l'enseignement et l'apprentissage se poursuivent et que l'école vive en dehors de ses murs. Une reconnaissance mutuelle, comme l'a expliqué Fabrice, apporte une base entre partenaires pour instaurer «une

confiance mutuelle [qui] exige de s'extraire d'une vision de la collaboration comme un devoir unilatéral des parents envers l'école et de réviser une conception de la confiance qui reposerait sur la seule "bonne volonté" des parents d'appliquer les indications de l'enseignant» (Conus & Ogay, 2018, p. 62). Or, cette confiance réciproque, organisée autour d'un échange de savoirs et de compétences, représenterait une possible clé de voûte pour dépasser des positionnements figés, entre enseignant-e-s et parents, propres à l'écoulement d'une année scolaire non interrompue par une exceptionnelle situation de pandémie. Les représentations à l'égard des parents se trouvent modifiées. Ce changement de regard a apporté une ouverture pour privilégier la coéducation. Cette posture enseignante consiste à reconnaître les parents «comme premiers éducateurs de l'enfant» (Asdih, 2017, p. 32). Comme l'explique Aurore ci-dessous, le semi-confinement a exigé du corps enseignant qu'il accepte un certain effacement de ses autorités statutaires et de connaissances (Bernard & Richoz, 2015) et de quitter l'incarnation d'un rôle qui le verrait seul détenteur des savoirs et de leur transmission.

«C'est pas la prof qui sait, on se disait "ben voilà on essaie, on peut faire comme ça, on peut faire preuve d'humilité", ben voilà on n'a jamais fait ça; on va travailler différemment. Et puis le fait que l'on soit assez humble par rapport à cette manière de travailler; je pense que ça peut aider à créer de liens à travailler ensemble.» (Anne, enseignante cycle 2)

De ce fait, la coéducation consiste «à créer de espaces intermédiaires où se construisent les relations, la connaissance et la reconnaissance entre acteurs éducatifs qui découvrent leurs compétences et confrontent leurs pratiques à la diversité de celles des autres» (Asdih, 2017, p. 34). Dans ces conditions, l'humilité enseignante dont parle

Anne ne peut-elle être envisagée comme une nouvelle aire relationnelle, coconstruite entre elle et les parents de ses élèves? Durant la pandémie et par la «force des choses», la légitimité de l'action parentale est devenue incontestable sans remise en cause ou exigences préalables d'une alphabétisation au métier de parent d'élève (Périer, 2012).

Conclusion

Cette contribution a montré la survenue d'un «bricolage» créatif et mutuel entre parents et corps enseignant pour élaborer une relation familles-école dont les codes ont été redéfinis par la pandémie. Cette relation parfois mi-contrainte et mi-choisie (Payet, 2017) semble avoir laissé place à des contacts plus naturels et à diverses formes de coéducation (Asdih, 2017; Demoulin, 2014). Ce sont donc diverses pratiques qui recouvrent notamment la continuation de la circulation des savoirs entre l'école et les familles, la construction de relations nouvelles, le partage mutuel des ressources interpersonnelles que nous avons voulu visibiliser.

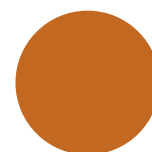
Le point de vue retenu peut paraître optimiste, peut-être trop. C'est un choix que nous assumons: relater une expérience ordinaire pour le corps enseignant, la collaboration avec les familles, expérience devenue soudainement extraordinaire. Notre visée a été de montrer ce qu'elle avait d'enthousiasmant pour continuer à nourrir le «partenariat» entre l'école et les familles au travers de ces enseignements vécus.

Assurément, cette transformation accélérée et obligée de la profession enseignante pour faire face à la pandémie a pu compter sur un engagement sans faille des personnes principalement impliquées, parents, enseignant-e-s généralistes et élèves. D'un point de vue plus psychologique, les personnes ont bénéficié de conditions favorables entourant ces mêmes transformations: apprentissages réciproques, transformations identitaires par des rapprochements entre l'école et les familles, sens donné à l'expérience par les personnes (Zittoun, 2012). La relation familles-école, tout comme l'essence du travail enseignant, ont été radicalement transformées par l'impériosité des événements liés au virus. Paradoxalement, l'éloignement physique des personnes a entraîné un amenuisement des distances relationnelles. Une nouvelle proximité malgré la distance, et virtuelle de surcroît, a émergé... comme si, tout à coup, le dialogue enseignant-e-s-parents devenait une évidence.

La situation d'urgence vécue avec la pandémie contient-elle les ferments pour repenser la relation parents-enseignant-e-s et postuler son inscription dans la reconnaissance mutuelle et la complémentarité? Deviendrait-il ainsi envisageable de dépasser «le renvoi dos-à-dos des attentes et insatisfactions des parents et des enseignants» (Changkakoti & Fahrni, 2021, p. 71)? Peut-on voir l'esquisse d'un dialogisme partagé et plus égalitaire au sein de la relation familles-école? Nous laisserons ces questions ouvertes comme une invitation à prolonger le débat.

Références bibliographiques

- Asdih, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration & Education*, 153, 31-36.
- Bernard, A. & Richoz J.-C. (2015). *Parents et enseignants: de l'affrontement à la coopération*. Favre.
- Bucheton, D. (2014). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés* (2^e éd.). Ed. Octarès.
- Changkakoti, N. & Fahrni, L. (2021). La construction de l'espace scolaire entre parents et enseignants. Passages de seuils physiques et symboliques. In L. Pelletier & A. Lenoir (Eds.) *Regards critiques sur la relation école-familles* (pp. 70-90). Édition des archives contemporaines.
- Conus, X. & Ogay, T. (2018). Quand l'enseignant s' imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2 (44), 45-65.
- Gather-Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In Jean-Paul Bronckart & M. Gather-Thurler (dir.). *Transformer l'école* (pp. 99-125). De Boeck supérieur.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégie pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Marcel, J.-F. (2002). Approche ethnographique des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 30 (1), 103-121.
- Payet, J.-P. (2017). *École et familles: une approche sociologique*. De Boeck Education.
- Payet, J.-P. & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun. Pratiques, épreuves et limites. *Education et Sociétés*, 34 (2), 55-70.
- Périer, P. (2017). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école. *Administration & Éducation*, 153 (1), 43-49.
- Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes: disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48 (1), 105-126.
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique*, 6, (1), 85-96.
- Périsset Bagnoud, D. (2007). Innover et transformer sa pratique enseignante: un rapport aux normes. In Jean-François Marcel (dir.) *Coordonner, collaborer, coopérer* (pp. 77-90). De Boeck supérieur.
- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. In: J.-J. Dueret (Ed.), *Actes de colloque. Constructivisme: usage et perspectives en éducation, Vol. I & II* (pp. 65-82). Genève: Département de l'Instruction Publique, Service de la recherche en éducation.
- Ogay, T. (2017). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, 337-350.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant: une composante essentielle de la transformation de l'école. In J.-P. Bronckart et M. Gather-Thurler (dir.) *Transformer l'école*. De Boeck Supérieur.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions: des ruptures aux ressources. In P. Curchod, P.-A. Doudin, L. Lafortune (Eds.). *Les transitions à l'école* (pp. 261-279). Presses de l'université du Québec.





Francine ATHIAS, chercheure, laboratoire ELLIADD, INSPE, Besançon (France)

Retours d'expériences de professeur·e·s

Cet article propose un compte rendu de pratiques qui se sont déroulées pendant le confinement. Il est organisé à partir d'éléments de cours dispensés à distance dans le cadre d'un diplôme universitaire (DU) pour des professeures-stagiaires par une formatrice-chercheure en sciences de l'éducation et de la formation.

Introduction

Cet article s'appuie d'une part sur des éléments d'un cours dispensés à distance dans le cadre d'un diplôme universitaire (DU) et, d'autre part sur un compte rendu de ce cours proposé par deux professeures-stagiaires, ci-après nommées Inès et Jenny, sous la forme d'un texte de trois pages. Ce compte rendu est enrichi d'un entretien commun avec la formatrice-chercheure d'une durée d'une heure environ et de quelques éléments de leur préparation de séquences. Par ailleurs, des échanges ont eu lieu entre la formatrice-chercheure et d'autres professeures-stagiaires. Toutes ces traces ont été prélevées pendant et après le confinement (entre le 15 mars et le 15 juin 2020). L'enquête a pour ambition de montrer comment des professeur·e·s, des professeures-stagiaires et une formatrice-chercheure ont pu s'emparer de l'enseignement à distance, et cela de manière improvisée.

Dans une première partie, je montrerai comment une professeure-stagiaire a interprété la formation reçue dans le cadre de sa professionnalisation pendant le confinement et comment la formatrice-chercheure s'en empare. Dans une deuxième partie, j'exposerai une difficulté rencontrée durant cette période, du point de vue des deux professeures-stagiaires et de la formatrice-chercheure. Une troisième partie présentera des usages de la vidéo par une troisième professeure-stagiaire, Nina,

et par la formatrice-chercheure. L'analyse montrera comment ces exemples de pratiques conduisent à de nouvelles interrogations.

Formuler

Un contenu de cours universitaire

Dans un cours écrit à distance, dans le cursus universitaire (DU), la formatrice-chercheure présente les compétences comme forme opératoire de la connaissance (Vergnaud, 2013) à partir d'une anecdote du réparateur de pompes à eau dans les camions toupies (*ibid.*, p. 135). Le réparateur est capable de réparer toutes les pompes des camions toupies. Lorsqu'il est dans l'impossibilité de les réparer parce qu'il est hospitalisé, ses collègues lui demandent d'expliquer comment il agit pour pouvoir les réparer eux-mêmes. Évidemment, lorsque ces derniers reviennent auprès des machines, ils n'arriveront jamais à les réparer... jusqu'au retour du technicien. Vergnaud (*ibid.*) explique alors que le réparateur sait chercher des indices sur différentes parties de la pompe et raisonner en situation. Cependant, il n'est pas en mesure de les désigner à autrui. Par analogie avec cet exemple, dans le cours de DU, la formatrice-chercheure conclut qu'un·e professeur·e¹ chevronné·e peut faire des choses extraordinaires

¹ J'utilise le terme «professeur·e» lorsqu'il s'agit d'une position générique de quelqu'un qui enseigne à quelqu'un d'autre.

en classe, sans forcément savoir comment il ou elle le fait, ni savoir dire ce qu'il ou elle fait. Elle explique donc que l'un des objectifs de la formation universitaire est d'avoir des mots pour rendre compte de sa pratique et pouvoir la partager.

Une restitution de ce contenu par une des stagiaires

L'une des professeures-stagiaires, Inès, qui enseigne en maternelle (élèves de 4 et 5 ans), s'empare de l'exemple présenté en cours de DU. Elle rapporte dans son texte la situation suivante: un de ses élèves ne veut pas travailler à la maison avec sa maman. Cette dernière explique à Inès que son fils trouve qu'elle ne fait pas comme la maîtresse. Par conséquent, il refuse de faire les exercices avec elle. Inès écrit alors «Si on prend l'exemple du technicien "chevronné" et spécialiste en la matière, celui-ci transmet le savoir à ses collègues. Ces derniers bénéficient du savoir, en revanche ils n'ont pas le savoir-faire nécessaire pour réparer la machine, ils échouent. On peut par analogie transposer cette analyse à la chaîne de transmission enseignant-e – parents – enfants».

Bilan

En regardant le texte d'Inès, la formatrice-chercheuse comprend que la professeure-stagiaire établit un parallèle entre l'exemple du réparateur de pompes à eau (issu du cours universitaire) et sa propre expérience avec les parents pendant le confinement. La formatrice-chercheuse réalise que la professeure-stagiaire se voit dans l'impossibilité d'expliquer aux parents ce qu'elle fait et comment elle le fait. Or, dans le contexte d'enseignement à distance, les parents ont pris une part importante dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants.

Dans son projet initial, la formatrice-chercheuse avait explicité les nécessités de la formulation des actions par le ou la professeure pour qu'il ou elle puisse prendre du recul par rapport à

sa pratique. Grâce à ce retour d'expériences de la professeure-stagiaire, elle a appris que la formulation des actions du ou de la professeure peut également être mise à profit pour partager des connaissances didactiques avec les parents.

Manipuler

Un extrait de séance filmé et analysé au sein du cours universitaire

Dans le cours à distance, la formatrice-chercheuse a présenté un extrait de séance filmé, intitulé «La classe de Pascale». Cet extrait porte sur les rituels de classe en maternelle: quand l'élève arrive en classe, il ou elle choisit «son» étiquette et la met dans le tableau bleu. La formatrice-chercheuse explique les enjeux de la situation qui sont habituellement exposés dans les rituels. Par exemple, elle propose une première formulation «accrocher l'étiquette sur le tableau bleu». La formatrice-chercheuse explique comment la description et l'analyse de la séance conduit à mieux comprendre les enjeux de la situation. Elle propose alors une nouvelle version plus explicite «placer l'écriture de son prénom dans le sens de l'écriture, au bon endroit». Elle insiste alors: «Autrement dit, un des enjeux de savoir porte sur l'écriture, la signification de l'écriture (mon prénom qui me représente), la manière d'écrire (la majuscule à gauche, l'écriture de gauche à droite).» Elle propose alors un pas de côté pour ces professeures-stagiaires qui sont à distance avec leurs élèves: «Vous avez appris à proposer à vos élèves des situations. Mais d'habitude, vous êtes là pour "faire comme Pascale", à savoir agir de manière adéquate en reformulant, en interrogeant pour attirer l'attention de l'élève sur ce qui est important.» Autrement dit, la formatrice-chercheuse montre aux professeures-stagiaires l'écart entre ce qu'elles font habituellement (mettre en œuvre et analyser une situation de classe) et ce qu'elles ont à faire (construire des situations pour les élèves pour un enseignement à distance).

Cet extrait interprété
par une des stagiaires

La professeure-stagiaire Inès expose, dans son écrit et pendant l'entretien, une difficulté dans l'organisation de ses situations du fait de ses habitudes dans la classe. Elle explique ainsi: «Les ateliers que je propose d'ordinaire à mes élèves sont essentiellement tournés vers la manipulation. Il est évident que lorsque l'on enseigne à distance, il est plus facile de proposer des fiches à remplir que de la manipulation.» Elle révèle ainsi une part de son activité de professeure qu'elle ne peut pas déployer à distance, à savoir permettre aux élèves de «manipuler».

Bilan

Contrairement à ce qui s'est passé précédemment, la formatrice-chercheuse se rend compte que la situation explorée dans le cours de DU n'a pas d'écho dans le discours de la professeure-stagiaire. Cette dernière ne cherche pas à expliciter les enjeux de savoir visés dans les ateliers, alors que l'analyse de la situation des rituels avait mis en évidence les différences entre un simple «accrocher son étiquette sur le tableau bleu» et «placer l'écriture de son prénom dans le sens de l'écriture, au bon endroit». La formatrice-chercheuse a également appris. Elle sait désormais qu'elle doit être plus explicite quant au rôle de la manipulation, en lien avec les enjeux de savoir.

Filmer

Impossibilité d'utiliser la vidéo

La formatrice-chercheuse sait que les professeures-stagiaires bénéficient de formations autour d'un logiciel de montage vidéo. Au cours de l'entretien avec Inès et Jenny, suite à leurs remarques sur les difficultés rencontrées pour trouver des situations à distance, elle leur a demandé si elles avaient utilisé la vidéo avec leurs élèves. Dans l'école d'Inès, l'ENT (environnement numérique de travail) a été découvert

par les professeur·e·s de l'école et par les parents au début du confinement. Ces derniers ont alors expliqué qu'ils ne s'y retrouvaient pas. Dans l'école de Jenny, il n'y a pas de lieu d'échange avec les parents (hors les courriels). Ainsi, ce qui est mis en avant, ce n'est pas une compétence technique de la part des professeur·e·s qui est à interroger, mais c'est bien une question d'équipement technique de l'école qui pose question, ainsi que les usages à distance de ces technologies par les professeur·e·s et les parents.

Possibilité d'utiliser des vidéos

Lors du confinement, de nombreux professeur·e·s ont utilisé la vidéo. Ils et elles ont fabriqué des montages, puis les ont déposés sur un environnement numérique de travail (lorsque cela était possible). C'est précisément ce que la formatrice-chercheuse a proposé avec l'extrait de film autour des rituels (cf. «Manipuler»). Au cours d'autres entretiens, elle rencontre Nina, une autre professeure-stagiaire, qui ne suit pas le parcours universitaire DU. Celle-ci explique qu'elle a pris en charge les arts du son. Les liens trouvés sur internet ne lui convenaient pas, car ils lui semblaient trop complexes pour ses élèves de maternelle. Pendant le confinement, elle s'est donc filmée pour présenter une guitare (la sienne, puisqu'elle n'avait pas accès à d'autres instruments). Dans la vidéo, elle s'adresse à ses élèves. Elle leur explique qu'elle va leur présenter un instrument qui n'est pas dans *Pierre et le loup*, pièce qu'ils avaient entendue avant le confinement. Elle leur présente alors la guitare et leur apprend une chanson. Elle rapporte que les parents lui ont alors écrit pour la remercier de ce moment. Autrement dit, ce support vidéo semble avoir permis de faire passer un moment agréable aux élèves et à leurs parents.

Bilan

La formatrice-chercheuse apprend au cours des entretiens que les trois professeures-stagiaires, Inès, Jenny et Nina, ont des connaissances techniques qui pourraient leur permettre de faire des vidéos pour la classe à distance. Pourtant, seule la

professeure-stagiaire Nina a pu en faire bénéficier ses élèves (et leurs parents). La formatrice-chercheuse a exploité un film, «La classe de Pascale», qui a été déposé sur l'ENT de l'Université pour le cours universitaire à distance. Cependant, cette modalité de présentation à travers la vidéo n'a pas été justifiée, du point de vue tant technique que didactique. La formatrice-chercheuse a donc fait l'expérience qu'il est nécessaire de montrer des points saillants et les raisons d'être de ce que l'on fait, pour que les professeures-stagiaires puissent s'en emparer.

Analyse

Dans ce compte rendu d'expériences de trois professeures-stagiaires et d'une formatrice-chercheuse, les exemples choisis permettent de montrer comment les professeures-stagiaires et la formatrice-chercheuse ont appris pendant le confinement.

En tant que chercheuse, je vais maintenant analyser les trois moments (formuler, manipuler, filmer) à partir de concepts théoriques de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. La dialectique «connu-problème» (Sensevy, 2011; CDpE, 2019) permet de modéliser la pratique au sens où le «connu» formalise les habitudes et les connaissances déjà assimilées des élèves² et du ou de la professeure, tandis que le «problème» représente tout ce qui perturbe les habitudes et qui nécessite une accommodation (Piaget, 1975; Sensevy, 2011).

Je vais d'abord m'intéresser à la position de professeure-stagiaire. Un premier problème est d'explicitier aux parents les enjeux de situation. Ce problème est lié à la situation d'enseignement à

distance. Or, les préoccupations «habituelles» d'une professeure-stagiaire portent plutôt sur la construction de situations et leur mise en œuvre en classe. La professeure-stagiaire a donc l'habitude d'anticiper les enjeux des situations. Ce qui est nouveau, c'est de devoir les formuler à autrui. Cette expérience peut être mise en relation avec les nécessités induites par une situation de communication (Brousseau, 1998). Cependant, c'est une situation de communication particulière, puisqu'il s'agit de communiquer avec les parents sur des enjeux qui ne sont d'habitude pas partagés. Un deuxième problème concerne l'organisation de situations à distance. Elle sait que, dans la mise en œuvre habituelle, ses gestes et son discours s'appuient sur du matériel. La professeure-stagiaire sait aussi que les élèves agissent sur le matériel. Ces connaissances l'empêchent de voir le problème autrement. Son regard est orienté sur le matériel, à travers l'idée dominante de «manipulation». Autrement dit, le «connu» l'empêche d'agir adéquatement dans l'enseignement à distance qu'elle est contrainte de proposer à ses élèves. Un troisième problème porte sur les apports d'un film en direction des élèves et de leurs parents. À partir de l'entretien avec Nina, je peux analyser rapidement le contenu de la vidéo. Nina s'appuie sur des habitudes de classe et des connaissances antérieures: les élèves ont l'habitude d'écouter des extraits de musique. La professeure-stagiaire n'hésite pas à leur rappeler des moments de classe (évocation de *Pierre et le loup*). Nina leur fait découvrir un nouvel instrument (que l'on peut modéliser par «le problème»). La proposition de la professeure-stagiaire a donc permis aux parents de s'approprier la situation et de la faire vivre à leurs enfants (sans intervention de la professeure-stagiaire). L'analyse montre que la distance entre les habitudes et le problème semble adéquate pour permettre aux élèves d'agir.

² Je choisis les termes «élève» et «professeur-e» lorsqu'il s'agit d'une position générique de quelqu'un qui enseigne à quelqu'un d'autre, pendant que cet autre apprend. Dans cet article, la position de professeur-e peut être occupée par la formatrice-chercheuse (dans le cadre du DU) ou par une professeure-stagiaire. La position d'élève peut être occupée par la professeure-stagiaire (dans le cadre du DU) ou par les élèves de l'école maternelle.

Je vais maintenant m'intéresser à la position de la formatrice-chercheuse, qui atteste avoir également appris. Elle aussi a des habitudes, qui portent sur une explicitation de la pratique dans la classe, informée par des éléments issus de la théorie (TACD, Sensevy,

2011). L'arrière-plan qui guide ses gestes professionnels repose sur une compréhension de la pratique pour la transformer (CDpE, 2019). En échangeant avec les professeures-stagiaires, la formatrice-chercheure réalise que son discours n'a pas répondu aux attentes de la professeure-stagiaire, et prend conscience qu'il est important de partager des connaissances didactiques avec les parents. La formatrice-chercheure a orienté l'attention des professeures-stagiaires sur les enjeux de savoir de la situation («le problème»). Elle s'est appuyée sur les habitudes et les connaissances des professeures-stagiaires. Elle a donc résumé de la manière suivante: dans les situations, le ou la professeur-e prend en compte en même temps les savoirs (le savoir nouveau visé) et les objets sur lesquels les élèves doivent agir (les objets manipulés). C'est à cette condition que «les nécessités des situations à mettre en place sont épistémiques, c'est-à-dire requises pour acquérir les savoirs visés» (Le Paven & al., 2020, p. 83). C'est précisément ce qui pourrait structurer un problème pour les élèves, correspondant aux apprentissages visés et un accompagnement par le ou la professeur-e de l'enquête des élèves.

Évidemment, ces situations sont habituellement envisagées en présentiel. Lorsque les situations sont mises en œuvre à distance, l'accompagnement par le ou la professeure doit être repensé, par exemple en réfléchissant à un partage de cet accompagnement avec les parents. La formatrice-chercheure repère alors que les contraintes didactiques de l'enseignement à distance n'ont guère été prises en compte. Enfin, la formatrice-chercheure fait étudier une situation de classe aux professeures-stagiaires, à partir d'un film d'étude (Sensevy, 2011). Ce faisant, la formatrice-chercheure n'interroge pas les aspects techniques de l'enseignement à distance, sachant que les professeures-stagiaires les ont à gérer.

Conclusion

Dans ce compte rendu d'expériences, j'ai présenté deux types de professeures, d'une part les

professeures-stagiaires et d'autre part, la formatrice-chercheure. Les premières se sont trouvées face à des situations inédites et elles ne pouvaient s'appuyer que sur leurs très courtes expériences. La formatrice-chercheure a fait l'expérience d'une situation de formation à distance, qui n'a pas toujours permis aux professeures-stagiaires d'agir.

Le but de ce compte rendu était de décrire et comprendre des actions du ou de la professeure et des élèves dans des situations d'enseignement à distance, dans la classe ou dans la formation universitaire. Les concepts issus de la TACD ont permis de modéliser le déroulement de l'action. Ils permettent d'analyser comment le passage de situations de formation à des situations d'enseignement de classe a été mis à mal par l'enseignement à distance. Ce compte rendu vise ainsi à documenter la nécessaire formation des professeures-stagiaires sur des connaissances didactiques, sur des usages didactiques du numérique et sur des aspects techniques du numérique, pour un enseignement à distance (ou non). Il vise également à montrer comment les formateur-trice-s³ peuvent s'emparer de cette expérience d'enseignement à distance improvisé. Autrement dit, l'analyse que j'ai menée conduit à envisager des pistes pour penser les situations d'enseignement à distance (et en présentiel). Dans le même temps, il ne faudrait pas croire que les difficultés présentées ont désarçonné les professeures-stagiaires. Elles ont expliqué qu'une solidarité entre collègues s'était développée grâce à cette période et que, globalement, c'était une année «plutôt positive».

Remerciements: Merci aux professeures-stagiaires d'avoir accepté d'échanger avec moi.

³ Je choisis le terme «formateur-trice» lorsqu'il s'agit d'une position générique de quelqu'un qui enseigne à des professeur-e-s en formation professionnelle.

Références bibliographiques

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage.

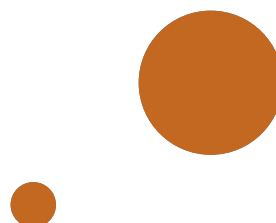
Collectif Didactique pour Enseigner, CDpE. (2019). *Didactique Pour Enseigner*. PUR.

Le Paven, M., Louis, F., Batézat-Batellier, P., Kerneis, J., Messina, V. & Morales Ibarra, G. (2020). Pour enseigner, il faut obtenir l'attention des élèves. In Collectif «Didactique pour Enseigner» (dir.), *Enseigner, ça s'apprend* (pp. 69-86). Éditions Retz.

Piaget, J. (1975). *L'Équilibration des structures cognitives: Problème central du développement*. PUF.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.

Vergnaud, G. (2013). Pourquoi la théorie des champs conceptuels? *Infancia y Aprendizaje*, 32-2, 131-161.



Kilian WINZ, assistant-doctorant, Université de Genève

Un aperçu des mécanismes scolaires qui contribuent à accroître les inégalités entre élèves au quotidien

Personne ne contredira l'urgence et le caractère inédit avec lesquels l'école a dû se réorganiser en temps de pandémie Covid-19. Imprégnés d'incertitude, de peur et parfois d'angoisse, les acteurs et les actrices du monde éducatif ont dû refaire l'École en quelques jours, pour permettre précisément la poursuite de la mission scolaire auprès des élèves.

Si la mise à distance des savoirs s'est rapidement imposée comme devenant la norme, elle s'est accompagnée de son lot de questions. Questions aussi diverses que vastes, et notamment celles relatives à l'accentuation des inégalités scolaires dues à la nécessité de faire école hors des établissements scolaires: les nombreux articles dans la presse écrite ou les débats dans la presse orale sont le reflet d'un questionnement fort au sein d'une société. Bien que le débat puisse sembler légitime à certains égards, nous pouvons nous étonner qu'il soit nécessaire de traverser un phénomène tel que nous le connaissons pour que la question des inégalités scolaires apparaisse comme prégnante. Quid des inégalités scolaires hors Covid-19? Si les données tangibles qui nous permettent de discuter l'accentuation des inégalités scolaires due à la mise à distance des savoirs sont encore rares, que disent les chercheuses et les chercheurs à propos des inégalités scolaires au quotidien? Dans quelle mesure l'école participe-t-elle à accroître des inégalités de départ?

Avant de discuter la production d'inégalités scolaires au travers de trois mécanismes, il est nécessaire de rappeler ici que les sociologues ont, depuis de longues années déjà, observé que l'école contribuait à la reproduction des inégalités sociales.

En 1964, Bourdieu et Passeron constataient que 6% de fils d'ouvriers suivaient un enseignement supérieur. *Les héritiers* et *La reproduction* interviennent comme les fondements de la sociologie des inégalités scolaires. Si ces ouvrages montrent sous différents aspects la façon dont l'école contribue à reproduire les inégalités, le présent chapitre mobilise trois domaines: les systèmes éducatifs, la notation scolaire et les devoirs. Au prisme d'une sociologie classique, ces trois thématiques permettent d'appréhender la façon dont l'école contribue à reproduire les inégalités.

Les systèmes de répartition des élèves

Il y a plusieurs décennies déjà, les sociologues ont montré que les systèmes éducatifs en place étaient vecteurs d'importantes inégalités d'accès aux savoirs. Indépendamment du contexte géographique dans lequel se situe l'étude: qu'elle se place en effet dans un contexte anglo-saxon ou européen, les chercheuses et les chercheurs ont observé depuis longtemps que certains systèmes pouvaient accroître les inégalités scolaires.

Mons (2007) distingue différents types de systèmes, par ailleurs souvent utilisés au

secondaire 1. Nous retiendrons ici le système d'intégration à la carte et le système de séparation qui se définit comme un tronc commun court dans les degrés primaires, relayé par des filières souvent rigides qui prennent la forme d'école de niveau. Selon Felouzis (2015), celle-ci présente, a priori, plusieurs avantages. Tout d'abord, elle procure à l'enseignant-e une impression d'homogénéité de niveau scolaire au sein d'une même classe, étant donné que les élèves démontrant un niveau scolaire élevé sont regroupés et séparés des élèves dont le niveau scolaire est qualifié de faible. En plus de cette impression d'homogénéité, nous entendons souvent une rhétorique qui prétend que le système avec filières permet aux élèves dits «forts» de progresser plus rapidement et aux élèves dits «faibles» de progresser à leur rythme.

Au siècle passé déjà, Duru-Bellat et Mingat (1997) démontraient que l'affirmation selon laquelle le niveau des élèves dits «forts» s'écroulerait dans une classe hétérogène est erronée. Le rapport entre l'évolution du niveau individuel des élèves en regard du niveau moyen de la classe vient démontrer que certes, si un élève fort ne progresse pas aussi vite dans une classe hétérogène, son niveau scolaire ne s'écroule pas pour autant. Par ailleurs, le gain des classes hétérogènes s'avère particulièrement saillant pour les élèves en difficulté. Comme l'affirmaient l'auteur et l'auteure: «il semble que les élèves progressent d'autant mieux qu'ils sont scolaires dans une classe de niveau moyen élevé» (Duru-Bellat & Migat, 1997, p. 775). Nous pouvons expliquer ce phénomène par deux concepts: l'effet Matthieu (Merton, 1968) et l'effet de pairs (*peers effect*).

Le premier désigne le fait de donner plus aux personnes qui ont déjà davantage. Dans une perspective scolaire, les élèves qui suivent des cours au

sein de filières à exigences élevées vont notamment passer en revue un plus grand nombre de matières scolaires avec des enseignant-e-s qui proposeront des savoirs scolaires plus poussés. Lorsque nous évoquons une inégalité des accès aux savoirs scolaires parce que l'école se déroule à la maison, nous pouvons au préalable venir interroger le système dans lequel les élèves évoluent. En effet, l'accès à la matière dépendra fortement de la filière dans laquelle se situe l'élève. S'ajoute à l'effet Matthieu le *peers effect*.

Selon Duru-Bellat (2003):

Les travaux des psychologues et des psychologues sociaux permettent de formuler des hypothèses: la composition du groupe majoritaire fonctionnerait comme le groupe de référence pour tous les élèves; la composition du groupe majoritaire jouerait sur l'image de soi et les motivations des élèves à réussir (p. 202).

Là aussi, un ou une élève dont le niveau scolaire est considéré comme faible adaptera son comportement au groupe classe. Cumulant des inégalités d'accès au savoir, nous pouvons faire l'hypothèse ici d'une autocensure de la part de certains groupes d'étudiant-e-s; ceci au nom du respect envers leurs camarades se manifestant par l'effet pair.

En combinant ces mécanismes à la nature du système éducatif, tous les élèves n'ont pas les mêmes chances de progresser «toutes choses égales par ailleurs»: la nature du système éducatif peut accroître les inégalités sociales. En effet, la progression d'un individu et ses possibilités d'ascension sociale dépendent notamment du modèle de répartition des élèves. Si le système éducatif a été discuté comme potentiel vecteur d'inégalités

entre élèves, nous interrogeons à présent une pratique largement ancrée au sein des divers systèmes éducatifs: la notation.

La notation scolaire

«L'art de bien évaluer»: ainsi pourrait être définie la docimologie (Leclercq, Nicaise, Demeuse, 2004). Cette discipline trouve naissance aux États-Unis puis en France au début du siècle passé. Dénonçant d'abord les dérives et les problèmes causés par les notes, les chercheurs et les chercheuses de cette discipline vont, par la suite, s'atteler à trouver des solutions pour permettre des évaluations plus justes. Ici, nous étudierons deux sources d'erreur de notation contribuant à accroître les inégalités scolaires: les élèves et les enseignant-e-s.

Les élèves

En matière de notation, les enseignant-e-s sont influencé-e-s par l'origine sociale des élèves. Comme l'a démontré Pourtois en 1978 déjà puis repris par Leclercq *et al.* (2004):

On pensera (...) à l'origine sociale des élèves et aux stéréotypes divers qui peuvent y être associés: ainsi, certains correcteurs ont parfois tendance à attribuer de meilleures notes aux enfants issus des milieux les plus favorisés [Pourtois *et al.*, 1978] alors que dans d'autres circonstances, ce sont justement les élèves issus des milieux défavorisés qui sont «surcotés», notamment pour des raisons de «paternalisme bienveillant» et de correction – si minime soit-elle – volontaire des inégalités sociales et scolaires [Dardenne, 1999; Nicaise, 2001] (p. 276).

Bien que l'origine sociale de l'élève comporte un aspect déterminant dans le processus

d'évaluation, son apparence physique ou le genre auquel il ou elle appartient intervient également. Merle (1998) observait que les élèves «plus proches des idéaux médiatiques» ou jugés «plus beaux» par les enseignant-e-s sont surcotés. Aussi, les enseignant-e-s sont plus exigeants envers les filles qu'envers les garçons. Si ces observations sont vraies pour la notation scolaire, les filles sont, de manière générale, évaluées de façon plus clémente que leurs camarades masculins lorsqu'il s'agit de se prononcer sur des éléments relatifs au comportement. Dû au stéréotype de genre, elles maîtrisent mieux les règles et exigences du métier d'élève.

En plus des inégalités liées aux caractéristiques des élèves, les enseignant-e-s développent des arrangements de notation qui contribuent aux inégalités scolaires. Leclercq *et al.* (2004) distinguent les arrangements internes et externes ainsi que les arrangements pour soi, nous y venons.

Les enseignant-e-s

Les auteur-e-s ont découvert des stratégies de «bricolage». Par là, ils ont observé que les enseignant-e-s modifient de façon plus ou moins explicite leurs attentes, ce pour différentes raisons: maintien d'un climat de classe agréable ou encore encourager certains élèves. Dans ces cas-ci, les notes seront augmentées et l'évaluation moins sévère que prévue initialement. Leclercq *et al.* (2004) parlent de bricolage, Merle (1998) fait référence à «de la cuisine interne». Les notes pouvant être revues à la hausse, elles peuvent inversement aussi être revues à la baisse. Dans ces cas-ci, l'enseignant-e peut notamment souhaiter réaffirmer son autorité symbolique en notant les élèves plus durement. Ces pratiques, dites arrangements internes car ne sortant pas de la classe, se distinguent de celles dénommées arrangements externes.

Les arrangements internes étant destinés notamment à réguler la relation avec les élèves, les

arrangements externes ont pour ancrage de stabiliser les rapports entre collègues. Ici, les questions posées sont les suivantes: «Qu’advierait-il si trop d’élèves étaient en échec? Qu’advierait-il si tous avaient des résultats exceptionnels? La réputation et le “statut” prêté à l’enseignant-e pourraient être mis à mal et il en serait de même pour celui de l’établissement.» (Suchaut, 2008, p. 278) En participant aux arrangement internes, l’enseignant-e montre à son entourage que la gestion de sa classe est entre de bonnes mains, qu’il n’est ni trop laxiste, ni trop sévère. Les enseignant-e-s peuvent être influencés par des considérations relatives aux effectifs émises par la direction scolaire, mais aussi par diverses pressions de parents d’élèves. Car, en amont de ces arrangements internes, se situe une

vaste problématique de réputation que les enseignant-e-s essaient de conserver dans les limites de l’acceptable.

Enfin, nous distinguons les arrangements pour soi. Par là, il faut comprendre l’ensemble des arrangements liés à l’évaluateur. En effet, la correction d’un travail peut dépendre de «l’idéal pédagogique» de l’enseignant-e, de sa conception générale de l’éducation, de son propre parcours scolaire, de son origine sociale, de ses engagements politiques et associatifs particuliers» (Suchaut, 2008, p. 279). Outre ces éléments méta, l’auteur est venu montrer que la correction d’une copie dépend également de la copie précédente ou du degré de fatigue de la personne correctrice.

Tableau 1: Paramètre des distributions des notes attribuées à six copies (Suchaut, 2008, p. 5)

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type	Médiane	Mode
Académie 1 (N = 34)						
Copie 1	5	15	8,8	2,4	8	7
Copie 2	5	16	9	2,7	8,5	8
Copie 3	8	18	13	2,5	13	14
Académie 2 (N = 32)						
Copie 4	3	13	8,8	8,1	9	9
Copie 5	8	17	12,9	2,1	13	13
Copie 6	4	14	8	1,8	8	8

L’expérience de Suchaut (2008) s’appuie sur six copies différentes de BAC distribués à 66 évaluateurs et évaluatrices de deux académies différentes amenés à les évaluer. Ce tableau récapitulatif vient mettre en lumière les différences de notation pour une même copie. La copie 1 peut recueillir la note de 5/20 comme la note de 15/20 avec une moyenne à 8,8 et un écart-type de 2,4. Cette observation vient réaffirmer ce que la docimologie décrit depuis longtemps: l’évaluation d’une même copie dépend fortement de la personne qui la corrige; nous évoquons les divers facteurs à l’origine de ces variations précédemment.

Ainsi, il s’agit de réaffirmer que certains types d’évaluation sont source d’inégalités scolaires entre élèves. Nous clôturons cet éclairage sur la notation scolaire en discutant brièvement l’effet Posthumus. Repris par Crahay (1996), ce mécanisme se définit comme l’ajustement des évaluations de sorte à obtenir une distribution gaussienne dans la notation des élèves. Ainsi, l’enseignant-e s’attache davantage à respecter une répartition des notes selon la courbe de Gauss plutôt que de respecter des standards de maîtrises et de savoirs clairement définis au préalable (Draclants, 2002). En ce sens, les arrangements internes peuvent être multiples et les motivations diverses.

Si la notation scolaire peut participer aux inégalités scolaires, nous verrons que les devoirs demeurent également un domaine qu'il s'agit d'interroger lorsque les inégalités sont discutées.

Les devoirs

Aussi largement ancrés dans le décor éducatif, les devoirs contribuent à accroître une forme d'inégalité entre les élèves. Loin de certains stéréotypes véhiculés, les études ont démontré que les parents des classes populaires s'impliquaient de façon active dans les devoirs de leurs enfants (Kakpo, 2012; Rayou, 2009). Si dès lors ces observations peuvent laisser penser que le travail à la maison n'est pas source d'inégalité entre les individus, nous nous concentrons ici sur la façon dont les supports pédagogiques peuvent être discriminants pour certains élèves d'une part et la difficulté qu'ils peuvent représenter pour certains parents d'autre part.

Nombre de supports didactiques nécessitent des mises en relation entre les différents contenus qui le composent, avec un savoir à acquérir souvent sous-jacent aux textes et peu explicite. Kakpo (2012), qui a mené une large enquête en France par entretien auprès de parents d'élèves, prend l'exemple d'Ahmed, électricien, qui évoque le manuel scolaire de son fils. L'auteure met en lumière qu'en développant, en dépit des incompréhensions qui la trament, une analyse relativement fine des traits caractéristiques du manuel de son fils, Ahmed oppose donc les «explications bien définies» des manuels de son époque (...) aux explications «englobées des supports contemporains, qui ne donnent plus à voir les savoirs, mais procèdent au contraire à leur momification» (p. 63). *In fine*, il devient extrêmement compliqué pour certains parents de composer avec des manuels qui posent davantage de questions, ce dans la perspective du développement cognitif de l'élève, mais qui n'apportent que peu de réponses.

En plus de la momification des savoirs, Kakpo (2012) observe que le décloisonnement des

disciplines au sein d'une même branche scolaire représente de réelles difficultés pour nombre de parents. Autrement dit, la grammaire, la conjugaison ou encore la lecture s'apprenaient au travers de trois ouvrages distincts. Avec l'évolution didactique, l'apprentissage du français s'exécute de façon beaucoup plus interdisciplinaire. Ces nouvelles façons d'apprentissage représentent pour certains parents un «mélange tout» (Kakpo, 2012) dans lequel il est difficile de saisir les enjeux et de venir en aide à leurs enfants.

Enfin, les parents de milieu populaire se heurtent à une forme d'incompréhension face à l'amusement que peuvent suggérer certains manuels scolaires. L'École, renvoyant au sérieux pour cette catégorie de population (Kakpo, 2012), n'est plus complètement étanche à l'amusant, qui doit s'inscrire davantage dans des activités extrascolaires pour ces individus. Ces supports apparaissent donc comme profanes et le décodage des notions se voit complexifié par l'intégration de supports faisant référence aux activités extrascolaires. «Du point de vue des parents, l'absence de dimension morale et édifiante qui caractérise les supports scolaires contemporains contribue, par contraste, à renforcer l'incongruité de la présence d'autres supports, qui leur semble devoir résolument et exclusivement appartenir à l'univers extrascolaire des élèves.» (p. 71)

Discussion

Si nous pouvons, à certains égards, nous réjouir de constater que les questions d'inégalités scolaires ont occupé le devant de la scène pendant la crise du Covid-19, nous devons sans doute aussi faire le bilan que ces mêmes inégalités et les problèmes sous-jacents, décrits depuis des décennies par les sociologues, sont loin d'être résolus. Il est nécessaire de rappeler aujourd'hui encore que, face à l'acquisition des savoirs et au développement des compétences, tous les élèves ne partent pas depuis la même ligne de départ. La notation,

les systèmes de séparation ou encore les devoirs sont autant d'éléments aussi ancrés dans le décor de la scolarité que vecteurs amplificateurs des inégalités scolaires.

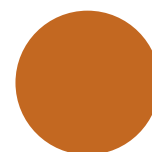
Le système de séparation, autrement dit filiarisé, n'est pas l'unique possibilité de répartition des élèves. Bien que le modèle de tronc commun ait montré d'importantes limites (nous faisons référence ici au cas français, notamment), divers modèles d'intégration sont possibles; ceux-ci permettant de venir en aide aux élèves dont le niveau scolaire est faible. Rappelons ici que l'efficacité d'un système éducatif se mesure aussi en fonction des impacts qu'il produit sur les plus faibles. Enfin, les devoirs, pratique extrêmement ancrée au sein des différentes institutions, ne sont pas obligatoires, ils résultent d'un choix pédagogique. Les programmes scolaires qui proposent une école sans devoirs sont autant de pistes aussi prometteuses qu'efficaces pour lutter en faveur de la réduction des inégalités. Si la mise à distance des savoirs a contribué à accroître les inégalités entre élèves, conservons l'idée que l'école, par divers mécanismes, contribue à accentuer les inégalités d'accès aux savoirs.

Finalement, la crise du Covid-19 a mis en lumière l'accroissement possible des inégalités

scolaires lorsque, dans l'urgence, des cours distanciels sont construits. Comme l'évoque Bonnéry (2020), nombreux sont les enfants qui ne jouissent pas d'un espace fermé pour travailler, alors que les familles qui ne disposent pas d'ordinateur sont, elles, largement répandues. En d'autres termes, faire travailler les élèves à la maison, c'est les maintenir dans un environnement de travail qui dépend du statut socio-économique de la famille. Aussi, «Les supports pédagogiques dont les enseignant·e·s disposent à l'heure du confinement ne sont pas faits pour être utilisés indépendamment de la présence du professeur, mais pour être accompagnés» (Bonnéry, 2020, p. 180). Face à une multitude de parents dont le capital de connaissances est extrêmement hétérogène, l'école doit s'interroger sur l'accompagnement des élèves tout en intégrant le fait que la présence de l'enseignant·e est un noyau essentiel du système scolaire. Même si le chapitre de la crise sanitaire va bientôt se terminer, celui de l'école d'après va s'ouvrir de façon imminente, nous réservant son lot de questions. Pour clore ce texte, nous reprendrons les mots de Jellab (2021), qui rappelle que «La crise sanitaire n'a engendré ni les inégalités face aux apprentissages, ni les inégalités sociales. Elle les a amplifiées et surtout, mises au jour, et avec elles, les vulnérabilités et fragilités qui sont souvent tues ou invisibles» (p. 25).

Références bibliographiques

- Bonnéry, S. (2020). L'école et la Covid-19. *La pensée*, 402, 177-186.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1993). *La reproduction*. Les Éditions de Minuit.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* De Boeck.
- Draelants, H. (2002). L'impact des structures et de l'organisation d'un système scolaire sur la production d'inégalités en son sein. *Esprit Critique: Revue internationale de sociologie et des sciences sociales*, 4 (5). Consulté à: <https://www.espriteritique.org/0405/article01.html>
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 769-789.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte: les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16(2), 182-206.
- Felouzis, G. (2015). Ce que l'école fait au plus faibles: une analyse comparative des 13 cantons suisses. In G. Felouzis et G. Goastellec (Eds). *Les inégalités scolaires en Suisse*. (pp. 17-43). Peter Lang.
- Jellab, A. (2021). Le confinement et l'école d'après. *Administration & Education*, 169 (1), 23-31.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison: mobilisation et désorientation des familles populaires*. PUF.
- Leclercq, D., Nicaise, J. & Demeuse, M. (2004). Docimologie critique: des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. In M. Demeuse (Ed.). *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation*. (pp. 273-292). Presses universitaires de Liège.
- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect. *Sciences*, 159, 56-63.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix?* PUF.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs: enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. PUR.
- Suchaut, B. (2008). La loterie des notes au bac: un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves. Halsh-00260958v2; adresse URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00260958/file/08005.pdf>





[INTERVIEW]

Le regard d'Amandine CATTIN, étudiante en formation secondaire
Propos recueillis par Françoise Pasche Gossin et Christine Riat

De quelle manière la situation d'enseignement à distance est-elle appréhendée au travers d'un mémoire de fin d'études ?

Pouvez-vous nous parler en quelques mots de votre thème de mémoire ?

C'est une période d'enseignement à distance qui a bouleversé énormément les pratiques des enseignant·e·s, mais aussi le quotidien des élèves et même celui des parents. C'est ce qui m'a le plus interpellée, ce sont les différences de travail que pouvaient fournir les élèves. Certains se sont énormément investis dans ce travail à distance, il était facile de garder le contact avec eux. Tandis que d'autres étaient pratiquement aux abonnés absents. Certains ont décroché progressivement. Je me suis intéressée aux inégalités sociales en faisant un lien entre la façon dont travaillaient les élèves et le milieu socio-économique dont ils sont issus. J'ai lu Bourdieu, Passeron. Et j'ai lu que le milieu social pouvait avoir une influence sur les apprentissages. Ce n'est pas les apprentissages et la progression, mais plutôt voir si ces élèves de milieux sociaux défavorisés ont eu plus de difficultés que les autres à travailler, à rester en contact avec l'école.

Pourquoi avoir choisi ce thème ? Qu'est-ce qui vous a motivée ou donné envie de vous lancer sur ce thème de mémoire ?

J'ai toujours été sensible à toute forme d'injustice. Étant enfant, j'ai eu dans mes classes des

copains et copines qui justement vivaient des situations familiales difficiles. Et à cette époque-là, on ne se rend pas compte des répercussions possibles sur le parcours scolaire. J'ai pu le comprendre par la suite. Et j'ai toujours été investie, je donnais des cours de français par exemple à des personnes réfugiées, immigrées; toujours avec cette idée et cette envie de faire qu'ils puissent s'en sortir et aller de l'avant dans leur vie. En essayant de leur donner des outils qui leur permettraient d'avoir un parcours le mieux possible. C'est aussi pourquoi j'ai choisi l'enseignement obligatoire. J'ai vraiment cette envie de donner la même chance à chaque élève. Indépendamment de leur milieu social.

Quelle est votre démarche/votre approche méthodologique ?

Je n'ai pas encore réalisé la récolte des données (prévue février 2021). Une première partie, probablement par questionnaire, qui consisterait à sonder les élèves sur le milieu social dont ils sont issus, en leur posant des questions par exemple sur la formation de leurs parents, sur des choses matérielles qu'ils pourraient posséder à la maison (par exemple des outils informatiques, des livres de littérature ou des objets d'art, etc.). Je vais m'inspirer des études PISA pour réaliser cette première partie. Et la seconde partie, mon idée est le recours aux entretiens. Il y aurait un

thème sur l'élève, son quotidien pendant le confinement, les difficultés, les choses plus positives. Et ensuite il y aurait une partie sur la relation avec l'enseignant·e, pour voir si le fait que l'enseignant·e soit à distance a une influence ou pas. Et finalement une troisième partie sur les parents, la relation des élèves avec les parents. Voici un exemple de formulation de question: «Aurais-tu souhaité que tes parents soient plus disponibles pendant cette période-là?» Et des questions similaires pour les enseignant·e·s. Concernant l'échantillonnage, j'ai pour l'instant environ 15 élèves qui se sont portés volontaires. Mais forcément, je ne vais pas faire 15 entretiens; je pense en réaliser six et m'assurer au préalable, à partir des questionnaires, que les élèves soient de tous milieux (favorisés, défavorisés).

Quelles informations avez-vous déjà recueillies? (sur le terrain ou en survolant la littérature)

Je me suis plutôt intéressée à la littérature sur les inégalités sociales dans le champ de la sociologie. J'ai émis quelques hypothèses en me référant à Bourdieu et Passeron. L'école fonctionne selon un système méritocratique. Cela signifie que l'origine sociale ne devrait pas influencer les résultats scolaires de l'élève. Je suis également allée voir dans les lois cantonales qui montrent l'importance de rétablir au mieux l'égalité des chances. C'est le devoir des enseignant·e·s, finalement. Bourdieu et Passeron nous disent que ce n'est pas si simple parce que le capital culturel est transformé en mérite, ce qui signifie que ceux qui héritent d'un moins grand capital culturel vont être désavantagés dans ce

système qui est le nôtre. Donc, il y a un clivage malgré les lois et malgré toute la bonne volonté des institutions. Ma première hypothèse consiste à dire que durant cette période de confinement, les élèves issus de classes défavorisées ont eu plus de mal à travailler que les élèves favorisés.

À partir de vos expériences en pratique professionnelle, voyez-vous des avantages ou des limites à cet enseignement à distance à l'école primaire?

J'ai associé l'enseignement à distance aux devoirs à domicile. Il y a beaucoup de littérature qui tend à montrer l'importance de diminuer la charge de travail à domicile dans l'idée de réduire les inégalités. Je suis donc partie du principe que l'enseignement à distance en fonction du milieu dans lequel travaille l'élève, en fonction des outils et de l'espace qu'il a à sa disposition, des sollicitations de son entourage, de l'aide que lui apportent ses parents, forcément cela aura une influence sur son travail. Donc pour moi, qui avais l'impression que l'école était une sorte de petit cocon où justement on remettait tout le monde sur le même pied d'égalité, j'ai remarqué que ce n'était pas vraiment le cas et, de surcroît, le fait de faire travailler les élèves à la maison augmentait ce clivage entre les classes sociales. Quant aux bénéfices? Honnêtement, je ne me suis pas spécifiquement intéressée à cela pour l'instant, mais il y en a certainement.

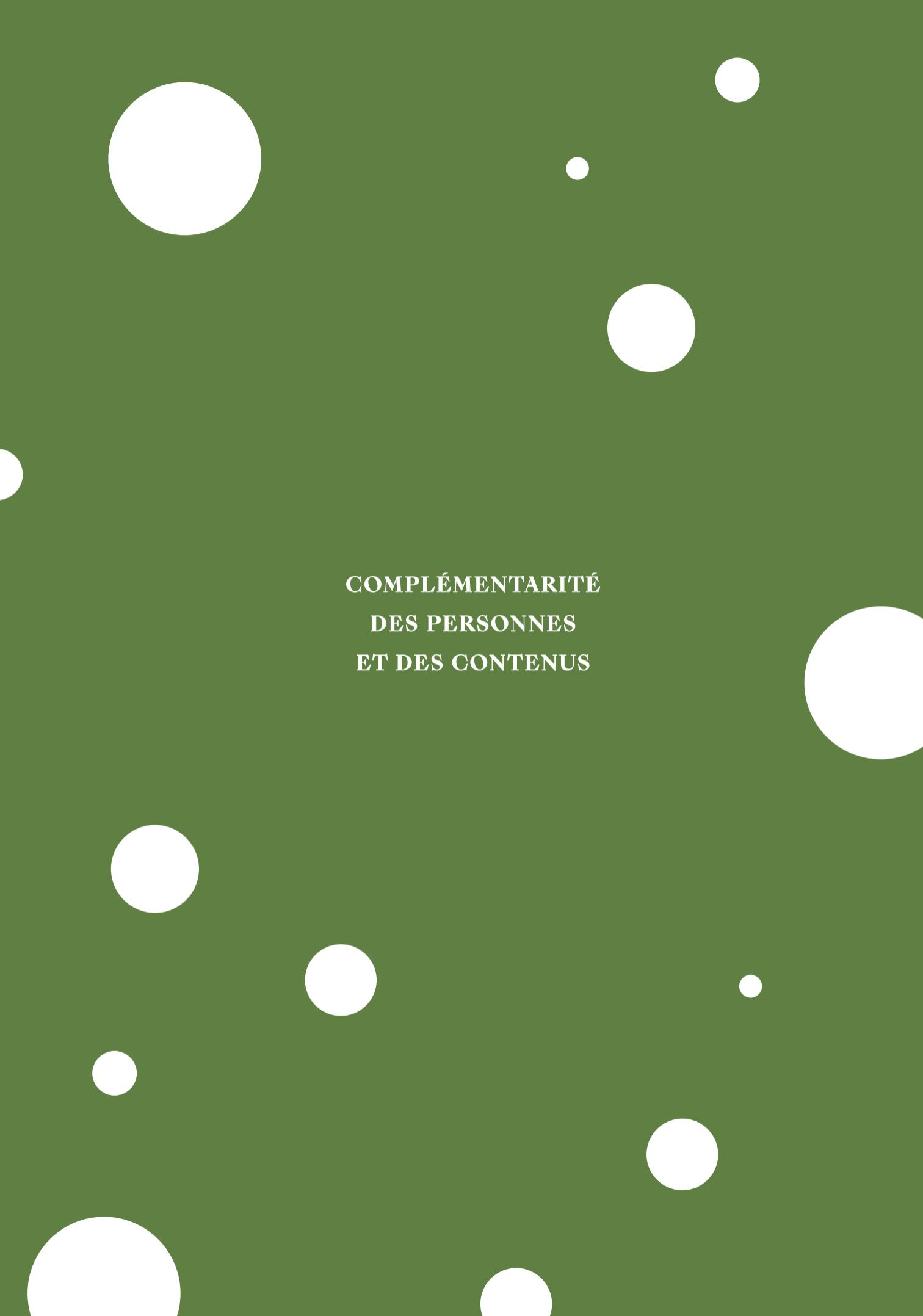
Qu'aimeriez-vous dire au terme de cette interview?

Je n'ai rien qui me vient à l'esprit.

Amandine CATTIN

Donc pour moi, qui avais l'impression que l'école était une sorte de petit cocon où justement on remettait tout le monde sur le même pied d'égalité, j'ai remarqué que ce n'était pas vraiment le cas et, de surcroît, le fait de faire travailler les élèves à la maison augmentait ce clivage entre les classes sociales.



The background is a solid green color with several white circles of varying sizes scattered across it. The circles are positioned at various points, some near the corners and others more centrally, creating a minimalist, abstract pattern.

**COMPLÉMENTARITÉ
DES PERSONNES
ET DES CONTENUS**



Christian GEORGES, collaborateur scientifique, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)

«Y'a pas école?»: une leçon de réactivité

En Suisse romande, l'audiovisuel public et l'Instruction publique ont découvert depuis des décennies qu'ils partagent une vocation comparable en matière de formation.

Un partenariat naturel

Mais comment faire cause commune sans empiéter sur les prérogatives de l'autre? Comment préserver une farouche indépendance de chaque côté? Cadrée par un accord de collaboration plusieurs fois renouvelé, la voie choisie est celle d'un bienveillant pragmatisme. La Télévision met ses compétences propres à produire et diffuser des contenus au service du savoir en général et de la vulgarisation scientifique en particulier. L'École encourage le recours à ces contenus quand ils cadrent avec les attentes du Plan d'études romand. Cet échange de bons procédés fonctionne d'autant mieux s'il s'accompagne d'une réflexion sur les formats compatibles avec la réalité scolaire du moment. On en a trouvé une parfaite illustration au premier semestre 2020, lorsque la pandémie de Covid-19 a frappé, entraînant la fermeture des classes. Faisant preuve de réactivité et d'initiative spontanée, la Radio Télévision Suisse (RTS) a diffusé «Y'a pas école?» chaque après-midi en semaine. Élaborée en concertation avec l'Instruction publique, cette émission proposait à un jeune public confiné d'«apprendre autrement». Elle a mis un accent fort sur l'éducation aux médias. La démarche a eu le mérite de montrer que le partenariat visé doit se nourrir autant d'audace (vitesse d'exécution et de validation) que de modestie (accompagner les enseignant·e·s sans prétendre les remplacer).

Une nécessaire réinvention

Lundi 16 mars 2020: les écoles de Suisse romande sont fermées, en raison de la pandémie de Covid-19. Jeudi 26 mars: la Radio Télévision Suisse lance l'émission «Y'a pas école?». Elle restera à l'antenne jusqu'au 29 mai sur RTS 2. Au final, 43 rendez-vous auront été proposés à un public familial. Au panachage quotidien de sujets variés, il a été préféré la focalisation sur une thématique donnée (comme par exemple le froid, l'alimentation, les arbres ou le racisme). «Notre intention était d'accompagner les élèves, les parents et les profs dans cette période compliquée où il fallait tout réinventer», explique Tania Chytil, présentatrice de l'émission et productrice de RTS Découverte.

Dans un pays plutôt moqué pour sa lenteur, comment expliquer cette heureuse exception? D'abord en rappelant que le lancement de «Y'a pas école?» a été décidé en concertation avec le Secrétariat général de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Le compagnonnage entre l'École et l'audiovisuel public vient de loin. Il s'est matérialisé depuis 1976, et durant 25 ans, par des émissions de radio-télévision éducative. À l'ère d'internet et du streaming, il se poursuit désormais sous l'aiguillon d'une convention de collaboration. Objectif: faire profiter des

générations d'élèves de contenus de qualité, selon une approche dynamique et romande, sur l'actualité, les sciences, le patrimoine géographique, historique et artistique, le cinéma et en particulier l'éducation aux médias.

Des archives mises à profit

Revenons dans les cuisines de «Y'a pas école?». Confinée chez elle en télé-travail, début 2020, la journaliste de la RTS Nathalie Hof a changé de métier pour devenir programmatrice. Tout comme les deux éditeurs numériques Franck Sarfati et Olivier Schwegler. C'est dans de tels cas que se mesure la valeur des outils de recherche sophistiqués qui donnent accès aux archives audiovisuelles. La journaliste a pu rapidement dresser la liste de tous les contenus maison récents dont la chaîne conservait les droits et dotés d'un potentiel pédagogique. Certains étaient inédits à l'antenne (comme un film d'animation sur l'électricité¹. Ou comme les web séries diffusées à l'occasion des éditions 2018 et 2019 de la Semaine des médias à l'école).

À partir d'un corpus d'émissions de formats très divers, il a fallu construire des rendez-vous cohérents: centrés sur la nature, la biologie ou la science le lundi, sur l'histoire suisse le mardi, sur le cinéma le mercredi, sur la science encore le jeudi et, enfin, sur l'éducation aux médias chaque vendredi. Les sommaires provisoires ont été envoyés à deux collaborateurs scientifiques de la CIIP. Ils ont visionné les contenus envisagés en amont et conseillé la RTS tout au long de l'opération. Le parti pris a été de diffuser les contenus accessibles aux plus jeunes au début de chaque épisode de «Y'a pas école?», puis de monter en complexité jusqu'au terme des 60 minutes de l'émission. Pour chaque

programme, la productrice de RTS Découverte Tania Chytil enregistrerait loin de Genève une introduction et une conclusion, dans le cadre champêtre de son lieu de confinement (une ferme entourée de poules et de cochons. Les plans ont été soigneusement cadrés pour dissimuler qu'elle se situe en Ardèche méridionale).

Une formule assumée

Pour sa diffusion, «Y'a pas école?» bénéficiait d'un créneau à la fois très favorable et problématique. Prévus aux alentours de 15h, sur RTS 2, l'émission succédait aux conférences de presse de l'Office fédéral de la santé publique ou du Conseil fédéral, retransmises en direct.

Forte de cette exposition maximale, l'émission offrait un bol d'air bienvenu après les nouvelles anxieuses de la pandémie de Covid-19. Revers de la médaille: du fait de la longueur imprévisible des points de presse, le démarrage de l'émission a été le plus souvent retardé par rapport aux horaires annoncés (quand il n'était pas anticipé de deux bonnes heures, pour précéder les annonces officielles). Mais la diffusion linéaire ne dit pas tout de l'audience. «Y'a pas école?» était aussi appréciée en replay. Et elle reste accessible tant sur le site de la RTS² que sur celui de la Plattform³, outil de streaming destiné au corps enseignant romand.

Question légitime: pourquoi la chaîne publique n'a-t-elle pas proposé des cours télévisés en (faux) direct? À la même période, France 4 libérait sa grille pour proposer de tels cours, qu'elle allait du reste étoffer au fil des semaines. «Fausse bonne idée!»,

¹ <https://bit.ly/3d5VMSt>

² <https://www.rts.ch/decouverte/y-a-pas-ecole/>

³ <https://laplattform.ch/fr/taxonomy/term/179>

estime la productrice Tania Chytil. Contrairement à l'injonction ministérielle lancée en France, il n'a jamais été question de «continuité pédagogique» en Suisse romande. Les départements de l'Instruction publique ont surtout insisté sur la révision et le renforcement de notions déjà acquises. Pour Tania Chytil, «la télévision n'a pas pour vocation de remplacer l'école». Et, dans un contexte sanitaire déjà compliqué, comment proposer des cours de maths, de français, de géographie, de sciences pour les 11 degrés de la scolarité obligatoire? «Si nous avions voulu diffuser des cours en direct, quelles branches et quels degrés aurait-il fallu privilégier?»

Quels enseignements retenir de la programmation de «Y'a pas école?», avec un peu de recul? D'abord la mise en évidence d'un paradoxe: en matière d'audiovisuel, la forme évolue à toute vitesse. Après quelques années seulement, l'emballage des émissions prend un sacré coup de vieux (rythme du montage, langage, mise en scène). Or il se trouve que le corps enseignant s'accroche parfois longtemps à une ressource qui vulgarise certaines notions. Le film sur l'électricité mentionné plus haut dans ce texte remplaçait un increvable document utilisé dans les écoles depuis... le début des années 1970! Aujourd'hui, la convention de collaboration entre la CHIP et la RTS débouche notamment sur la réalisation d'infographies animées sur des phénomènes tels que la circulation du sang dans le corps humain. Des supports précieux pour l'enseignement.

Les réseaux sociaux ont bousculé les usages télévisuels, en imposant des formats toujours plus courts (les vidéos sur TikTok durent quelques secondes à peine). Or la juxtaposition de formats courts dans «Y'a pas école?» a mis en évidence un constat: certaines vidéos livrent parfois un contenu dense et explicite sur une durée très courte. Mais dans une durée similaire, d'autres productions vidéo nous laissent sur notre faim. Parce qu'elles survolent une problématique trop vaste, parce que l'angle d'attaque n'est pas suffisamment défini, parce qu'elles ont été extraites d'un ensemble plus

complet, parce que l'on aimerait en apprendre davantage... Ce n'est donc pas parce qu'il existe et qu'il est court qu'un module a sa place à l'école. C'est toujours à la personne qui enseigne de juger de sa pertinence comme support.

Parce qu'elle défend (à juste titre), un niveau de qualité professionnel, la Radio Télévision Suisse rechigne en général à diffuser des productions réalisées en milieu scolaire. «Y'a pas école?» a permis d'ouvrir une brèche: il a en effet été possible de donner une visibilité inespérée à tous les films primés lors de l'édition 2020 de REFLEX, le festival romand du cinéma des écoles et de la jeunesse. Des courts métrages d'animation réalisés dans le cadre du Festival de l'Ultracourt (initiative interjurassienne) ont également bénéficié d'une diffusion dans ce cadre.

Un engagement pérenne

Quelles ont été les réactions des parents et des pédagogues à la diffusion de «Y'a pas école?» sur les différents canaux de la RTS? Certains ont apprécié de pouvoir «souffler pendant une heure» ou de «travailler avec les enfants aînés, alors que les petits étaient devant le poste». «Ça m'a bien aidée pour faire des prolongements par rapport aux thèmes abordés en classe avant la fermeture des écoles», témoignait une enseignante au sortir de cette expérience. «Je compte bien les réutiliser par la suite, surtout ceux de l'éducation aux médias», ajoutait un collègue. Parent pauvre de l'édition scolaire, ce domaine a été traité sous des aspects concrets dans «Y'a pas école?»: fake news, théories du complot, cyberharcèlement, puissance des géants du net, protection des données, réseaux sociaux et influenceurs. Toutes ces questions sensibles ont fait l'objet de modules vidéo accessibles parfois à des enfants dès 6-8 ans.

Au chapitre des critiques adressées à l'émission de la RTS, un blogueur acerbe a fustigé l'écart selon lui flagrant entre les introductions

champêtres et le caractère trop pointu de certains contenus diffusés, qu'il jugeait pas du tout accessibles aux enfants. Une enseignante genevoise a déploré que «Y'a pas école?» ne développe pas de véritable interaction avec le public. Tania Chytil concède que les moyens à disposition ne le permettaient pas (RTS Découverte dispose d'une dotation de moins de trois équivalents plein temps). «Nous avons rempli notre mission de service public», estime tout de même Nathalie Hof. À preuve la fréquentation du site RTS Découverte en avril 2020 (760000 visites).

Durant la période des Fêtes de fin d'année 2020, la RTS a donné une suite à «Y'a pas école?», en programmant deux nouvelles émissions. Cinq épisodes supplémentaires ont été diffusés durant

les vacances de Pâques 2021, dans une durée réduite de moitié (26 minutes). La volonté de la chaîne est de pérenniser cette émission, même sans fermeture des classes. C'est toutefois hors antenne que se déploie l'activité la plus intense de production de contenus à vocation pédagogique. RTS Découverte met régulièrement en ligne des dossiers thématiques, que le corps enseignant peut consulter selon un index⁴ mis à jour en continu. Pour faciliter l'accès à ces dossiers, les responsables du site ont mis au point un outil de recherche associé aux disciplines et domaines du Plan d'études romand. Au sortir de l'hiver pandémique, les liens privilégiés entre audiovisuel public et instruction publique ont encore de beaux fruits à faire mûrir.

⁴ <https://www.rts.ch/decouverte/dossiers>

Adele MARTORELLO, enseignante et doctorante, Université Lyon2
Chiara GIOVINAZZO, enseignante et doctorante, Université Lyon2
Sonia PELOSO, enseignante et doctorante, Università di Poggia

«L'explorateur»: un outil pour le soutien de l'enseignement à distance

L'article se propose, à travers une rapide chrono-histoire de la situation italienne pendant le confinement, de mettre en évidence le rôle joué par la télévision publique dans le soutien à l'enseignement à distance. En particulier, on décrira un outil didactique, «L'explorateur», mis au point dans une petite Région Autonome bilingue, la Vallée d'Aoste, au nord-ouest de l'Italie. L'explorateur est une émission télévisée, organisée grâce à la collaboration entre l'assessorat régional chargé de l'Éducation et la Direction du siège régional valdôtain et la RAI (Radio-Télévision-Italienne). Compte tenu de la particularité linguistique de la Région Vallée d'Aoste, l'émission télévisée a été conçue, en reprenant le projet national de soutien à l'apprentissage à distance, d'un point de vue plurilingue.

Une courte chrono-histoire de l'école en Italie pendant la Covid-19 et le support de la télévision publique italienne

L'arrivée de la pandémie de Covid-19 a apporté des importants changements dans le monde, transformant profondément la vie des personnes et leurs habitudes.

L'Italie a été l'un des premiers pays européens à subir les terribles conséquences de la pandémie et, le 9 mars 2020, le gouvernement italien a décidé d'étendre sur tout le territoire les mesures de confinement et de restriction mises en place, à partir du 23 février, dans certaines villes de Lombardie et de Vénétie.

Le 4 mars 2020, de manière inattendue, le gouvernement a décidé la fermeture des écoles et des universités sur l'ensemble du territoire, initialement seulement pour 15 jours. L'aggravation

de la situation sanitaire a conduit d'abord à une prolongation de la fermeture d'une semaine à l'autre, pour finalement arriver à la suspension pour toute la durée de l'année scolaire. L'école rouvra entre juin et juillet uniquement pour l'examen des élèves de la dernière année d'école secondaire (baccalauréat).

La fermeture prolongée des écoles a obligé les institutions consacrées à l'éducation à se tourner vers l'enseignement à distance comme mesure permettant de garantir la validité de l'année scolaire et la poursuite des apprentissages des élèves. Tous les établissements scolaires n'ont pas répondu de la même façon et avec le même emploi du temps à la situation d'urgence, notamment en raison de l'absence de directives nationales explicites et de l'action peu concertée entre les directions d'école. En tous cas, on peut affirmer que tous les établissements scolaires ont mis en œuvre

des outils et des stratégies didactiques pour démarrer l'enseignement à distance afin d'assurer une continuité éducative et formative, même si nécessairement virtuelle.

Le registre électronique est devenu un outil pour activer des classes virtuelles et pour partager des documents didactiques avec les classes. Parallèlement, des plateformes ont été employées, comme par exemple Google Meet, Hangouts, Teams, Zoom, G Suite for Education ou des chaînes YouTube. Pour essayer de toucher le plus grand nombre d'élèves possible, WhatsApp et Messenger ont été utilisés aussi.

Ces outils ont donné de multiples possibilités d'action: de la leçon visant à la transmission des savoirs spécifiques liés à une discipline scolaire aux ateliers à distance, à la mise en place de travaux coopératifs entre élèves ayant pour objectif l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, mais qui ont aussi permis le renforcement de nombreuses compétences de relation, de gestion et d'informatique.

L'enseignement à distance, démarré rapidement et de façon inattendue, visait à respecter la liberté d'enseignement en permettant le développement et l'exploration de nouveaux outils pour le processus d'enseignement-apprentissage. Des enseignant-e-s ont expérimenté la création de leçons vidéo avec des instruments tels que Powtoon ou ont cherché à construire une classe virtuelle avec des applications telles que Padlet.

Malgré les efforts de l'école pour atteindre les élèves grâce à l'utilisation de l'enseignement à distance, il y avait (et il y a encore) des différences socioculturelles et structurelles qui ont parfois fait obstacle à l'enseignement à distance.

En effet, deux facteurs discriminants dans l'utilisation d'internet sont l'âge et le niveau d'études des parents. Sur le plan géographique,

l'accès à internet présente un *gap* substantiel tout au long de la Péninsule, avec des différences considérables surtout entre le Nord et le Sud du pays (ISTAT, 2019).

Pour compenser ces difficultés et atteindre le plus grand nombre d'étudiant-e-s possible, dès le 20 avril 2020, plus d'un mois après la fermeture de l'école, le service public de télédiffusion (RAI), en collaboration avec le ministère de l'Éducation, diffuse *La banda dei Fuori Classe*, une émission de trois heures dédiée aux élèves des écoles primaires et du secondaire du 1^{er} degré (6 à 14 ans).

De cette façon, la télévision publique a repris un rôle qu'elle avait eu dans le passé. En Italie, les émissions de télévision ont commencé en 1954, contribuant au processus d'unification linguistique, sociale et culturelle. Certains chercheurs et chercheuses s'accordent à dire que l'un des objectifs avec lesquels la télévision italienne est née est éducatif, sur le modèle anglais de la BBC (Grasso, 2000). Son rôle pédagogique et culturel était strictement dérivé de sa nature en tant qu'organisme public et gratuit. Durant les premières années de son activité, la RAI a diffusé des programmes tels que *Telescuola* et *Non è mai troppo tardi*, visant à soutenir un processus d'alphabétisation de masse de la population.

Le format de *Non è mai troppo tardi* est un exemple remarquable et une expérience pédagogique très intéressante car, à notre avis, on pourrait le considérer comme un précurseur de l'apprentissage à distance.

Le succès de l'émission, née en 1960 et qui a duré huit ans, est attribuable à son présentateur, Alberto Manzi, un enseignant de l'école primaire. La figure de Manzi s'inscrit dans un cadre historique de changement profond, l'Italie pendant le boom économique des années 1960. Né en collaboration avec le ministère de l'Éducation, le programme visait à faciliter le processus

d'enseignement de masse et à permettre aux adultes analphabètes d'obtenir le niveau d'instruction primaire¹ (Grasso, 2000; Dorfles, 1998; Oliviero Ferrari, 2006). L'objectif de l'émission était de produire de véritables leçons d'école primaire, avec des outils d'enseignement innovants pour l'époque, comme le rétroprojecteur, devant des classes composées d'adultes analphabètes ou semi-analphabètes. L'émission du Maestro Manzi était basée sur deux aspects innovants pour l'époque: tout d'abord, c'était l'école qui atteignait dans leurs maisons ceux qui avaient besoin d'être alphabétisés; en outre, elle offrait une deuxième possibilité d'éducation et de formation à ceux qui ne faisaient plus partie de la scolarité obligatoire.

Au fil des ans, le rôle de la télévision a changé. Si, dans les années 1970, elle jouait un rôle socio-culturel afin de créer une identité culturelle, dans les années 1980 son rôle est devenu davantage ludique et récréatif et s'est d'ailleurs renforcé jusqu'à nos jours. La période de confinement a permis de renouer avec une dimension éducative (Grasso, Scaglioni, 2003; Carenzio, 2017). C'est grâce à cette particularité que la télévision a pu, pendant la période de fermeture des écoles, se définir comme une alternative, voire comme un complément et comme un soutien à l'enseignement à distance effectué par les institutions scolaires.

Un cas spécifique: «*L'explorateur*»

La Vallée d'Aoste, entre les régions italiennes du Nord-Ouest, a un territoire montagneux, avec la plus forte concentration de villages de montagne en Italie. Malgré le territoire, l'enquête ISTAT pour 2019 montre que 75,9% des familles ont accès à internet à la bande large, contre une moyenne nationale de 74,7% (ISTAT, 2019).

Afin d'accroître la capacité de se connecter et de communiquer pendant l'urgence sanitaire,

la Vallée d'Aoste a offert un accès gratuit et sans restriction au réseau wifi et a fourni aux élèves des ordinateurs sous la forme d'un prêt gratuit.

Comme au niveau national, le niveau régional a également mis en place un support télévisé pour l'enseignement à distance. C'est ainsi qu'est né le projet «*L'explorateur*», organisé grâce à la collaboration entre l'assessorat régional chargé de l'Éducation et la Direction du siège régional valdôtain de la RAI (Radio-Télévision-Italienne).

L'émission a commencé à être diffusée en parallèle avec les émissions nationales, comme la *Banda dei fuori classe*, le 22 avril, pour offrir des contenus, principalement, en langue française, qui enrichissaient l'offre italienne, en raison de la particularité linguistique du territoire.

La transmission a été structurée avec des capsules vidéo de durée différenciée, de 2 à 5 minutes pour les petits (3-6 ans) et de 8 à 12 minutes pour les plus grands (6-19 ans).

En plus de valoriser la langue française, les thèmes abordés visaient à promouvoir le territoire et la culture valdôtaine, à travers des comptines, des chansons, des légendes, des documentaires historiques, géographiques et scientifiques.

L'émission, subdivisée en dix épisodes, a été diffusée tous les jours en début d'après-midi en direct sur la chaîne RAI3 et était également publiée sur la page Facebook de la RAI, sur la chaîne YouTube de la Région et sur le site des écoles valdôtaines, Webécole.

Description et analyse du premier épisode de «*L'explorateur*»

L'émission télévisée et, en particulier, le premier épisode de «*L'explorateur*», sont structurés sur la base de quatre rubriques qui se succèdent au sein de la transmission; les vidéos sont

¹ ISCED 1.

généralement accompagnées de quelques pistes de travail, certaines adressées aux enseignant-e-s, d'autres aux parents.

Pour analyser les pistes de travail qui accompagnent l'épisode, nous nous sommes appuyés sur le CARAP (cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures) et sur les Indications Nationales Italiennes (2018).

Les approches plurielles des langues et des cultures sont des approches didactiques dans lesquelles des activités d'enseignement-apprentissage sont programmées en utilisant simultanément plusieurs variétés linguistiques et culturelles. Le CARAP identifie quatre approches plurielles des langues: l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues voisines, l'approche interculturelle et l'enseignement intégré des langues.

L'éveil aux langues propose généralement des activités qui intègrent la langue utilisée à la maison, les langues enseignées à l'école et les différentes variétés linguistiques présentes sur le territoire et dans le monde, afin de consolider l'identité culturelle et linguistique d'appartenance d'une part, mais aussi de permettre la décentration et l'ouverture à l'autre, en favorisant la connaissance des langues et des cultures d'autres populations.

L'intercompréhension propose des activités métacognitives qui stimulent l'apprenant-e à développer des stratégies pour comprendre une langue inconnue sur la base de langues connues. Cette approche plurielle vise à développer la compréhension d'une langue sur la base d'une langue de la même famille linguistique appartenant ou à la langue maternelle de l'apprenant-e, ou à la langue de scolarisation, ou à d'autres langues apprises.

L'approche interculturelle vise au développement de la capacité de dépasser les limites de sa propre vision du monde en s'ouvrant à d'autres modes de connaître, de penser et d'agir,

de vivre. Elle favorise la réflexion et le contact avec des cultures autres que la sienne. Elle propose des activités d'ouverture et de comparaison entre les cultures.

L'enseignement intégré de langue vise à aider l'apprenant-e, à travers sa langue maternelle, à établir des liens entre les différentes langues d'apprentissage ou du contexte, à travers des activités partant de la langue maternelle ou de la langue de scolarisation, pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, pour ensuite s'appuyer sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une deuxième langue étrangère (les appuis pourront également avoir une valeur positive dans la direction opposée).

En se référant aux Indications Nationales Italiennes (2018), on a retenu les finalités éducatives concernant:

- la sensibilisation des élèves à la variété linguistique (plurilinguisme), l'écoute et la compréhension des textes oraux «directs» ou «transmis» par les médias, en saisissant leur sens, leur information clé et leur but;
- la capacité de reconnaître la relation entre les différentes variétés linguistiques (plurilinguisme) et leur utilisation dans l'espace géographique, social et communicatif et la capacité d'identifier certains éléments culturels, et à saisir les relations entre les formes linguistiques et les utilisations des langues étrangères;
- la capacité à faire face à de nouvelles situations en s'appuyant sur son répertoire linguistique;
- l'utilisation de la langue pour apprendre des sujets de différentes disciplines et collaborer efficacement avec ses pairs à la réalisation d'activités et de projets.

La première rubrique, intitulée «Des langues et des cultures d'ici et d'ailleurs», s'adresse davantage à la petite et moyenne enfance de 3 à 10 ans (école maternelle et école primaire). La rubrique a été divisée en quatre séquences.

Dans le *Grou fron*, un acteur raconte en franco-provençal la comptine *Grou Fron* constituée de couplets sur les parties du visage. La comptine est accompagnée des gestes qui servent à médier la signification des mots aux garçons et aux filles, en permettant ainsi, aux enfants qui ne connaissent pas le patois², de comprendre le texte et de jouer à imiter l'adulte. Cet extrait a été associé à des pistes de travail pour les enseignant-e-s et les parents, comme par exemple faire dessiner un grand *smile* aux petit-e-s, leur demander de cercler dans leurs dessins les parties du visage nommées dans la comptine, et puis chercher à répéter les mots entendus. En outre, on propose de rechercher, dans le cadre des traditions et des langues familiales, des comptines, semblables à celles entendues, qui conduisent à mémoriser le lexique du visage et/ou du corps. Les travaux peuvent être partagés, sous forme de dessin, de texte ou de vidéo, avec des camarades de classe à l'aide de l'application Classroom de Google Apps ou avec des contacts utilisateurs de l'émission à travers la page Facebook de *L'explorateur*. Ces activités rentrent dans l'approche plurielle, car on prévoit un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues et dans l'éveil aux langues: en effet, la comptine et les travaux associés visent à développer à la fois des attitudes d'ouverture et d'intérêt, mais aussi des aptitudes d'écoute et d'analyse envers plusieurs langues, ainsi que des connaissances sur les langages et leur diversité. Par rapport aux Indications Nationales Italiennes, cette partie poursuit l'objectif de sensibiliser les étudiant-e-s à la variété linguistique présente dans leur milieu de vie, une ouverture aux autres.

La vidéo suivante de la rubrique est la *Tsansón Jantilla*, qui présente une chanson populaire valdôtaine sur les mots de politesse et où on invite les spectateurs et les spectatrices à chanter avec l'animateur. Ensuite, on demande aux téléspectateurs et téléspectatrices de construire un artefact «la fleur magique» dans le laboratoire créatif proposé. Ces deux extraits ont pour objectif de travailler sur les structures de courtoisie et de politesse, comme par exemple la structure «s'il vous plaît» ou le mot «merci»; en principe en langue franco-provençale et en français, et dans un deuxième temps selon une ouverture aux autres langues de la classe et/ou de la famille. Pour cette partie de l'émission ont aussi été proposées des pistes de travail aux adultes de référence (enseignant-e-s et parents) telles que la construction collective d'un glossaire des mots gentils dans les différentes langues présentes dans les contextes éducatifs. Cette partie de l'émission, ainsi que les activités qui y sont associées, rentre également dans les approches plurielles, car on y retrouve l'approche interculturelle qui incite les enfants à dépasser les limites de leur propre vision du monde en s'ouvrant à d'autres façons de connaître, de penser et de nommer un même objet; on y retrouve aussi l'éveil aux langues que favorise la découverte des langues et des cultures. Pour ce qui concerne les Indications Nationales Italiennes, on retrouve la capacité de faire face à de nouvelles situations ou à du nouveau vocabulaire en s'appuyant sur son propre répertoire linguistique, mais aussi la capacité de reconnaître la relation entre les différentes variétés linguistiques (plurilinguisme) et leur utilisation dans l'espace géographique, social et communicatif.

La rubrique se termine par un conte traditionnel sur la nature, *Le sapin qui guérit la toux*, relaté par des enfants de l'école primaire en langue française. Le texte est accompagné d'illustrations créées par les conteurs et leurs camarades de classe afin de faciliter la compréhension de l'histoire à tous les téléspectateurs et téléspectatrices.

² En Vallée d'Aoste, le mot patois est utilisé comme synonyme de franco-provençal.

Cette partie de l'émission a été conçue pour un public un peu plus expert (de 6 à 11 ans). En effet, on utilise le français de la langue écrite et les pistes de travail proposées exigent des compétences, au moins au niveau de base, en lecture et écriture et en langue française. On propose aux parents ou aux instituteurs et institutrices de construire, par exemple, des marionnettes avec les enfants pour jouer à répéter l'histoire soit en français, soit en la traduisant dans les différentes langues de la classe ou de la famille. En outre, pour les enseignant·e·s, on propose la lecture collective de l'histoire en utilisant l'application Google Meet pour créer une classe virtuelle et travailler sur le lexique. Une autre activité possible pour l'école et/ou la famille, c'est celle d'une visite virtuelle au musée ethnographique de «La maison des anciens remèdes» de Jovençan (un petit village de la Vallée d'Aoste, Italie), où on peut découvrir comment les ancêtres utilisaient, à des fins curatives et gastronomiques, les plantes et les fleurs locales. Dans cette partie de l'émission et dans les activités proposées, on peut retrouver l'approche interculturelle car on cherche à développer la capacité d'interpréter d'autres modes de vie et d'expliquer à d'autres personnes comment on peut lire de façon différente un même objet. On peut encore retracer, à partir des Indications Nationales Italiennes, la sensibilisation des élèves à la variété linguistique (plurilinguisme), à l'écoute et à la compréhension des textes oraux «directs» ou «transmis» par les médias, en saisissant leur sens, leur information clé et leur but; la capacité de reconnaître la relation entre les différentes variétés linguistiques (plurilinguisme) et leur utilisation dans l'espace géographique, social et communicatif et la capacité d'identifier certains éléments culturels.

L'émission se poursuit avec la deuxième rubrique, intitulée *La Récré*, destinée aux élèves et étudiant·e·s de 11 à 19 ans. Dans cette partie, on présente *La Recette du Bircher* en langue française ou on invite les jeunes qui suivent la transmission à préparer la recette avec l'animatrice. Grâce à cet

extrait, on travaille sur le vocabulaire spécifique des aliments et des ustensiles de cuisine. En outre, on reprend le texte régulateur et les structures grammaticales et morpho-syntaxiques nécessaires pour produire une recette. Les pistes de travail proposées sont la création d'une recette à partager en ligne dans les différentes langues de la classe et/ou de la famille qui peuvent être liées à la tradition valdôtaine, italienne ou d'autres pays. Comme dans les extraits précédents, on peut y retracer l'intercompréhension des langues, car en s'appuyant sur une langue connue on va identifier les liens et les similitudes et/ou les différences avec d'autres langues du contexte, une approche interculturelle, car on a une ouverture à d'autres cultures et habitudes alimentaires, mais on a aussi le développement de compétences d'écoute et d'écriture en s'appuyant sur le fonctionnement de la langue maternelle ou d'école. Pour ce qui concerne les Indications Nationales Italiennes, on utilise la langue pour apprendre des sujets de différentes disciplines et pour collaborer efficacement avec ses pairs à la réalisation d'activités et de projets.

La rubrique suivante, *Passe-moi la lorgnette!*, a été conçue pour les préados (dernière année de l'école primaire et école secondaire de 1^{er} degré, donc de 10 à 14 ans). L'extrait vidéo présente un documentaire en langue française sur *Le Col du Petit Saint-Bernard*. Le documentaire raconte d'un point de vue géographique et historique le col du Petit Saint-Bernard. Les pistes de travail proposées sont nombreuses: compétition en famille consistant à annoter des éléments naturels et artificiels présents dans la vidéo, et une deuxième compétition sur les éléments naturels et artificiels observables par la fenêtre de leurs maisons.

Selon l'âge et le niveau linguistique des jeunes, on propose de créer un carnet, lié à la vidéo, en utilisant le logiciel <https://www.scribaepub.it/> ou <https://ita.calameo.com/>; ou d'enregistrer sur les mêmes images une nouvelle présentation en français et en anglais; ou encore d'écrire un bref texte

sur les contenus et de réaliser un reportage similaire à celui qui est proposé par l'émission.

Enfin, le dernier extrait, appartenant à la rubrique *Voyage autour de ma chambre*, adressé aux jeunes de l'école secondaire de deuxième degré (14-19 ans), propose un autre documentaire sur *L'histoire du Fort de Bard* en langue française. Le niveau linguistique est plus haut (niveau B2-C1). Les propositions de travail consistent en un approfondissement du sujet sur le site du Fort de Bard: <https://www.fortedibard.it/fr/>, dans le but de programmer une possible visite au musée avec la famille ou la classe. D'autres propositions consistent en la création d'une frise chronologique numérique illustrant les événements historiques racontés dans le documentaire, ou à enregistrer sur les mêmes images de la vidéo une présentation en d'autres langues du contexte familial ou de l'école; ou encore à écrire un bref texte narratif sur les contenus du documentaire et à réaliser un autre reportage.

Dans ces deux extraits, on envisage un parcours de didactique intégrée des langues, car les étudiant·e·s utilisent les langues qu'ils connaissent pour traduire et rendre accessibles aux autres le reportage, ainsi qu'une capacité d'écoute et de compréhension qui leur permet non seulement de renforcer leurs compétences langagières mais aussi d'ouvrir à la possibilité de renforcer leurs identités tout en s'ouvrant vers l'autre. Par rapport aux Indications Nationales Italiennes, on retrouve la sensibilisation des élèves à la variété linguistique (plurilinguisme), l'écoute et la compréhension des textes oraux «directs» ou «transmis» par les médias, en saisissant leur sens, leur information clé et leur but, et l'utilisation de la langue pour apprendre des sujets de différentes disciplines et la réalisation d'un projet.

Conclusion

Les objectifs de la diffusion et le choix de chaque capsule vidéo avaient une intention

pédagogique liée à l'enseignement bi-plurilingue et à l'intégration entre les langues et les disciplines³. En outre, l'émission visait à sensibiliser les enseignant·e·s et les parents aux approches plurielles et coactionnelles des langues (Puren, 2002), à travers un outil intéressant et riche d'implications potentielles et futures dans la recherche éducative. Par exemple: faire des recherches sur les capsules et les activités qui ont le mieux répondu aux principes des approches plurielles et de la coaction; examiner la mise en œuvre de propositions éducatives dans les écoles, par les enseignant·e·s; faire des réflexions sur les stratégies didactiques utilisées dans les différentes pistes d'exploitation.

La télévision publique a pu jouer, à nouveau, un rôle important dans le soutien à l'enseignement à distance. Elle a pu reprendre ce rôle éducatif car, à l'inverse d'autres dispositifs permettant l'enseignement à distance (ordinateur, tablette, smartphone), la télévision ne nécessite pas une connexion internet pour pouvoir accéder aux contenus et aux propositions, elle est gratuite et peut donc contribuer à réduire les inégalités sociales dues à la fracture numérique.

Par rapport au cas spécifique de *«L'explorateur»*, le moyen télévisé a cherché à faire participer et collaborer les enseignant·e·s et les parents, en proposant des activités communes dans le but de commencer à construire une alliance éducative ouverte envers la didactique du plurilinguisme.

³ CLIL (Content and Language Integrated Learning) est une approche méthodologique visant à l'apprentissage intégré de la communication linguistique et des compétences disciplinaires en langue étrangère.

Références bibliographiques

- Dorfles, P. (1998). *Carosello*. Il Mulino.
- Grange, T., Onorati, G. (2017). *La sfida della comunicazione all'educazione*. Franco Angeli.
- Grasso, A. (2000). *Storia della televisione italiana*. Garanti.
- Grasso, A., Scaglioni, M. (2003). *Che cos'è la televisione*. Garzanti.
- Oliviero Ferrari, A. (2006). *TV per un figlio*. Laterza.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes*, 55-71. En ligne <https://www.aplv-languesmodernes.org/~ilash/spip.php?article844>, consulté le 30 septembre 2020.
- <https://carap.ecml.at/CARAPinItaly/Gliapprocciplurali/tabid/3260/Default.aspx>
- <https://scuole.vda.it/lexplorateur/>
- https://www.ansa.it/valledaosta/notizie/2020/03/11/coronavirus-wi-fi-libero-in-val-daosta_a912d2d1-5b28-44db-9515-2ab7aca65cf3.html
- <https://www.ddcapaci.edu.it/attachments/article/836/RAI%20RAGAZZI.pdf>
- http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- <http://www.raiscuola.rai.it/>
- https://www.regione.vda.it/istruzione/Publications/ecole_valdotaine_archives/23/17.pdf
- https://www.regione.vda.it/notizieansa/details_i.asp?id=338497
- https://www.indire.it/lucabas/lkmw_img/eurydice/Bollettino_strutture_sistemi_educativi_per_web.pdf
- <https://www.istat.it/it/archivio/236920>



[INTERVIEW]

Le regard d'Alexandre MALGAT, étudiant en formation secondaire
Propos recueillis par Françoise Pasche Gossin et Christine Riat

De quelle manière la situation d'enseignement à distance est-elle appréhendée au travers d'un mémoire de fin d'études ?

Pouvez-vous nous parler en quelques mots de votre thème de mémoire ?

Mon thème de mémoire prend en compte le contexte du confinement du mois de mars 2020 et s'intéresse aux effets de celui-ci sur des étudiant·e·s de 3^e année de maturité au gymnase de Bienne. Je suis au début de ce travail. Je viens de soumettre ma problématique et là, je commence à analyser une série de rapports recensant les réponses des étudiant·e·s à cinq questions posées en rapport à ce confinement.

Pourquoi avoir choisi ce thème ? Qu'est-ce qui vous a motivée ou donné envie de vous lancer sur ce thème de mémoire ?

Avant de commencer à la HEP, j'ai été en contact avec un de nos professeurs qui nous a proposé d'utiliser les travaux qui avaient été demandés au gymnase de Bienne. Le sujet m'intéressait. J'ai choisi et pris cette opportunité par intérêt, sans une véritable connaissance dans le domaine des sciences de l'éducation.

Quelle est votre démarche/votre approche méthodologique ?

Pour l'instant, je travaille un peu par itération. Je suis novice dans le domaine des sciences de

l'éducation. J'apprends en même temps que je fais. Lorsque j'ai accepté de travailler sur ces travaux, j'ai consulté quelques exemplaires pour savoir de quoi on parlait et, à la lecture, ça m'a réconforté sur la possibilité de faire quelque chose avec ce matériel. Je sentais qu'il y avait quelque chose à ressortir du ressenti de ces étudiant·e·s. En commençant la HEP, je me suis un peu familiarisé avec les concepts des sciences de l'éducation et j'ai commencé à lire des articles et des ouvrages dans ce domaine. À partir de là, j'ai construit ma problématique. C'est comme cela que j'ai procédé.

Quelles informations avez-vous déjà recueillies ? (sur le terrain ou en survolant la littérature)

Pendant ce confinement, j'étais en transition professionnelle à la maison. J'avais mon inscription pour entrer à la HEP. J'avais terminé mon travail et j'attendais. J'ai donc passé mon confinement sans être confronté et sans faire partie du système d'éducation. Ce que j'ai récupéré comme information provient des documents lus. Ma recherche s'intéresse aux impacts de cette situation sur la motivation et l'engagement des étudiant·e·s. Ce que je peux dire, c'est que le ressenti est différent d'une personne à l'autre. L'impression que j'ai pour l'instant, c'est que malgré les moments difficiles de cette situation exceptionnelle, je constate qu'il y a quand même quelque chose de positif. On peut dire qu'il y

Alexandre MALGAT

Ma recherche s'intéresse aux impacts de cette situation sur la motivation et l'engagement des étudiant·e·s. Ce que je peux dire, c'est que le ressenti est différent d'une personne à l'autre. L'impression que j'ai pour l'instant, c'est que malgré les moments difficiles de cette situation exceptionnelle, je constate qu'il y a quand même quelque chose de positif.



a beaucoup de négatif, que la plupart espèrent que ça ne se reproduira pas, que c'était difficile, mais je pense que la situation leur a tout de même apporté quelque chose. Un point positif, c'est qu'étonnamment, malgré ce confinement et cet isolement, la plupart se sont sentis beaucoup plus proches de leurs professeur·e·s que dans le cursus normal. J'ai l'impression que c'est une des leçons à tirer de cette situation pour améliorer l'enseignement traditionnel. Il n'y avait plus de présence physique, mais apparemment les outils informatiques ont permis de compenser cet isolement jusqu'à un certain point.

À partir de vos expériences en pratique professionnelle, voyez-vous des avantages ou des limites à cet enseignement à distance à l'école primaire ?

Il y a les deux. Il y a quelque chose à faire avec ça pour améliorer l'enseignement traditionnel, c'est indéniable. Basculer dans un enseignement où l'on ne fait plus que du travail en ligne, comme je l'ai vécu à la HEP, je dirais non à 100%. Je ne pense pas que cela soit un bien au final. Il y a quand même un manque. Mais je pense qu'il y a un juste milieu. Il y aurait quelque chose à instaurer au secondaire II, à des jeunes adultes, pour viser à une certaine autonomie que l'on cherche à leur faire acquérir, à leur apprendre. Je pense que c'est un bon moyen d'instaurer, pour certains cours et dans certaines conditions, des cours à distance. Je ne sais pas quels domaines seraient les plus sujets à ce genre d'expérience, mais je pense que les étudiant·e·s apprécieraient cette indépendance. Une chose qu'elles et ils ont apparemment aimée dans ce confinement, c'est la possibilité de gérer leur temps et pas forcément d'être contraints à un emploi du temps figé

dans le béton. Quelques-uns se sont sentis complètement dépassés, peut-être parce qu'ils sont encore trop jeunes ou trop couvés, mais plusieurs ont aimé la possibilité de choisir le moment où ils pouvaient faire ce qu'on leur demande de faire. Je pense qu'ils apprendraient mieux certains contenus si on leur donnait la capacité de les effectuer à la maison. Cela va un peu dans le sens de ce que l'on appelle la classe inversée.

Cet enseignement à distance ne fonctionne que si les systèmes informatiques opèrent de manière satisfaisante. Chacun doit disposer d'une bonne connexion internet et d'un bon matériel informatique, c'est la base. Ensuite, il faudrait mettre les professeur·e·s sur le même niveau de connaissance. Une grosse limite dépend de la façon dont vous organisez cet enseignement à distance. Apparemment, ce qui a semblé le moins pénible dans cet enseignement à distance c'est la vidéoconférence. L'enseignement à distance qui consiste à recevoir un courriel dans lequel il est précisé les exercices à faire dans une durée impartie, ça ne passe pas bien (rire). Il leur faut un contact vidéo, mais il faut limiter la taille du groupe. Apparemment, s'il y a trop de monde, un ennui peut apparaître car ils n'osent pas intervenir. J'aurais tendance à dire qu'il faudrait faire des demi-groupes.

Qu'aimeriez-vous dire au terme de cette interview ?

J'ai l'impression que l'on peut sortir quelque chose d'intéressant de ces travaux qui ont été demandés à ces étudiant·e·s. On peut vraiment tirer quelque chose d'intéressant de cette expérience pour améliorer le dispositif en soi et l'enseignement traditionnel.



Sabine CHATELAIN, professeure associée, HEP Vaud
Marcelo GIGLIO, professeur, HEP-BEJUNE (posth.)
Marcelle MOOR, chargée d'enseignement, HEP-BEJUNE

Enseigner la musique pendant la pandémie: enjeux et ouvertures

Cet article a pour but de témoigner, à titre d'exemple, des bouleversements auxquels des enseignant-e-s de musique en formation et des formateurs et formatrices d'enseignant-e-s ont été confronté-e-s pendant la période du confinement au printemps 2020. D'une part, nous nous appuyons sur des témoignages d'enseignant-e-s travaillant avec des élèves de 11 à 15 ans, et, d'autre part, nous ajoutons des réflexions de deux formatrices travaillant dans une haute école pédagogique romande. À partir de cette double perspective, nous présentons notre réflexion selon les cinq dimensions pour l'étude des changements éducatifs identifiées par Giglio (2012, 2014, 2018), à savoir l'objet du changement, les réactions des acteurs, leurs actions, leurs interactions sociales et leurs contributions au changement. Nous allons nous interroger sur les enjeux de l'enseignement de la musique à distance et sur les solutions créatives trouvées et encore à trouver. Finalement, nous tirons quelques conclusions pour la formation et la recherche en éducation.

Enseigner la musique au temps du COVID-19

Durant le confinement du printemps 2020 dû à la crise sanitaire COVID-19, la musique a joué un rôle important pour garder le lien social, notamment en ralliant des personnes confinées autour d'événements musicaux communs. Ce potentiel de la musique a été mis en avant à travers les médias de nombreuses régions du monde, des concerts spontanés sur des lieux publics ou privés, et par des initiatives en ligne. En Suisse romande, des projets créatifs et innovateurs ont émergé également dans l'enseignement à l'école obligatoire comme celui d'*imaginemusic.ch* proposé par quatre enseignant-e-s de musique qui a fédéré en quelques jours 400 enseignant-e-s et 30000 élèves.

Pendant cette période exceptionnelle, la musique a donc été très médiatisée, mais force est de constater que son enseignement a été réduit, voire suspendu dans de nombreuses écoles. En effet, la pratique musicale collective, reconnue comme un facteur essentiel pour un apprentissage musical durable (Gruhn & Röbbke, 2018), est devenue quasi impossible lors du confinement. L'utilisation des nouvelles technologies, pouvant du moins partiellement faciliter un enseignement de la musique à distance (Sirois & Després, 2019), est encore peu répandue en Suisse romande. En effet, la Suisse semble être bien en retard par rapport à des pratiques d'autres pays (Ahner *et al.*, soumis). Au Canada, par exemple, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) est bien implantée dans les programmes de

l'éducation musicale depuis de nombreuses années (Després & Dubé, 2012). La situation d'urgence du printemps 2020 a mis les écoles face à cette problématique de façon abrupte. Dans notre article, nous allons mettre l'accent sur des témoignages de quelques enseignant·e·s, sans toutefois entrer plus en détail sur l'intégration des TIC dans l'éducation musicale. Cette thématique rencontre un intérêt croissant en recherche en posant des questions sur une réorientation de l'enseignement de la musique au XXI^e siècle (Ahner, 2018; Bauer, 2020; Coen, 2011a; Hug & Cslovjecssek, 2015; Hug *et al.*, 2017; Ruthmann & Mantie, 2017; Sirois & Després, 2019; Terrien & Deveney, 2018) et le savoir professionnel des enseignant·e·s (Coen, 2007; Godau & Fiedler, 2018) dans un contexte culturel changeant (Stalder, 2016). Comme le rappelle Coen, une distance critique est de mise pour ne pas surestimer le potentiel du numérique pour l'apprentissage scolaire en général et notamment dans l'enseignement de la musique (Coen, 2011b; Coen & Zulauf, 2015).

Changements et innovations dans les pratiques d'enseignement: points de repères

Afin de rendre compte des changements et des innovations durant cette période d'urgence, nous nous référons aux travaux sur les changements éducatifs dans un contexte de réformes et d'innovation (Giglio & Boéchat-Heer, 2012). Dans le contexte actuel, il s'agit en effet d'un changement profond des dispositifs d'enseignement qui nécessite des adaptations d'un outil «en le faisant passer de son état technologique à un nouvel état de support adapté à l'enseignement ou à la formation des enseignants» (Giglio, 2012, p. 184).

Pour cet article, nous nous référons aux cinq dimensions de l'étude des changements éducatifs, identifiées par Giglio (2012, 2014, 2018):

- L'objet du changement
- La réaction des acteurs face au changement
- L'action des acteurs pour améliorer leurs compétences
- L'interaction entre les acteurs
- La contribution au changement, à l'innovation

Dans le but de tirer des conclusions pour la pratique scolaire, la formation des enseignant·e·s et la recherche, deux problématiques ont été identifiées. D'une part, nous nous demandons comment les enseignant·e·s ont fait face aux contraintes de l'enseignement de la musique à distance sans perdre la spécificité de la discipline. D'autre part, nous nous intéressons à leurs réflexions suite à cette expérience vécue au printemps 2020 lors de la mise à distance de l'enseignement obligatoire.

Afin de répondre à ces interrogations, des témoignages ont été récoltés en deux étapes. D'abord, les trois questions sur l'enseignement pendant la pandémie proposées par le SILEX-Lab (<https://silexlab.eu/trois-questions/>) ont été posées aux futur·e·s enseignant·e·s spécialistes de musique provenant de cinq cantons différents de la Suisse (Berne, Genève, Neuchâtel, Valais et Vaud) et à quelques enseignant·e·s expérimenté·e·s du canton de Vaud:

- D'après votre expérience personnelle et professionnelle, quels ont été les plus grands changements dans les pratiques éducatives liés à la pandémie de COVID-19?
- Qu'avons-nous appris dans ce processus?
- Comment cette expérience peut-elle contribuer dans le futur à améliorer nos environnements d'enseignement et d'apprentissage?

Les réponses ont été récoltées par voie électronique. D'après l'analyse thématique des réponses de 11 étudiant·e·s et de deux enseignantes expérimentées, les thématiques suivantes ont pu être identifiées:

Selon les participant·e·s, les grands changements ont été:

- De nouvelles interactions entre l'enseignant·e et les élèves
- Le changement de rôle de l'enseignant·e
- L'inégalité des chances renforcée par ce contexte
- La place précaire de la musique dans le curriculum

Les principaux apprentissages des enseignant·e·s peuvent être résumés en trois points:

- L'importance du lien en présentiel dans un cours de musique
- Le besoin d'une réflexion sur les modalités de travail à distance
- La nécessité de soutenir la motivation des élèves par des tâches qui font sens

La contribution de cette situation à leur travail futur peut consister en:

- Une réflexion sur la place et le rôle de l'enseignement de la musique à l'école
- Une prise de conscience sur l'importance de l'autonomie et de la différenciation pour promouvoir l'égalité des chances des élèves
- Une meilleure maîtrise technique des outils numériques

- Une posture critique face à l'utilisation didactique des nouvelles technologies au service de la discipline

Ensuite, deux enseignantes en formation et deux enseignantes-formatrices ayant participé au sondage ont été invitées pour collaborer à une deuxième phase de feedback. Le fait d'avoir réellement enseigné la musique pendant le temps du confinement dans une école publique auprès d'élèves entre 11 et 15 ans était le critère de sélection. De plus, chaque participante a été invitée à nous faire part de ses réflexions sur l'enseignement de la musique du futur.

Les enseignantes ont entre 8 et 28 ans d'expérience sur le terrain, mais seules deux personnes sur les quatre sondées (E3 et E4) s'étaient déjà familiarisées avec quelques outils numériques pour l'enseignement de la musique. Pour structurer la réflexion de la phase 2, nous avons proposé un canevas qui reprend les cinq dimensions face aux changements éducatifs de Giglio (2012, 2014, 2018). L'intégration des TIC est questionnée en référence au modèle SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redéfinition) de Puentedura (Lévy, 2017) afin que les enseignantes puissent identifier quelques enjeux didactiques de l'enseignement à distance et l'utilisation des outils numériques en cours de musique.

L'objet du changement: contraintes curriculaires dans une situation d'urgence

Dans l'enseignement de la musique à l'école obligatoire, les directives officielles pour maintenir le niveau scolaire pendant la période du confinement ont été interprétées de façon très diverse par les directions d'écoles. Allant d'une demande de cours réguliers à distance en passant par une animation pour des élèves primaires présents en classe, jusqu'à la suppression pure et simple des cours, le spectre des adaptations curriculaires était large.

Tandis qu'une enseignante devait adapter son enseignement à un petit groupe d'élèves multi-âge pour un programme d'animation musicale, les deux enseignantes de l'école secondaire interrogées ont été amenées à suivre entre 200 et 350 élèves. Par conséquent, les défis didactiques et pédagogiques sont très différents.

Dans cette situation exceptionnelle, deux types d'outils numériques ont été utilisés: les outils de communication à distance (p. ex. Moodle, Zoom, TeamUp, Kahoot!, Padlet, Google Forms, etc.) et des outils numériques pour soutenir l'enseignement de la musique (Smule et des sites créés pour l'occasion comme www.imaginemusic.ch).

Réactions face au changement: entre crainte, résignation et réorientation

Dans un premier temps, des réactions de crainte ont émergé face à l'impossibilité de maintenir la relation affective ou les pratiques collectives.

Faut-il abandonner la spécificité de son identité professionnelle en tant que musicien-ne qui met la pratique musicale collective au centre de son travail?

Parfois avec un élan de résignation, la place marginale de la musique à l'école est constatée:

«Nous comprenons également que la place de la musique était perçue malheureusement en-deçà de celle des autres matières telles que les maths, le français ou l'anglais. Comment faire en sorte que le travail soit (bien) fait?» (E3) L'absence des interactions en présentiel, permettant un lien empathique important entre les enseignant-e-s et les élèves, est vécue comme une réelle perte ou comme un élément de rupture.

La nouvelle situation fait prendre conscience des inégalités des chances des élèves face aux conditions matérielles et sociales: «La pratique instrumentale en groupe que nous travaillions en classe a dû être interrompue car il était impossible de faire ce travail à distance, au vu des inégalités entre les élèves (matériel informatique à partager, compréhension d'utilisation de la plateforme, possession d'un piano ou non, contexte familial, possibilité d'avoir un iPad ou un ordinateur pour s'entraîner...)» (E3)

Nous avons constaté l'envie d'être informé sur les pratiques des collègues via les réseaux sociaux et la nécessité de prendre du recul face aux consignes des directions, parfois contradictoires. Les opportunités pour changer ses pratiques d'enseignement ont été saisies par les quatre enseignantes: utilisation ou création de nouveaux outils numériques, recherche de matériel didactique adapté à la nouvelle situation, changement de modalités pour recréer les liens avec les élèves (p. ex. textes écrits, entretiens plus individuels). Des projets innovants et collaboratifs comme *Imagine* ont contribué à maintenir la motivation des enseignant-e-s dans une situation caractérisée par la perte de repères.

Actions: réinventer les approches didactiques en utilisant les outils numériques

La nécessité d'abandonner des pratiques habituelles, faute d'outils adaptés (synchronisation entre les musicien-ne-s qui jouent en même temps à distance), a nécessité de repenser l'enseignement de la musique. Par exemple, créer un répertoire de chansons à apprendre à distance, concevoir un projet musical à enregistrer par chaque élève et à visionner après le retour en classe (cup song).

Lors de la mise en place de ces nouvelles pratiques, les quatre niveaux d'intégration des outils numériques selon le modèle SAMR (Substitution,

Amélioration, Modification, Redéfinition; Lévy, 2017, p. 10) ont pu être identifiés par les enseignantes:

- *Substitution* des pratiques existantes en utilisant un outil de communication à distance pour un cours d'art choral, tout en imaginant «pouvoir le reprendre comme en présentiel». Le résultat s'avère toutefois mitigé: «J'avais dû déléguer les gestes de direction et je ne pouvais ni transmettre mes émotions, ni corriger ou soutenir les élèves. En effet, il n'y a pas eu d'interaction et d'empathie entre les élèves et moi» (E1),
- *Amélioration* de la pratique musicale en ayant plus de concentration pendant l'écoute (E2) et en pouvant ressentir «la magie de se voir sur le grand écran chanter tous ensemble» (E1),
- *Modification* des séquences en fonction des outils: abandon de la pratique instrumentale, réorganisation du travail corporel (percussions corporelles), écoute musicale avec fiches d'autoévaluation en ligne,
- *Redéfinition* des pratiques par des outils permettant la création de tâches nouvelles: «J'ai renforcé l'intégration de la classe inversée dans un contexte de classe asynchrone. J'ai pu miser sur cette approche que j'utilisais généralement pour donner des explications théoriques. Les sites comme www.imagine-music.ch ont pu aborder une approche différente de l'interprétation en classe inversée. En ce sens, ce fut pour moi une redéfinition de l'enseignement de l'interprétation qui me paraissait impossible [auparavant]» (E3).

Interactions: collaborer pour faire face au changement

La situation d'urgence a été saisie pour créer de nouvelles interactions entre différents

acteurs. Une forme de coformation a été mise en place lors des partages de pratiques entre personnes n'ayant pas ou peu d'expérience dans l'utilisation des outils numériques pour l'enseignement de la musique, ni pour l'enseignement à distance. Des collaborations informelles entre collègues sont devenues essentielles pour fournir un soutien technique et moral. De plus, le regard d'autres collègues sur la discipline a subi des changements: «Ces échanges m'ont permis de créer des liens avec certains collègues. Le fait d'avoir participé activement aux animations a permis de valoriser les apprentissages musicaux auprès de mes collègues.» (E2) Même si la communication n'était pas toujours évidente entre parents, élèves et enseignant-e-s, des collaborations valorisantes ont pu être instaurées: «Je crois que les meilleures interactions que j'ai eues auprès des élèves furent celles où les parents ont su accompagner un peu plus que d'habitude leur enfant dans le suivi de leurs apprentissages.» (E4)

Contributions: adaptations et ajustements pour dépasser les habitudes

Le regard critique des enseignant-e-s sur leurs expériences les a amenés à changer leurs pratiques. Citons l'envie de concevoir des tâches spécifiques à l'enseignement à distance (E1), de prendre du recul face aux outils numériques tout en les revalorisant dans le contexte de la formation (E2), de renforcer la classe inversée, ou encore de créer des sites web pour l'enseignement de la musique (E4).

Des questions essentielles sur le fonctionnement de l'école vont de pair avec cette réflexion, car un des enjeux consiste à «faire prendre conscience aux élèves à quel point ils se devaient d'être responsables et acteurs dans leurs apprentissages» (E3). En effet, rendre les élèves autonomes et leur donner envie d'apprendre sans menace ni sanction, en dépit de la place marginale accordée à la musique, est un défi de taille. Dès

lors, des questions sur la mission de l'école et de la perception de l'apprentissage dans la société se posent dans toutes les disciplines.

Perspectives pour des changements créatifs et durables

La crise du COVID-19 nous offre l'occasion de chercher des ouvertures pour repenser un enseignement de la musique qui intègre les TIC dans des modalités de travail flexibles et innovantes sans trahir la spécificité de la discipline. Ces questions font écho aux problématiques soulevées il y a plus d'une décennie et toujours d'actualité (Burnard, 2007; Savage, 2007; Sirois & Després, 2019), mais se trouvent désormais au centre des réflexions sur l'enseignement en situation d'urgence.

Dans cette situation inédite où un sentiment de résignation aurait pu prendre le dessus face à la perte des liens avec les élèves, l'envie d'innover pour maintenir un enseignement de qualité semble se renforcer. Peu importe les conditions de départ en matière de connaissance des nouvelles technologies, les enseignant-e-s interrogé-e-s mobilisent leurs ressources personnelles pour faire face à la nouvelle situation. Ces témoignages nous incitent à repenser et à renforcer des liens entre pratique, recherche et formation en faisant preuve de créativité.

Que retenons-nous pour la formation? Force est de constater que les contenus de la formation des enseignant-e-s de musique sont peu ou pas adaptés à ces nouvelles contraintes. Désormais, il s'agit de relever ce défi en mettant en lien les pratiques émergentes avec des travaux existants sur des enjeux et concepts d'un enseignement de la musique à l'ère du numérique (Bauer, 2020; Peters, 2017; Ruthmann & Mantje, 2017) afin de développer des

synergies entre le terrain et la recherche. À notre avis, il s'agit d'intégrer les nouvelles technologies dans l'enseignement tout en amenant une réflexion sur leur fonctionnement et leurs apports didactiques. Par exemple, aux activités plus traditionnelles pour enregistrer des sons, les organiser et les transformer s'ajoutent des possibilités de générer et manipuler des sons par une interaction directe des élèves avec des outils numériques. Toutefois, le défi ne consiste pas à connaître ou à maîtriser tous ces outils, mais de prendre conscience de leurs caractéristiques afin d'évaluer leur pertinence pour l'apprentissage musical. Citons par exemple des *smart instruments* (Hug et al., 2017), des outils de visualisation pour soutenir l'écoute musicale ou encore des outils qui prennent en charge une partie des tâches de composition facilitant ainsi l'accès des élèves non experts en musique à des tâches de création musicale complexes. L'importance des savoirs et savoir-faire musicaux, notamment le rôle des connaissances en théorie musicale et le rôle du corps, a désormais besoin d'être repensée.

L'intégration des compétences liées à l'usage des outils numériques dans les curricula nécessite donc une évaluation critique du potentiel de ces derniers pour l'apprentissage musical (Bouchard-Valentine, 2018) tout en tenant compte des pratiques musicales nouvelles des élèves (Rautiainen-Keskustalo, 2021).

Afin d'aider les enseignant-e-s et les formateurs et formatrices à évaluer la pertinence des outils et leur usage didactique, des modèles d'analyse tels que SAMR ou MTPACK (Godau & Fiedler, 2018) pourraient être introduits dans la formation. En effet, il pourrait être tentant de remplacer une bonne partie des activités musicales «analogues» par des outils numériques pour répondre aux

injonctions politiques des départements de formation et des institutions (par exemple, le projet vaudois EduNum, la stratégie numérique de la Confédération et de la CHIP). Nous pensons qu'un dialogue entre les différents acteurs impliqués dans ces processus est souhaitable pour promouvoir l'innovation dans une perspective de formation à long terme. À titre d'exemple, citons la collaboration entre plusieurs enseignant·e·s de musique, des formateurs et formatrices de la HEPVaud, le Future Classroom Lab Lausanne et des chercheur·e·s en éducation dans le but de transformer durablement des pratiques d'enseignement. Nous rejoignons ainsi les préoccupations soulevées par plusieurs expert·e·s du groupe Digi'TIME durant la conférence annuelle de l'Association européenne pour la musique à l'école (EAS) en mars 2021¹.

Conclusion

En nous référant aux cinq dimensions de l'étude des changements éducatifs identifiées par Giglio (2012, 2014, 2018), nous avons proposé une analyse thématique des constats d'enseignant·e·s en formation et de quatre enseignantes de musique. Même si cette démarche modeste ne nous permet pas de tirer des conclusions généralisables, nous pouvons formuler quelques pistes pour notre travail futur. Dans un contexte marqué à la fois par une situation d'urgence et des demandes d'innovation

technologique, il nous importe de mettre à disposition des enseignant·e·s des outils à penser pour transformer leur pratique par l'utilisation des outils numériques. Dans le but de préserver des qualités spécifiques de la discipline musique comme l'engagement de la corporéité dans une pratique musicale collective, beaucoup de questions restent encore ouvertes quant au choix des outils et à leur usage didactique. À notre avis, des réponses peuvent être trouvées par une collaboration étroite et créative entre enseignant·e·s, formateurs, formatrices et chercheur·e·s permettant d'adapter les cursus de formation. Toutefois, comme la situation d'urgence nous l'a montré, la mise en place d'une communauté de pratique qui répond aux demandes immédiates des enseignant·e·s est souhaitable dans la situation actuelle. Les institutions de formation pourraient jouer un rôle actif pour créer ces synergies. Le défi à relever est de taille.

Remerciements

La conception générale de cet article a été élaborée avec M. le Prof. Dr Marcelo Giglio, décédé en juillet 2020, à qui nous souhaitons rendre hommage ici.

Nous tenons à remercier les enseignantes Monica Aliaga, Ester Ferraro, Sarah Thuner et Stéphanie Coron pour leur collaboration.

¹ Voir à ce propos le site <https://eas-music.org/digitime/>

Références bibliographiques

- Ahner, P. (2018). Im Zusammenspiel der Dinge: Musik(-Lernen) und Digitalisierung als iterativer Prozess. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, 70(04), 371-388. <https://doi.org/10.1163/15700739-07004006>
- Ahner, P., Ahlers, M., Chatelain, S., Höfer, F., Hug, D., & Lock, G. (soumis). Comparing curricula regarding digitization and digital technologies in secondary schools. In *Proceedings of EAS Conference 24-27 mars 2021, Freiburg i. B. (Allemagne)*.
- Bauer, W. I. (2020). *Music learning Today. Digital Pedagogy for Creating, Performing and Responding to Music* (2nd edition). Oxford University Press.
- Bouchard-Valentine, V. (2018). fonofone pour iPad et iPhone: cadrage historique et curriculaire d'une application québécoise conçue pour la création sonore en milieu scolaire. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 17(1), 11-24. <https://doi.org/10.7202/1044666ar>
- Burnard, P. (2007). Creativity and Technology. Critical Agents of Change in the Work and Lives of Music Teachers, In J. Finney et P. Burnard (Dir.), *Music Education with Digital Technology* (pp. 196-206). Continuum.
- Coen, P.-F. (2007). Intégrer les tic dans son enseignement ou changer son enseignement pour intégrer les tic, une question de formation ou de transformation. In B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 186-206). De Boeck.
- Coen, P.-F. (2011a). Apport des technologies pour l'apprentissage: entre mirage et miracle. In S. Boéchat-Heer & B. Wentzel (Eds.), *Génération connectée: quels enjeux pour l'école?* (pp. 91-108). Éditions HEP-BEJUNE.
- Coen, P.-F. (2011b). L'impact réel des technologies de l'information et de la communication sur la forme scolaire. *Recherches en éducation*, 10, 6980. <http://doc.rero.ch/record/208856>
- Coen, P.-F. et Zulauf, M. (2015). Technologies et apprentissage d'un instrument de musique: les apports d'un smartphone dans la formation des enseignants. *Formation et pratique d'enseignement en question*, 18, 177-200.
- Després, J.-P., & Dubé, F. (2012). Une synthèse de la littérature portant sur les enjeux philosophiques liés à l'intégration des TIC en éducation musicale. *Revue musicale OICRM*, 1(1). Accès à <http://revuemusicaleoicrm.org/une-synthese-de-la-litterature-portant-sur-les-enjeux-philosophiques-lies-a-lintegration-des-tic-en-education-musicale/>
- Giglio, M., Kantola, M., Friman, M., Berghmans, I., & Peixoto, M. (2018). Practitioner researchers' current and future visions of education & learning. *Journal of Finnish Universities of Applied Sciences, Special Issue APRIL 2018*. Accès à <https://uasjournal.fi/in-english/practitioner-researchers-visions-of-education-learning/>
- Giglio, M. (2014). Five dimensions to study teacher education change for improving musical creative learning. *Journal for Educators, Teachers, & Trainers*, 5(1), 80-89. Accès à <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/172>

- Giglio, M. (2012). Épilogue: Cinq dimensions pour l'étude des changements éducatifs: entre innovations et réformes. In Giglio, M., & Boéchat-Heer, S. (Dir.), *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants*. (pp. 183-189). Éditions HEP-BEJUNE. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/6521.pdf>
- Giglio, M., & Boéchat-Heer, S. (Dir.) (2012). *Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants*. Éditions HEP-BEJUNE.
- Godau, M. et Fiedler, D. (2018), Erfassung des Professionswissens von Musiklehrkräften. Validierung einer deutschen Übersetzung eines Selbstauskunftsfragebogens zur Erfassung des Musical Technological Pedagogical And Content Knowledge (MTPACK), In B. Clausen et S. Dressler (Eds). *Soziale Aspekte des Musiklernens* (pp. 185-205). Waxmann.
- Gruhn, W. & Röbbke, P. (Ed.) (2018). *Musiklernen. Bedingungen, Handlungsfelder, Positionen*. Helbling.
- Hug, D., & Cslovjecssek, M. (2015). A Critical, Design Driven Approach to New Interfaces for Music Education. In: *Proceedings of RIME 2015, The 9th International Conference for Research in Music Education*. Exeter, UK.
- Hug, D., Petralito, S., Hauser, S., Lamprou, A., Repenning, A., Bertschinger, D., Stüber, N., & Cslovjecssek, M. (2017). Exploring Computational Music Thinking in a Workshop Setting with Primary and Secondary School Children. *Proceedings of the 12th International Audio Mostly Conference on Augmented and Participatory Sound and Music Experiences*, 1-8. <https://doi.org/10.1145/3123514.3123515>
- Levy, A. (2017). SAMR, un modèle à suivre pour développer le numérique éducatif. *Technologie*, 206, 8-13.
- Peters, V. (2017). The Impact of Technology on Society, Schools, and Music Learning. In S. A. Ruthmann, & R. Mantie (Eds.), *The Oxford Handbook of Technology and Music Education* (pp. 277-290). Oxford University Press.
- Rautiainen-Keskustalo, T. (2021) Embodiment through digital intangibility: Infrastructures of musicmaking, *Journal of New Music Research*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/09298215.2021.1899248>
- Ruthmann, S. A., & Mantie, R. (2017). *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Savage, J. (2007). Reconstructing music education through ICT. *Research in Education*, (1), 65-77. <https://doi.org/10.7227/RIE.78.6>
- Sirois, O., & Després, J.-P. (2019). Revue de littérature sur la technologie dédiée à la formation auditive et les environnements d'apprentissage virtuels dans l'enseignement-apprentissage de la musique. *Recherche en éducation musicale*, 34, 93-118. https://www.mus.ulaval.ca/reem/sommaire_courant.html
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Terrien, P., & Deveney, G. (2018). *L'intégration du numérique dans l'enseignement. Apprentissage musical, instrumental et vocal*. L'Harmattan.

CIIP Éducation numérique:
[https://www.ciip.ch/Activites/
MITIC/MITIC](https://www.ciip.ch/Activites/MITIC/MITIC)

Digi'TIME (groupe de travail
au sein de l'EAS): [https://
cas-music.org/digitime/](https://cas-music.org/digitime/)

EduNum (projet cantonal
Vaud): [https://www.epfl.ch/
education/educational-
initiatives/center-learn/
edunum/](https://www.epfl.ch/education/educational-initiatives/center-learn/edunum/)

Future Classroom Lab
Lausanne: [https://www.hepl.ch/
cms/accueil/formation/unites-
enseignement-et-recherche/
medias-usages-numeriques-et-
dida/future-classroom-lab.html](https://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/medias-usages-numeriques-et-dida/future-classroom-lab.html)



Ana-Vanessa LUCENA, chargée d'enseignement, HEP-BEJUNE

Les activités artistiques : quels savoirs hors de l'école ? Un regard sur la période de semi-confinement

En période de semi-confinement, les enseignant-e-s ont été contraint-e-s d'adapter leurs leçons à cette situation scolaire inédite. Les choix de contenus, de dispositifs et de modalités d'enseignement ont été bouleversés. L'enseignement à distance a été troublant pour l'école et pour les familles qui ont dû s'adapter à la réalité du terrain, innover et améliorer leurs pratiques¹. Le défi s'est avéré d'autant plus vertigineux pour l'enseignement des disciplines artistiques que les activités à l'école primaire y sont essentiellement basées sur des productions thématiques et surtout sur la réalisation concrète et matérielle de divers objets, alors même que les degrés d'élaboration des savoirs enseignés ne sont pas clairement définis et restent encore et toujours à réfléchir (Fabre, 2015, p. 49). En effet, à l'heure actuelle, enseignement et objectifs d'apprentissage ne sont pas très éloignés de consigne et production d'un objet par l'élève.

D'avantage apparenté à des moments de détente que de réels apprentissages scolaires, cet enseignement conserve-t-il du sens aux yeux des élèves et de leurs familles lorsque l'on est confiné, contraint de «faire l'école à la maison»? Garder une place pour les disciplines artistiques parmi les fiches et les exercices exigés pour des disciplines dites fondamentales peut sembler difficile. Comment éviter que les pratiques artistiques se trouvent oubliées à cause de l'urgence de la situation et le manque de temps alloué pour l'enseignement à distance?

C'est en tant que formatrice en didactique des ACVM² que j'ai été sollicitée par des enseignant-e-s généralistes, d'ancien-ne-s étudiant-e-s,

afin de les aider à trouver des activités à transmettre à leurs élèves pour les fêtes de Pâques et la Fête des Mères de 2020. J'ai alors reçu des demandes liées à des critères de faisabilité et de rapidité de réalisation à domicile sans continuité avec les apprentissages amorcés en classe. Je me suis alors posé la question de la place «accessoire» occupée par les disciplines artistiques dans l'enseignement primaire durant cette période particulière. De plus, ce travail de consulting improvisé s'est interrompu rapidement, me laissant l'impression d'un processus de soutien didactique inachevé. Pour quelles raisons cela n'a-t-il pas été poursuivi? Pourquoi en sommes-nous restés à la réalisation de «bricolages» éloignés de l'idée d'une progression d'apprentissage? Nous avons pu lire dans les médias que la pandémie de COVID-19 a révélé les inégalités sociales, économiques et intergénérationnelles. Mes observations des dispositifs mis en place pour l'enseignement à

¹ Arcinfo 14.05.20 p. 11.

² Didactique des Activités Créatrices Visuelles et Manuelles à la Haute école pédagogique BEJUNE.

distance m'ont permis d'identifier aussi une inégalité dans le traitement des différentes disciplines par notre système scolaire.

J'aimerais dans cet article revenir un instant sur cette période et chercher dans ce contexte un révélateur du regard porté sur la pratique de l'artistique dans le cadre scolaire³, et observer comment ces disciplines sont considérées au sein de la communauté éducative. S'il s'agit d'une tâche nécessaire, elle ne saurait pour autant régler en quelques lignes, à plus forte raison au cœur de la crise sanitaire, une question encore peu débattue et vue comme peu importante de manière générale. Mais que pouvons-nous toutefois apprendre sur le rapport aux savoirs entretenus avec ces disciplines scolaires en ce moment spécifique? En quoi peut-il mettre en lumière des agissements déjà bien ancrés dans notre système scolaire? En quoi l'analyse de cette situation peut-elle nous fournir des pistes pour le futur de ces disciplines à l'école primaire?

Concernant une réflexion didactique sur les disciplines artistiques, cet article exposera une brève vue d'ensemble de cet enseignement à l'école primaire, suivie par des éléments précisant la spécificité du moment de semi-confinement et l'analyse d'une situation récurrente, pour finir sur un questionnement relatif aux rapports aux savoirs artistiques des enseignant·e·s.

Pour composer et appuyer ces réflexions, j'ai exploité le témoignage par entretien téléphonique de quatre enseignant·e·s, ainsi que du matériel de préparation de leurs leçons et des productions de leurs élèves consultés sur *iClasse*⁴ pendant la période de

semi-confinement. Ce corpus d'échanges informels n'a pas la prétention de constituer un recueil exhaustif d'informations mais d'illustrer mes propos.

L'enseignement artistique

Selon Sylvain Fabre, «d'une manière générale, une discipline se définit au croisement d'activités, des contenus de savoir, et des finalités» (2015, p. 49). Dans le cas de l'enseignement artistique, l'auteur constate que les élèves distinguent principalement les activités proposées, pendant que les enseignant·e·s cibleraient les finalités aux dépens des savoirs disciplinaires. Cela nous amène à penser qu'à l'école primaire, les enseignant·e·s étant des généralistes et non des spécialistes, l'enseignement artistique tiendrait aux moyens engagés par ces derniers et par l'établissement où ils et elles enseignent. Faute d'un contenu de savoir cohérent et partagé, on privilégie des activités qui puissent être «intéressantes» et, surtout, qui «marchent» bien auprès des élèves.

S'agissant des leçons elles-mêmes, nous savons que, contrairement aux autres disciplines, les activités artistiques ne s'enchaînent pas les unes après les autres pour traiter d'une question ou d'un sujet. Nous savons aussi que, malgré l'absence apparente d'une progression d'apprentissage, l'enseignement artistique peut se donner des objectifs pertinents. Il peut, par exemple, s'inscrire dans le domaine de la création personnelle et travailler chez l'élève l'esprit d'investigation, d'innovation et de recherche plastique (Gaillot, 1997). Cela suppose bien entendu un enseignement centré sur l'élève et détourné d'une production matérielle immédiate. En tant que formatrice en ACVM, je considère ceci comme étant la différence essentielle entre la simple proposition d'une activité artistique et la réalisation d'un enseignement artistique. L'enseignement des pratiques artistiques consisterait, comme pour toute discipline scolaire, à fournir à l'élève les conditions nécessaires à la construction de ses apprentissages et de son autonomie.

³ Le domaine Arts du Plan d'études romand (PER) réunit trois disciplines: les activités créatrices manuelles et textiles, les arts visuels et la musique. Dans cet article je n'aborderai pas l'enseignement de la musique.

⁴ *iClasse* est une plateforme numérique du canton de Neuchâtel qui permet aux enseignant·e·s de déposer des ressources et des activités organisées en parcours et de les distribuer aux élèves.

Si, idéalement, une production décontextualisée de l'acquisition d'un savoir ne doit pas être l'unique objectif de l'enseignement artistique, ce type de démarche reste stable dans nos écoles (Márquez, 2018). Et «la situation actuelle de l'enseignement des Arts (...) est, pour une grande part, la résultante des choix passés, avec certes des transformations, mais sans ruptures radicales même, parfois, avec la reprise et l'actualisation de réponses anciennes» (Roux, 1999, p. 42). Les enseignant·e·s partagent une visée idéalement raisonnée quant au rôle incontournable de l'enseignement artistique mais rencontrent des difficultés à nommer précisément les connaissances ou compétences visées par cet enseignement, reprenant dans leurs pratiques des solutions déjà appliquées sans toujours questionner leur pertinence. Identifier et organiser l'ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques et d'outils en vue de l'enseignement et l'apprentissage artistique à l'école serait vital pour le maintien de ces disciplines dans le système scolaire (Reuter, 2007, p. 85). Ces incertitudes et tâtonnements quant aux contenus jouent négativement sur la crédibilité des enseignements et empêchent une diversification des dispositifs.

Le Plan d'études romand (PER)⁵ nous permet de repenser les enjeux de l'enseignement artistique scolaire et de dépasser les indéfinitions, tant de l'objet d'enseignement lui-même que des objectifs d'apprentissage. Nous relevons dans le PER des propositions permettant d'amener l'élève à observer, manipuler et connaître les matériaux dans l'intention de le laisser s'exprimer. En suivant ces prescrits, les activités artistiques devraient permettre à l'élève d'acquérir la capacité de création artistique autonome. Dans ses *intentions* pour le domaine des Arts, le PER propose d'établir un équilibre entre les

apprentissages relatifs à ses quatre axes thématiques, «tant ceux pour accéder aux processus de créativité que ceux pour optimiser l'utilisation des outils qui matérialisent ces expérimentations» (Márquez, 2018, p. 146), donnant une base de réflexion commune à l'ensemble du domaine.

Si les activités et les consignes proposées par les enseignant·e·s conservent des pratiques de transmission traditionnelles basées sur la réalisation d'un modèle unique par toute la classe, alors l'atteinte des objectifs du PER reste vaine.

En effet, la reproduction d'après modèle qui consiste à mettre les élèves en situation d'exécution de tel ou tel «bricolage» pour qu'ils apprennent les connaissances nécessaires à sa réalisation sont discutables vis-à-vis du prescrit. La part de l'élève dans les situations d'apprentissages artistiques ne peut se résumer à l'utilisation plus ou moins maîtrisée de ses mains. Quand bien même nous trouverions le «Faire» comme constituant du descriptif du domaine Arts du PER, ceci ne représenterait pas pour autant la seule spécificité de l'enseignement artistique.

Agir sur des situations qui comporteraient une part d'apprentissage technique ou culturel, ce qui dans le domaine artistique n'écarterait pas les activités où l'élève est placé dans des situations de découverte, permettrait le développement de son répertoire cognitif. La constitution de ce dernier serait salubre dans la recherche des éléments de réponse nécessaires à la réalisation de nouvelles activités artistiques autonomes (Roegiers, 2000).

Mais quand bien même la production d'un objet artistique ne serait plus une fin en soi pour l'enseignant·e, il convient actuellement de

⁵ Le Plan d'études romand (PER) a été mis en place en 2010. Il s'inscrit dans le contexte de la Constitution fédérale (art. 62, alinéa 4) et vise l'harmonisation de l'école publique en Suisse romande.

continuer à prendre en compte les attentes des familles qui souhaitent encore souvent de l'école un «bricolage» abouti, même si les productions personnelles des élèves peuvent parfois être décevantes. Naturellement, juger de la cohérence d'une production enfantine, ainsi que de la pertinence et de la maîtrise des moyens convoqués à cet effet par l'enfant, demande de sensibiliser les parents à la valeur projective de ces «performances artistiques» dans l'idée d'un savoir scolaire en construction. Cela nous paraît être primordial mais peut devenir une injonction arbitraire tant que nous n'avons pas établi les filiations entre ces savoirs et les finalités explicitées de leur enseignement.

Pour trouver du sens, le savoir artistique scolaire a besoin d'une valorisation de ses apports par l'école, de trouver de la pertinence auprès des enseignant-e-s et des familles, et d'amener les élèves à être satisfaits de leurs productions. Dans cette perspective, la période de semi-confinement ne nous a pas vraiment montré une réelle compréhension des enjeux des disciplines artistiques à l'école primaire.

L'enseignement artistique à distance

Je peux remarquer par mes visites dans les classes que le «bricolage à thème» constitue l'activité artistique pratiquée traditionnellement à l'école primaire. Le moment du semi-confinement a coïncidé dans le calendrier scolaire avec les fêtes de Pâques et la Fête des Mères. Rien de plus normal, dans ce contexte d'urgence et de moyens matériels réduits, que les enseignant-e-s aient privilégié des modèles de «bricolages» incontournables à la place des questionnements structurants d'un apprentissage technique qui aurait permis une certaine continuité du vécu des pratiques artistiques en classe. Pour mieux tirer parti des supports numériques, le corps enseignant a dû utiliser des référentiels procéduraux pour renseigner les parents et guider les élèves. Relevons que cela a été plus simple pour des disciplines où les enseignant-e-s disposaient de

contenus clairement identifiés par des moyens d'enseignement officiels et qu'ils pouvaient donc mettre à disposition des parents⁶.

En revanche, dans le cas d'objets de savoirs disciplinaires peu stabilisés, l'importance de cette période inédite pour les disciplines artistiques aurait pu être l'occasion de se questionner sur la valeur des contenus d'enseignement proposés au travers de ces «bricolages». Passé le seuil d'une salle de classe, à quoi servent-ils?

Ne s'apparentant pas aux disciplines canoniques, l'enseignement artistique «octroie d'amples espaces de responsabilité aux enseignants, tant sur la question des contenus d'enseignement que sur leur place dans le cursus des élèves» (Márquez, 2018, p. 145). Nous pouvons penser que pour que ces activités scolaires aient un caractère authentique, il faudrait que la démarche ait du sens d'abord pour les enseignant-e-s avant d'en avoir pour les élèves. Pour Charlot, «faire sens» veut dire avoir de la «signifiante», et pas nécessairement avoir une valeur, positive ou négative. «Passer de la signifiante à la valeur suppose que l'on considère le sujet comme dynamique de désir» (1997, p. 95). Quel sens ou valeur donnés aux disciplines artistiques trouvons-nous dans les activités proposées pendant le semi-confinement?

Revenons un instant au prescrit de la période. La cheffe du département de l'enseignement du canton de Neuchâtel a déclaré que l'enseignement à distance:

ne devrait pas dépasser une heure par jour au cycle 1, deux heures par jour au cycle 2 et trois heures par jour au cycle 3, ceci du lundi au vendredi, sachant qu'en dehors de ces moments, les enfants doivent encore pouvoir

⁶ Moyens d'enseignement romands: les MER sont des moyens d'enseignement officiels, publiés par la CIIP en collaboration avec des éditeurs suisses et étrangers.

consacrer du temps à des activités artistiques, culturelles et sportives, dont une partie leur sera proposée par les enseignants⁷.

Ceci entre en contradiction avec l'affirmation d'une enseignante: «... Il a été un peu difficile pour moi de mettre en place ces activités. Tout d'abord parce que ma direction a été formelle: le travail donné à la maison devait se résumer aux maths, au français, et éventuellement à l'allemand. Ils ne parlaient aucunement ici des activités créatrices. Durant les semaines où les enfants étaient à la maison, j'ai encouragé les enfants à tout de même profiter de faire différentes choses en activités créatrices, ne serait-ce que pour faire une pause dans les fiches de français ou de maths.» Nous ne pouvons qu'être d'accord avec l'affirmation que «les lieux dans lesquels l'enfant apprend ont des statuts divers du point de vue de l'apprentissage. Il y a des lieux qui sont plus pertinents que d'autres pour mettre en œuvre telle ou telle figure de l'apprendre» (Charlot, 1997, p. 78). Et nous pourrions songer que le cadre domestique serait propice aux réalisations de «bricolages» pour réaliser une pause et vivre quelque chose de différent de ce que les autres disciplines scolaires proposent. Mais si, pour la réalisation d'un objet, nous transposons les habitudes de la salle de classe comme seul objectif, la spécificité du matériel artistique devient vite une contrainte de plus. Les enseignant·e·s ont bien intériorisé cette contrainte. Ce type de préoccupation prenait une place importante dans les planifications: «J'ai imaginé des activités avec du matériel que tout le monde a chez soi, afin que chaque élève puisse réaliser les différentes activités sans problème.»

Cette inquiétude légitime a peut-être pris le pas sur les réflexions quant aux niveaux de complexité des savoirs sollicités par la réalisation des activités envisagées. Officiellement, pendant la

période de semi-confinement, le travail transmis par les enseignant·e·s devait, pour toutes les disciplines, consolider les connaissances. Pour les élèves, en principe, il fallait «se débrouiller» tout seuls pour réaliser les activités proposées, en prenant des initiatives à partir de ce qui avait été intériorisé pendant les leçons vécues en présentiel et en sollicitant seulement une aide ponctuelle des parents. Donc, les consignes pour la réalisation des «bricolages» devaient être telles que l'élève comprenne immédiatement ce qui lui était demandé de faire: «Pour chacune des activités, j'ai préparé une marche à suivre avec toutes les étapes à respecter.» Concernant les savoirs à mobiliser, la démarche de réalisation de l'activité artistique isolée de son contexte scolaire ne renseignait pas l'élève sur sa logique interne, ni sur les contenus vus en classe auxquels elle renvoyait. Une activité artistique, dans cette situation, ne lui permettait pas de repérer la posture d'élève à utiliser ni à comprendre comment et pourquoi elle devait être mobilisée. Des activités à thème – l'été des Mères – avec peu de diversification du matériel – prédominance du papier – et avec des démarches répétitives – le découpage par exemple – ont démotivé certains élèves: «À la fin, ils ne réalisaient plus les activités artistiques. J'ai pensé qu'ils allaient aimer bricoler un cadeau avec les parents», a remarqué une enseignante.

Si, pour cette enseignante, la finalité de la production d'un cadeau amènerait l'élève à s'investir dans l'activité, le manque de sens de cette activité pour l'élève hors de l'école peut venir de la non-identification des savoirs à mobiliser:

Pour qu'il se mobilise, il faut que la situation présente pour lui du sens. La mobilisation implique que l'on se mobilise (de «l'intérieur»), alors que la motivation met l'accent sur le fait que l'on est motivé par quelqu'un ou quelque chose (de «l'extérieur») et une éducation est impossible si le sujet à éduquer

⁷ Arcinfo 03.04.20.

ne s'investit pas lui-même dans le processus qui l'éduque (Charlot, 1997, p. 61).

Idéalement, les productions décontextualisées d'une progression des savoirs ne devraient donc plus être l'unique objectif de l'enseignement artistique à l'école, alors que le discours des enseignant·e·s interrogé·e·s montre parfois le contraire. J'ai pu constater, par les entretiens téléphoniques pendant la période de semi-confinement, que pour ces enseignant·e·s, il manquait parfois la prise de conscience des niveaux de complexité des savoirs à acquérir pendant la scolarité primaire par rapport à la réalisation d'activités dites de «bricolage». Ils ou elles étaient en quête de productions basées presque uniquement sur le critère du matériel disponible à la maison. Mais lorsque, selon Roegiers (2000, p. 67):

l'enseignant·e transmet des tâches n'incitant pas les élèves à utiliser leurs ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être) acquises auparavant, il ou elle ne peut pas inférer leur degré de maîtrise d'une habileté ou d'une compétence chez ses élèves. Donc de déduire de la réussite de l'activité.

D'après la littérature, il existerait autant de compétences que de mises en situation (Rey, 2012). Ainsi, les activités proposées par les enseignant·e·s devraient encourager les élèves à mobiliser leurs compétences en les réinvestissant de leur propre initiative dans leurs réalisations. Or les modèles de «bricolages» perdurent et les activités empruntées aux sites internet ne sont pas conçues comme permettant de travailler ou mobiliser des contenus scolaires, mais comme un temps à part, sans autre finalité que l'activité elle-même alors que, selon Charlot (1997, p. 70),

trouver des activités authentiques et/ou significatives par rapport aux contenus vus en classe serait possible si nous

étions au clair avec les savoirs artistiques à transmettre, «il n'y a de savoir que pour un sujet engagé dans un certain rapport au savoir».

L'exemple d'une démarche

Dans les disciplines artistiques «l'étendue des savoirs – techniques, esthétiques, et culturels – oblige à une sélection et une hiérarchisation où la dimension épistémique rencontre une dimension axiologique qui fait débattre des valeurs à privilégier» (Fabre, 2015 p. 49).

Prenons l'exemple de l'origami, technique ou activité fortement plébiscitée par les enseignant·e·s pendant la période de semi-confinement⁸. L'origami consiste, à partir d'un seul carré de papier, à réaliser, par une succession de plis, toutes sortes de modèles, figuratifs ou non, sans découpage, collage, adjonction d'autres matériaux ni décoration du modèle terminé (Mouvement Français des Plieurs de Papier, 2020). De tradition ancestrale décorative et religieuse au Japon, l'art de l'origami s'est démocratisé au XX^e siècle. Le maître du pliage de papier japonais Akira Yoshizawa propose dans les années 1950 une codification par symboles pour répertorier les pliages de base des origamis. Ce code, également nommé «solfège de l'origami», est devenu international. Il permet de diffuser des modèles d'origami et de transcrire les étapes de leur réalisation dans un langage universel. Par cet ancrage culturel et esthétique, l'enseignement de l'origami active des apprentissages multiples chez l'enfant. Selon Herz (2007), «en art, l'origami favorise la créativité, encourage l'exploration des motifs et des textures [...], force parfois à l'abstraction et, dans les phases de création pure, libère immédiatement le potentiel artistique» (p. 17). Sur le plan cognitif, l'élève entraîne la coordination œil-main, la latéralisation et la stimulation

⁸ Les activités concernant les origamis ont été nombreuses sur iClasse (plateforme numérique du canton de Neuchâtel) pendant la période de semi-confinement 2020.

de la mémoire, notamment par la répétition des formes. Sa motivation est encouragée par l'aspect ludique, tactile et créatif de l'activité, tout en forçant l'attention et la concentration. La lecture codifiée des diagrammes de chaque pli développe la représentation pictographique et la construction d'images mentales. Travailler l'origami en classe relèverait ainsi d'une véritable action pédagogique autour d'un contenu qui vise à développer des habiletés motrices et créatrices, mais également des compétences d'analyse et de gestion de tâches.

Saisissons les dires d'une enseignante avec laquelle j'ai pu m'entretenir pour observer les apparents rapports aux savoirs artistiques en jeu dans une activité d'origami proposée pendant la période de semi-confinement: «J'ai ensuite choisi une activité en lien avec la Fête des Mères. Je voulais que leur projet final soit un cœur en origami, dans lequel ils inscriraient un mot doux pour leur maman.» Nous retrouvons ici le lien direct concernant le bricolage à thème et une production comme finalité déjà prévue par l'enseignante. Les connaissances antérieures des élèves ont été un critère pris en compte: «J'ai choisi la technique de l'origami car c'est une technique que les enfants avaient déjà travaillée avec leur enseignante en 4^e.» Et l'expression de l'élève était d'abord activée par une incitation à une production plus ouverte: «J'ai proposé ensuite aux enfants de faire divers essais pour qu'ils voient ce qui était réalisable, en fonction du matériel qu'ils avaient à la maison.» Un autre élément constitutif de l'activité était que dans un premier moment, l'élève devait trouver par lui-même les actions ou connaissances nécessaires pour réaliser l'origami: «Ils étaient ensuite prêts pour l'activité demandée: créer un cœur en origami. Il était important ici que les élèves essayent déjà par eux-mêmes, sans tutoriel, de réussir à créer ce cœur.» Cette situation apparemment nouvelle serait très proche de la notion de compétence amenant l'élève à faire un effort pour déterminer le savoir-faire approprié à la réalisation. Mais, «s'ils ne parvenaient pas à

créer leur cœur sans aide, j'ai préparé plusieurs liens de tutoriels que les élèves pouvaient suivre pour réaliser leur cœur». L'activité retrouvait alors un aboutissement semblable aux productions réalisées en salle de classe avec un modèle.

Est-ce que l'enseignante a voulu exploiter des contenus de savoir? Est-ce que ses élèves ont réalisé une activité avec une réelle situation de consolidation d'apprentissage? La nature des savoirs en jeu ne nous paraît pas être questionnée. L'origami a été traité comme une activité de pliage routinière qui n'exige qu'un simple effort de généralisation et qui doit rentrer dans les contraintes matérielles et thématiques du moment. Les enseignants peuvent alors agir comme lorsque l'apprentissage a eu lieu peu de temps auparavant et que les élèves ont déjà effectué des exercices du même genre et qu'il s'agit simplement d'une répétition. Une consolidation.

Moment de questionnement

Nous savons que le contenu d'une activité isolée de son contexte ne nous renseigne pas sur la conception que l'enseignant-e a de la discipline, sur la logique interne de son choix, ni sur les valeurs auxquelles cela renvoie. Nous savons que seul un regard plus large ainsi qu'une observation de plusieurs démarches d'enseignement peuvent nous rapprocher d'une description valable de cette période au regard des activités artistiques scolaires. Mais cette situation inédite ne peut que nous intéresser du point de vue du processus de construction des savoirs artistiques à l'école primaire. Nous avons vu que l'habitude des réalisations à thème est sortie de la salle de classe pour atteindre la maison. Ce qui existait déjà comme démarche d'enseignement a continué avec, certes, une réduction des possibilités matérielles. En observant ce qui s'est développé pendant la période de semi-confinement, nous n'avons pas trouvé des démarches ayant vraiment touché les réalisations habituelles des élèves. Comme me l'a confié une enseignante: «Je

ne savais pas quoi transmettre comme bricolage. Mais je souhaitais que mes élèves créent un personnage de Pâques.» Ces mots peuvent nous faire penser qu'il fallait seulement transmettre une occupation à l'élève, qui devait se débrouiller tout seul en prenant des initiatives à partir de ce qu'il avait intériorisé auparavant. Ainsi, les indéfinitions tant de l'objet d'enseignement que des savoirs, *pour* et *à* enseigner l'artistique, demeurent et entravent les enseignant·e·s pour énoncer et hiérarchiser les contenus travaillés en classe.

Nous pouvons dès lors constater dans nos observations que le manque de progression des apprentissages dans l'urgence du moment a fait apparaître encore davantage les dangers d'invisibilité vers lesquels courent les disciplines artistiques si la question de la nature des savoirs qu'elles sont censées travailler n'est pas interrogée par le corps enseignant (Ardouin, 1997, p. 119). À cet égard, je pense que cette expérience

d'enseignement à distance doit être observée en parallèle avec le rapport que les enseignant·e·s eux/elles-mêmes ont avec les savoirs artistiques. Pour les faire progresser, de la recherche des finalités – produits – au travail autour des connaissances – techniques, culturelles, procédurales – et des compétences – plasticiennes, réflexives –, il faudrait que les activités artistiques aient du sens pour l'enseignant·e qui les enseigne, puisque «fait sens pour un individu quelque chose qui lui arrive et qui a des rapports avec d'autres choses de sa vie, des choses qu'il a déjà pensées, des questions qu'il s'est posées» (Charlot, 1997, p. 64). Les enseignant·e·s doivent vivre l'enseignement artistique sur le maximum de ces variations pour comprendre et pratiquer l'étendue du savoir présent dans ces disciplines, et les moments d'exception peuvent être des déclencheurs d'une nouvelle démarche d'appropriation. C'est sur ces aspects-là que nous pouvons travailler en formation initiale et continue du corps enseignant.

Références bibliographiques

Ardouin, I. (1997). *L'Éducation artistique à l'école*. ESF éditeur.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Fabre, S. (2015). Didactique des arts plastiques: la question de la matrice disciplinaire. In *Recherches en didactiques* 2015/1 (N° 19).

Herz, E. (2007). L'origami: un art universel au service de l'Éducation. *Éducateur*, 3, 18-19.

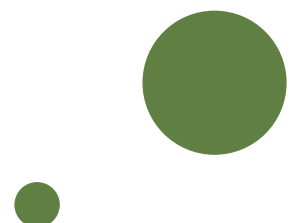
Marquez, F. (2018). Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question* N° 23, CAHR, 143-158.

Mouvement Français des Plieurs de Papier (2020). *Qu'est-ce que l'origami?* Consulté le 4 avril 2020: <https://mfpp-origami.fr/origami>

Raisky & Caillot, (1996). *Au-delà des didactiques, la didactique*. EDS.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.







NUMÉRIQUE
ET AUTONOMIE



Vincent FIVAZ, directeur-adjoint du Cercle scolaire du Locle

Enseigner à distance dans le cercle scolaire du Locle, quels enseignements? De la gestion de l'urgence à...

La fermeture de l'école du 13 mars 2020 et la période de semi-confinement ont demandé une adaptation de l'école dans ces processus organisationnels, décisionnels, pédagogiques et éducatifs pour que la mission d'enseignement puisse être assurée dans les meilleures conditions. Expérience vécue par la direction du cercle scolaire du Locle, entre réactivité, adaptation et nouvelles interrogations.

Ces deux mois d'enseignement à distance ont questionné les apprentissages des élèves dans ce type de configuration, mais aussi les usages numériques juvéniles, les cultures et les inégalités numériques, dans une école et une société qui se numérisent de plus en plus.

Samedi 14 mars, l'institution scolaire est expédiée dans une nouvelle ère; celle d'assurer l'enseignement en ayant une école fermée, celle d'encadrer et de soutenir les enseignantes et les enseignants sans les rencontrer, et celle d'informer les familles et les élèves des dispositifs mis en place pour assurer les apprentissages. Les relations habituelles, si utiles en feedbacks et échanges pour ajuster l'enseignement en présence, sont stoppées nettes; laissant la place à un enseignement à distance pour assurer la continuité pédagogique.

Une expérience en plusieurs actes s'est déroulée durant ces deux mois, la gestion de l'urgence, la stabilisation du dispositif d'enseignement à distance et la mise en place des routines; enfin, le retour progressif à l'école et la gestion de la fin de l'année scolaire.

Durant le week-end des 14 et 15 mars, la direction a pris la décision pour le cycle 3 d'appuyer tout son concept d'enseignement à distance sur l'extranet utilisé par les élèves et le corps enseignant depuis 5 ans. L'outil est connu et facilitera la diffusion des contenus. Cet extranet présente l'horaire hebdomadaire de l'élève, des classes, des enseignant-e-s de manière dynamique. Y figurent habituellement les devoirs, les tests et les événements de la vie de l'école, ainsi que tous les documents utiles à l'apprentissage des élèves.

Les directives d'utilisation sont rédigées le dimanche 15 mars par la direction, validées le 16 mars par les responsables de discipline, transmises au corps enseignant le mardi 17 mars et le mercredi 18 mars aux parents; pour une entrée en force du dispositif à partir du 23 mars.

Les enseignant-e-s communiqueront de la même manière auprès des élèves en mentionnant l'intitulé de la séquence d'apprentissage, les objectifs visés, la liste des activités à faire et enfin les ressources utiles pour effectuer le travail à distance. Le travail sera déposé le vendredi précédant

la semaine de travail. Ainsi, l'élève utilisera une plateforme connue et tous les contenus pédagogiques seront proposés selon un processus identique par les enseignant·e·s.

Une seconde phase a commencé à partir de la seconde semaine de confinement avec les ajustements nécessaires du dispositif d'enseignement à distance, sa stabilisation et la définition des moyens pour favoriser les interactions.

Si l'utilisation des outils est connue, que les contenus sont communiqués de manière identique et que les enseignant·e·s peuvent également interagir à distance en direct par téléphone, visioconférence ou par messagerie instantanée, les difficultés se sont multipliées. Le manque de matériel, des problèmes de connexion, des compétences faibles au plan numérique ou une impossibilité pour les parents d'accompagner leurs enfants ont interféré dans cette nouvelle configuration. Ainsi, l'ensemble des collègues des disciplines d'éveil (dessin, travaux manuels, musique, sport...), renforcé par le service socio-éducatif, a été engagé pour suivre et aider les élèves fragilisés par l'enseignement à distance. Chaque adulte a suivi au maximum trois élèves.

Enfin, les deux derniers actes du retour à l'école et de la reprise de l'enseignement en présence se sont joués du 11 mai au 25 mai. Le retour a essentiellement été l'objet de réponses à donner sur le terme de l'année, la réussite de celle-ci et l'orientation dans les formations subséquentes pour les élèves de 11FR; réponses qui ont été assurées par la transmission à tous les élèves d'une situation personnalisée au 25 mai.

Cette situation d'urgence nécessitant une nouvelle manière d'enseigner, définissant de nouvelles relations entre les divers acteurs concernés, a impliqué une transmission différente des savoirs

et a entraîné des acquisitions hétérogènes pour les élèves. Si l'urgence de la situation n'a pas permis d'approfondir le questionnement lié aux acquisitions, des comportements très variés ont été observés. Des élèves très actifs et bien suivis à la maison sollicitant leurs enseignant·e·s par les moyens de communication usuels et les messageries instantanées; des élèves moins actifs et moins présents, semblant fournir un travail et un investissement alternatifs; des élèves très difficilement atteignables, mais donnant parfois les retours attendus; des élèves impossibles à joindre et qui ne se sont pas investis dans le travail; des élèves n'ayant pas les ressources matérielles ou les connexions suffisantes; des élèves abusant d'internet et se connectant parfois au milieu de la nuit; enfin, des élèves en difficulté avec certains usages numériques proposés, quand d'autres ont trouvé les pratiques idéales pour continuer l'école à distance. Comment expliquer ces comportements différents de ces adolescentes et adolescents nés dans ce monde numérique?

... un usage disparate des outils et des pratiques

L'organisation de l'enseignement à distance au cycle 3 s'est appuyée sur l'utilisation habituelle de l'extranet. Tant au niveau des enseignant·e·s que des élèves et parfois des parents, les gestes techniques dans l'utilisation de cet outil sont acquis par l'ensemble des élèves depuis plusieurs années.

Les messageries instantanées sont mobilisées pour renforcer les interactions, bien que celles-ci ne soient pas recommandées; elles sont connues. De manière plus marginale, des enseignant·e·s ont animé des chaînes vidéo en ligne ou des sites dédiés

à leur enseignement; d'autres ont utilisé la plateforme neuchâteloise iClasse ou ont mené des évaluations formatives à l'aide de plateformes comme Evalbox. Ainsi, des outils et des usages disparates ont été mobilisés autour de l'extranet par les enseignant·e·s pendant le confinement. Cette diversité de pratiques a également amené les enseignant·e·s à plus de partage et de mutualisation qu'à l'accoutumée, ainsi qu'à un pilotage de la direction avec les responsables de disciplines pour maintenir au mieux une cohérence vis-à-vis des élèves. Malgré cela, les réponses des élèves ont été très variées et variables face à tout ce dispositif. Hétérogénéité qui peut s'expliquer en partie par des pratiques numériques juvéniles différentes.

En dehors des pratiques scolaires habituelles, les outils numériques ont été utilisés pour les loisirs ou pour rester connectés entre camarades. Dans ces moments, les élèves ont semblé pratiquer les outils numériques et développer des usages différents des adultes, tout comme les manières d'apprendre. Ainsi,

les processus d'appropriation du numérique traversent les imaginaires, les représentations et les pratiques pour se stabiliser, pour un temps, en normes d'usages que vont apprendre les adolescents les uns des autres. Cet apprentissage est complexe car il mêle à la fois la prise en main technique, le capital social ainsi que le développement identitaire de l'adolescent (Plantard & André, 2016, p. 115).

Cet apprentissage complexe semble se faire de manière horizontale, où les pairs incarnés par les fratries ou les camarades sont les moteurs de l'apprentissage. En effet,

les pairs sont une ressource non seulement pour bénéficier de nouvelles pratiques mais aussi pour les diffuser.

L'apprentissage manipulatoire des techniques s'appuie souvent sur l'observation. L'un montre comment faire en manipulant la souris et le clavier. À charge pour l'autre de se remémorer les actions afin de pouvoir les reproduire. La transmission ne se fait donc plus par l'oral, comme en classe, ni via un mode d'emploi figé. En refaisant les faits et gestes de ses pairs, l'adolescent s'approprie la technologie (Plantard & André, 2016, p. 118).

Ces pratiques juvéniles d'apprentissage se font de manière horizontale et sont fort différentes de l'enseignement classique et vertical qui passe le savoir de l'expert·e à l'apprenant·e; même dans les pédagogies actives où l'expert·e organise les séquences d'apprentissage. Cette opposition de style d'apprentissage entre une approche horizontale peu contrôlée par l'adulte et une approche verticale engendre une forme de fracture entre un monde adulte et un monde juvénile qui (se) réinventent les savoirs et diverses formes de cultures.

Des cultures et inégalités numériques à...

Cette réappropriation des savoirs en circuit parfois fermé et excluant d'une certaine manière les adultes et les expert·e·s provoque l'émergence de cultures numériques qui mettent

à mal ce que Bourdieu appelle la légitimité culturelle, sur laquelle sont basées en grande partie nos institutions culturelles. Ainsi certains types de savoirs sont-ils plus valorisés que d'autres par l'institution scolaire, par la hiérarchie sociale (Plantard & André, 2016, p. 122).

Mais, tout se passe comme si les cultures numériques loin de déshumaniser les rapports que chaque individu entretient avec la culture, personifient ces relations: on ferait ainsi plus confiance

à un bien plébiscité par les pairs, par ses proches, que proposé par une institution. La confiance, notion primordiale pour les adolescents, se détermine dans la relation, la proximité et l'échange (Plantard & André, 2016, p. 124).

La multiplicité des usages, des échanges, des attraites et des besoins à satisfaire constituent le lit où foisonnent idées et innovations qui créent les fondations nécessaires à l'émergence de ces différentes cultures numériques. Processus qui tordent le cou aux mythes des «*digital natives*» ou autre génération «*Y*» qui laissent supposer que tous les élèves de ces générations ont des compétences similaires.

Au vu des difficultés rencontrées par les élèves dans l'utilisation des outils numériques et des réactions très diverses, il semble évident que si toutes et tous ont une notion du numérique et développent des savoirs numériques, ceux-ci ne sont pas identiques. D'ailleurs,

plusieurs ensembles de recherches nuancent, voire invalident complètement, les discours présentant implicitement les jeunes générations comme homogènes et notent le maintien d'inégalités au sein d'une même classe d'âge, liées notamment au milieu social ou au genre [Granjon, Lelong, Metzger, 2009] (Granjon, Lelong & Metzger, 2009 cités dans Flückiger, 2016, p. 65).

Dès lors, la présence de cultures numériques différentes et l'existence d'une culture numérique dominante à l'école, du moins par sa transmission verticale des savoirs, laissent supposer que la fermeture de l'école et le recours à l'enseignement à distance peuvent être source d'inégalités numériques, scolaires et sociales.

Par sa fermeture et son engagement dans l'enseignement à distance, l'école s'est trouvée face à une jeunesse très hétérogène dans ses savoirs et

sa capacité à prendre en charge les activités proposées par le corps enseignant et à développer les apprentissages attendus. L'expérience locale a montré diverses difficultés et opportunités relatives par tous les acteurs. Le modèle de Van Dijk [2005] (2005, cité par Brotcorne, 2019, p. 139), qui aborde les inégalités numériques selon la présence ou l'absence de cinq ressources, permet de cibler les inégalités potentielles, lesquelles sont

à la fois d'ordre temporel (disposer du temps pour apprendre et utiliser les TIC), matériel (disposer d'un accès et d'un équipement de qualité), mental (posséder des compétences numériques mais aussi génériques), social (disposer d'un réseau relationnel sur lequel compter en cas de difficulté) et culturel (disposer d'un certain niveau d'instruction notamment) (ibid, p. 139).

Selon Van Dijk, ce processus constitué d'étapes inégalement franchies par les individus en fonction de leur position sociale amènerait ceux-ci à développer des compétences différentes, impacterait leurs usages des outils digitaux et déboucherait sur des inégalités numériques.

Les difficultés rencontrées se sont effectivement situées sur le plan du matériel et du type de connexion dans les familles, où certaines n'étaient tout simplement pas équipées ou ne possédaient qu'un équipement pour plusieurs utilisateurs. En lien avec le modèle de Van Dijk, les difficultés sont également apparues dans les usages des élèves, leurs habitudes et leurs compétences avec le numérique et leur capacité à apprendre dans cette posture à distance. Enfin, certains élèves ont rencontré des difficultés, en raison d'une culture numérique familiale ne correspondant pas aux activités proposées par l'école. Les élèves n'avaient ainsi pas toutes les compétences ou les codes utiles pour réussir les tâches demandées, confirmant que

la distribution inégalitaire de ces diverses formes de capitaux entre les individus résulte d'inégalités sociales préexistantes (Brotcorne, 2019, p. 139).

Bien que l'expérience locale de fermeture de l'école n'ait pas permis une analyse très approfondie à ce stade, il serait intéressant d'identifier la présence d'inégalités numériques préexistantes et le renforcement de celles-ci sous l'angle du genre. Dans le sens où le numérique, les bonnes pratiques et les outils digitaux ne sont probablement pas neutres du point de vue du genre. En effet, si l'accès au numérique et le développement des compétences s'avèrent être genrés, il est fort probable que certains élèves seront privilégiés dans l'établissement de leur culture numérique en milieu familial de par une plus grande proximité à la culture numérique dominante de l'école.

Le corps enseignant s'est aussi saisi des questionnements afférents à l'introduction de l'enseignement à distance, pour définir comment assurer un bon enseignement avec des feedbacks limités, identifier les difficultés des élèves et la

Cette fermeture scolaire a aussi créé des opportunités, les enseignant.e.s se sont engagé.e.s massivement pour proposer des outils et des moyens permettant aux élèves d'apprendre.

qualité de leurs apprentissages sans les voir à l'œuvre... Ces réflexions sur l'apprentissage se sont intensifiées au cours des semaines, ont donné lieu à un approfondissement des connaissances et des compétences et ont offert de nouvelles opportunités lors du retour en classe, de nouvelles possibilités d'évaluer et d'interagir avec les élèves. Enfin, certains élèves se sont révélés dans cette situation, ont présenté un engagement parfois supérieur à leur travail en classe et ont

trouvé des manières d'apprendre plus proches de leurs besoins.

Difficultés et opportunités, apprentissage horizontal et vertical, cultures numériques variées, usages numériques juvéniles différents, pratiques enseignantes multiples et variables confortent ce risque de production d'inégalités numériques dans les pratiques numériques institutionnalisées. Ce risque est d'autant plus grand en raison de l'investissement timide du politique où

la pression visant à justifier les investissements par des discours valorisant le «potentiel éducatif» des technologies (Eynon, 2012) n'est sans doute pas étrangère à cette minoration de la thématique des inégalités face au numérique (Flückiger, 2016, p. 67).

Ce timide investissement, associé à un discours adulte paradoxal et contradictoire où

les jeunes sont présentés comme uniformément compétents alors que leurs pratiques sont décrites, parfois dans le même temps, comme faibles, peu intéressantes, voire dangereuses (Flückiger, 2016, p. 67),

fait supposer un monde adulte oscillant entre la fascination de l'impact du numérique sur l'apprentissage et les comportements à risque lorsque les élèves s'en emparent. Un monde adulte qui peine probablement à investir les diverses cultures numériques en présence et à comprendre le rapport qu'elles entretiennent avec la culture numérique dominante institutionnalisée. C'est bien dans cette timidité à prendre de la hauteur et dans ces paradoxes de la vision adulte que les inégalités numériques peuvent apparaître et se cristalliser. Or, si l'institution scolaire ne (se) saisit pas (de) cette dynamique entre culture numérique

dominante institutionnalisée et cultures numériques adolescentes, elle prend le risque de recréer les inégalités scolaires et sociales contre lesquelles elle pense pouvoir lutter grâce, entre autres, à l'apport du... numérique!

... une éducation numérique

Il appartient, ainsi, au politique et à tous les acteurs concernés par l'enseignement d'analyser les usages numériques développés dans le cadre scolaire pour permettre d'inclure le bagage numérique initial des élèves, les différentes cultures numériques et de développer des compétences numériques larges et solides tout en s'assurant que cela ne renforce par les inégalités.

Cette fermeture de l'école et l'enseignement à distance mettent en évidence que les auteur-e-s de programmes scolaires numériques ont tout intérêt à intégrer dans leur réflexions l'hétérogénéité des compétences des élèves dans des perspectives sociales et genrées pour proposer les parcours les plus adéquats dans les cours d'éducation numérique et les disciplines classiques.

Entrer dans un tel processus interroge le rôle de l'enseignant-e et met en évidence l'évolution de ce rôle à mesure des nouveaux besoins sociétaux. Des enseignants et des enseignantes qui, au futur, en plus de compétences pédagogiques, administratives et éducatives avérées, devront présenter des compétences pointues sur le plan numérique. La tentation est grande de

développer de superenseignant-e-s qui incluront le numérique dans leurs pratiques, resteront très attentifs aux dérives et aux risques de production d'inégalités et œuvreront à la construction des compétences nécessaires pour permettre aux élèves d'affronter une société qui se numérise de plus en plus... Il apparaît urgent de donner les conditions nécessaires aux enseignant-e-s pour qu'ils ne se transforment pas en superenseignant-e-s, mais qu'ils puissent explorer ce monde numérique et l'intégrer adéquatement à leurs pratiques en s'appuyant sur cette expérience vécue à travers la fermeture de l'école.

Finalement, cette fermeture de l'école et l'enseignement à distance ne mettent pas tellement en évidence les apprentissages des élèves ou les stratégies pour les assurer, mais interrogent beaucoup plus certaines variables impactant l'apprentissage des élèves en lien avec le numérique. En effet, l'entrée des élèves dans l'apprentissage à distance et du corps enseignant dans l'enseignement à distance n'est pas du tout neutre et homogène du point de vue des connaissances, des usages, de la culture numérique, de l'accès aux informations et des ressources à disposition. C'est bien dans cette absence de neutralité et cette hétérogénéité des compétences initiales et en développement qu'il convient de porter un regard attentif pour aménager les dispositifs d'enseignement les plus adéquats. Aborder la mise en place de l'éducation numérique par ce biais permettra d'éviter un renforcement des inégalités scolaires et sociales.

Références bibliographiques

Flückiger, C. (2016). Culture numérique, culture scolaire: homogénéités, continuités et ruptures, *Diversité*, 185, 64-70.

Brotcorne, P. (2019). Pour une approche systémique des inégalités numériques parmi les jeunes en âge scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(3), 135-154.

Plantard, P. & André, G. (2016). Adolescence numérique? Génération «Y» et inégalités éducatives. *Éducation & Formations*, DEEP, Les familles et les technologies numériques, 111-124.





[INTERVIEW]

Le regard de Martin SIMON, étudiant en formation primaire
 Propos recueillis par Françoise Pasche Gossin et Christine Riat

De quelle manière la situation d'enseignement à distance est-elle appréhendée au travers d'un mémoire de fin d'études ?

Pouvez-vous nous parler en quelques mots de votre thème de mémoire ?

En quelques mots, le thème de mon mémoire consiste à observer l'évolution dans l'utilisation des MITIC surtout en lien avec l'école à distance qui est devenue obligatoire, mais aussi les MITIC en général. Autrement dit, l'évolution entre l'avant-pandémie de coronavirus, avant 2019, le maintenant et l'après de cette pandémie. Je vais étudier le phénomène du point de vue des enseignant-e-s.

**Pourquoi avoir choisi ce thème ?
 Qu'est-ce qui vous a motivée ou
 donné envie de vous lancer sur
 ce thème de mémoire ?**

Depuis toujours, je m'intéresse à l'informatique, aux MITIC. J'étais en stage depuis une semaine quand il y a eu le confinement; ensuite les élèves ont dû rester à la maison. J'étais en plein cœur de ce moment où les enseignant-e-s ont dû commencer à s'y habituer. Je cherchais un thème de mémoire. J'ai souhaité comprendre comment sont formés les enseignant-e-s dans ce domaine, mais aussi ce que cela va leur apporter, en cas de deuxième vague potentielle. Ce COVID, c'est nouveau et c'est intéressant car rien n'est encore écrit et fait sur ce sujet. Donc on part plus ou moins de zéro et c'est assez stimulant.

Quelle est votre démarche/votre approche méthodologique ?

Je suis parti d'une étude de 2010 intéressante de M^{me} Boéchat-Heer, sa thèse de doctorat à propos de l'utilisation des MITIC par les enseignant-e-s de l'école obligatoire dans le canton du Jura. C'est la base pour l'avant-COVID. Pour l'après, j'ai repris certaines des questions, concernant les cycles 1 et 2. J'ai envoyé des questionnaires aux enseignant-e-s de 3-4 et 7-8 HarmoS. J'ai aussi prévu un entretien semi-directif avec quatre enseignant-e-s intéressés; une femme et un homme qui enseignent depuis plus de 10 ans et une femme et un homme qui enseignent depuis moins de 10 ans. Pour avoir cette comparaison. Car souvent dans les chiffres, hommes et femmes, il y a pas mal de différences. J'aimerais voir si c'est justifié.

Quelles informations avez-vous déjà recueillies ? (sur le terrain ou en survolant la littérature)

Au niveau de la littérature, c'est l'étude de M^{me} Boéchat-Heer. Ensuite il y a l'étude MIKE et l'étude JAMES, deux études suisses qui recueillent l'utilisation des MITIC par les enfants. J'ai été choqué d'apprendre que 80% ou 70% des enfants de 10 ans avaient un téléphone. Il s'agit d'une grande évolution; les enfants en général ont beaucoup plus accès aux médias. Ils y ont accès presque autant

Martin SIMON

Un nouveau moyen va entrer en vigueur l'année prochaine pour les 7-8^e; une période sera consacrée à cet enseignement. Ça peut être bénéfique parce que les élèves seront au courant des dangers ou des apports des MITIC en général. Et les enseignant.e.s devront recevoir une formation ou étudier ce moyen. Quand on aura toutes et tous une formation supplémentaire dans les MITIC en général, je pense que ce sera bénéfique pour la suite et justement pour l'enseignement à distance, si on doit y retourner.



que nous adultes, il y a 4-5 ans. Concernant les enseignant-e-s, j'ai lu des éléments à propos du sentiment d'autoefficacité. C'est le fait que s'ils ne voient pas qu'ils progressent au niveau de leur utilisation, ils sont très vite démoralisés. Je suis un enfant de l'an 2000, je suis habitué aux médias, ça me motive. De mes lectures, j'ai observé qu'en cas de démoralisation ou d'insatisfaction, il peut y avoir des difficultés à apprendre. C'est un vrai problème, parfois en lien avec les capacités, parfois aussi du côté des envies. Ce n'est pas une critique. Mais on voit à ce niveau-là que c'est beaucoup plus difficile d'apprendre aux enseignant-e-s à utiliser les MITIC qu'un nouveau MER de français, par exemple. C'est beaucoup plus de travail qu'il n'y paraît, en fait.

**À partir de vos expériences
en pratique professionnelle,
voyez-vous des avantages
ou des limites à cet enseignement
à distance à l'école primaire ?**

En mars-avril 2020, première période de confinement, j'étais avec des 3^e HarmoS. C'était difficile, notamment si des parents ne parlent pas français, ils ne peuvent pas aider leur enfant. En tant qu'étudiant, ça nous oblige à pousser la réflexion et l'analyse a priori le plus loin possible; donc c'est bénéfique en tant qu'étudiant. Mais si tous les cours sont concernés, c'est un travail supplémentaire. Pour les enfants qui ont des facilités, au lieu de passer six heures à l'école, ils peuvent faire leurs devoirs en deux-trois heures et profiter de leur famille ou de faire autre chose le reste du temps; c'est un avantage.

En janvier 2021, j'étais en stage mentorat, avec des 7^e. Dès que les élèves loupent l'école, soit à cause du COVID ou d'une autre maladie, on doit leur envoyer tout ce qu'on fait par des cahiers d'appel, à distance, via la plateforme Pronote. Par exemple, un jour j'ai passé du temps à tout envoyer à une élève pour les maths. Malheureusement, l'identifiant avait été égaré et le papa n'a pas pensé à me le demander.

Donc j'ai tout fait du travail à double, pour rien; et l'élève n'a rien fait du tout. Une autre fois, j'ai envoyé toutes les références à une autre élève; cette dernière a annoncé avoir perdu son classeur, n'avoir pas trouvé ses fiches, et donc n'a pas fait son travail. Je pense aussi à cet autre élève, qui lui a fait beaucoup plus d'avance que s'il était à l'école. Donc j'ai l'impression que ça dépend de la maturité de l'élève, mais aussi ensuite du contexte socioculturel dans lequel il vit. Si l'élève a un environnement où on le pousse à aller vers l'ordinateur, faire ses devoirs, aller voir ce qu'il a reçu, je pense que ça peut être un réel bénéfice. Par contre, certains enfants n'ont pas forcément d'aide ou un accès aisé à l'ordinateur; ils évoquent l'oubli du mot de passe, annoncent ne rien faire. Pour eux, c'est catastrophique parce qu'ils ne pourront pas travailler ou ne le souhaiteront pas en raison de la maladie.

Au niveau de l'enseignant-e, c'est sympathique parce qu'avec les logiciels existants, on peut envoyer différents supports: des vidéos, des PDF, des tableaux interactifs, etc.; c'est un avantage. Par contre, ça prend beaucoup de temps. On n'a pas envie de passer tous les jours trois heures pour expliquer à l'élève tout ce qu'on a fait pendant la journée. On est pourtant forcément obligés d'exiger de l'élève le minimum. À ce niveau-là ce n'est pas non plus bénéfique pour l'élève. Parce qu'on ne peut pas lui donner tout ce qu'il aurait pu avoir s'il avait été en classe. Et l'élève peut avoir beaucoup de retard. Et pour l'enseignant-e, c'est comme refaire à triple parce qu'on doit le faire avec l'élève quand il revient. Au final, pour nous ce n'est pas non plus bénéfique. Cela requiert beaucoup de choses qui fonctionnent pour arriver au résultat, beaucoup plus qu'en présentiel.

**Qu'aimeriez-vous dire au terme
de cette interview ?**

C'est plutôt en lien avec les MITIC. Un nouveau moyen va entrer l'année prochaine pour les 7-8^e; une période sera consacrée à cet enseignement. Ça peut être bénéfique parce que les élèves

seront au courant des dangers ou des apports des MITIC en général. Et les enseignant-e-s devront recevoir une formation ou étudier ce moyen. Quand on aura toutes et tous une formation supplémentaire dans les MITIC en général, je pense que ce sera bénéfique pour la suite et justement pour l'enseignement à distance, si on doit y retourner. Je pense qu'une formation est nécessaire même si la plupart des enseignant-e-s ont réussi à s'en sortir; ce n'était pas la catastrophe non plus.

Si les élèves et les enseignant-e-s sont mieux formés à ce niveau-là, en cas d'un enseignement à distance pour une raison quelconque, je pense que ça se passera mieux.

Cette formation au nouveau moyen MITIC n'était pas prévue pour le COVID. Dans le canton du Jura, ce nouveau MER n'a pas été fait à la va-vite, ça répondait déjà aux exigences de l'avancée du numérique.

Amaranta CECCHINI, collaboratrice scientifique, Service de la recherche en éducation, État de Genève
Marion DUTREVIS, collaboratrice scientifique, Service de la recherche en éducation, État de Genève

L'autonomie des élèves en période de COVID-19 Le cas du canton de Genève

Le vendredi 13 mars 2020, en réponse à la crise sanitaire liée au COVID-19, le Conseil fédéral annonce la fermeture des écoles suisses à compter du lundi suivant. Compte tenu de l'incertitude liée à cette situation particulière, aucune date de retour en classe n'est envisagée à ce moment-là. Face à cette décision, les acteurs scolaires s'organisent dans l'urgence.

Inspiré par l'initiative de la HEP Zoug (Huber *et al.*, 2020), le Service de la recherche en éducation décide alors de questionner les professionnel-le-s de l'école et les familles sur l'expérience inédite qu'ils sont en train de traverser. Un questionnaire (Huber *et al.*, 2020, traduit par Cecchini & Dutrévis, 2020) est envoyé à l'ensemble des directions d'établissement, professionnel-le-s, élèves et parents de l'enseignement primaire, secondaire et spécialisé du canton de Genève. Plus de 16000 personnes y expriment leur vécu, tant du point de vue de l'organisation du travail scolaire que de la qualité de leurs échanges, ou encore des nombreux défis à relever dans ce nouveau contexte. Les résultats de cette enquête, menée du 17 avril au 1^{er} mai 2020, donnent un aperçu intéressant de l'expérience vécue par les élèves.

Dans ce texte, nous centrons notre analyse sur l'organisation des élèves dans ce cadre d'école à la maison. En effet, ils doivent composer avec un nouveau contexte de travail. Dans des circonstances ordinaires, l'école s'immisce à la maison lorsqu'il est question des devoirs, et ce n'est déjà pas sans une certaine complexité (Trautwein & Lüdtke, 2006). Mais ici, les choses sont bien différentes. Il s'agit à la fois de recevoir des contenus d'apprentissage (nouveaux ou non), de les

comprendre, de les assimiler, et de les utiliser. Les élèves sont donc amenés, plus que dans la scolarité ordinaire, à travailler de manière autonome! L'école à la maison, imposée de manière inattendue par la pandémie, constitue donc une occasion inédite d'éprouver l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages. Elle offre également l'opportunité d'interroger autrement le travail fait sur l'autonomie dans le contexte scolaire ordinaire.

L'autonomie des élèves genevois pendant l'école à la maison

Avant d'aborder quelques résultats de l'enquête, il s'agit de clarifier la notion d'autonomie telle qu'abordée dans ce travail. En effet, l'autonomie de l'élève ne se réduit pas à une seule dimension. L'autonomie peut être cognitive ou politique (Lahire, 2001), d'exécution ou morale (Foray, 2017). Elle peut être un but ou un moyen. L'expérience de l'école à la maison permet d'aborder l'autonomie essentiellement – mais pas seulement – en tant que la capacité des élèves à apprendre de façon autonome, c'est-à-dire sans l'accompagnement par un-e enseignant-e tel qu'il existe dans le contexte de la classe. Cette capacité suppose, notamment, une compréhension des objectifs d'apprentissage, des attentes de l'institution, ainsi que des compétences d'organisation

et de réalisation des activités scolaires (Lahire, 2001). Cette définition soumet ainsi l'autonomie comme aptitude à l'existence d'un dispositif pédagogique qui explicite ses finalités et qui fournit des outils permettant de les atteindre. L'enquête réalisée fournit deux entrées principales sur ces dimensions: l'évaluation par les élèves de leurs capacités organisationnelles et des ressources dont ils disposent à la maison (outils numériques, soutien parental) d'une part, et la perception des acteurs vis-à-vis du cadre scolaire d'autre part.

L'autonomie : une question d'organisation et de ressources

Le *Baromètre de l'école*, donne la parole à tous les acteurs scolaires genevois pendant la période d'école à la maison. Durant les 15 jours de sa mise à disposition en ligne, ce sont 5634 élèves qui

s'emparent du sujet et s'expriment à propos de cette phase particulière de «mode de faire» scolaire. Parmi eux, on compte 2184 élèves du primaire, 1565 élèves du secondaire I, et 1217 et 312 élèves respectivement inscrits dans un cursus de l'enseignement secondaire II général ou professionnel. Le questionnaire comporte essentiellement des questions fermées, mais il donne également la possibilité aux élèves d'apporter des commentaires qualitatifs.

Plusieurs questions concernent les plus grands défis rencontrés durant la période de fermeture des écoles. Ces défis relèvent de l'organisation personnelle de l'élève, de l'organisation avec l'école, des équipements à disposition, ou encore des conditions de vie. Comme le montre le tableau 1, les défis les plus largement rapportés renvoient à l'organisation personnelle de l'élève.

Tableau 1. Défis des élèves dans l'école à la maison

	Item	Accord avec l'énoncé*
Organisation personnelle de l'élève	Le plus grand défi pour moi, c'est de planifier ma propre journée.	36%
	Le plus grand défi pour moi, c'est d'apprendre à la maison.	44%
Organisation avec l'école et équipement à disposition	Le plus grand défi pour moi, c'est de me mettre d'accord avec l'école / avec mes enseignantes et enseignants.	23%
	Le plus grand défi pour moi, c'est que je n'ai pas vraiment d'ordinateur / d'ordinateur portable / de tablette à utiliser pour bien travailler pour l'école.	9%
Conditions de vie	Le plus grand défi pour moi, c'est que mes parents ne peuvent pas m'aider.	14%
	Le plus grand défi pour moi, c'est que mes parents me contrôlent constamment.	25%
	Le plus grand défi pour moi, c'est que je dois faire tellement d'autres choses et que je ne trouve pas le temps de travailler pour l'école.	16%

* Les élèves devaient se positionner sur une échelle en 5 points allant de 1: «pas du tout d'accord» à 5: «tout à fait d'accord». Le pourcentage d'accord indiqué dans les différents tableaux englobe les réponses «d'accord» et «tout à fait d'accord».

Bien sûr, à chaque ordre d'enseignement sa réalité. Pour autant, le premier constat général est qu'apprendre à la maison met à l'épreuve un tiers des élèves, tous niveaux d'enseignement confondus. Et lorsqu'on regarde de manière plus détaillée ces résultats, les différences selon le niveau d'enseignement peuvent surprendre (cf. tableau 2).

Ainsi, plus on avance dans la scolarité, plus les élèves considèrent comme un défi leur organisation quotidienne et le fait de devoir apprendre à la maison. C'est particulièrement vrai pour les élèves de l'enseignement secondaire II. L'avancée dans le cursus scolaire ne semble donc pas associée à une plus grande autonomie des élèves.

Tableau 2. Défis dans l'organisation personnelle des élèves selon le niveau d'enseignement

	Item	Accord avec l'énoncé*		
		Primaire	Secondaire I	Secondaire II
Organisation personnelle de l'élève	Le plus grand défi pour moi, c'est de planifier ma propre journée.	32%	32%	47%
	Le plus grand défi pour moi, c'est d'apprendre à la maison.	35%	39%	59%

L'organisation de l'élève est également conditionnée à de nombreux facteurs, parmi lesquels les ressources matérielles et environnementales dont il dispose (équipement numérique, supports fournis par les enseignant·e·s, conditions de vie...). Et l'obtention de ces conditions représente également un défi pour certains élèves (cf. tableau 1), contribuant sans aucun doute à complexifier leur travail.

Parmi les défis rapportés en matière de ressources, l'usage des outils numériques est à examiner de plus près. Certes, celui-ci n'est mentionné que par une minorité d'élèves, même s'il est plus important pour les élèves de secondaire II (12%) que pour les élèves du secondaire I et du primaire (respectivement 7% et 8%) mais on touche là à une limite du questionnaire en ligne: par définition, ceux qui y ont répondu étaient minimalement équipés. La crise sanitaire a vu se multiplier les discours (médiatiques et institutionnels) autour du numérique en tant que réponse technologique à l'impossibilité pratique

de continuer à enseigner et à apprendre dans un espace partagé. Les «connotations vertueuses» des technologies – souvent présentées comme un moyen de rendre les élèves plus autonomes par ailleurs (Denouël, 2017) – ont alors trouvé un vaste champ de résonance. Au fil des semaines, elles ont toutefois aussi été thématiques dans leurs aspects plus problématiques. À cet égard, l'enquête réalisée indique des usages très hétérogènes dans leur intensité (nombre d'heures), dans leurs modalités (cours collectifs, transmission de documents...) et dans leurs finalités (maintenir le contact entre élèves et enseignant·e·s ou réaliser des tâches d'apprentissage). Un premier élément d'explication réside dans les inégalités d'équipements et de compétences des élèves. Ainsi, si 80% des enseignant·e·s rapportent que moins d'un tiers des élèves ne sont pas atteints par des outils numériques, 20% d'entre eux estiment que cette part est plus importante. À cela s'ajoute le fait que les écoles ne disposent pas toutes des mêmes équipements et que leur appropriation préalable varie entre établis-

sements et entre enseignant-e-s: 36% des professionnel-le-s disent travailler avec des outils numériques depuis un certain temps alors que 42% affirment le contraire; et bien que ces pratiques antérieures soient moins répandues au primaire, on observe un usage très contrasté du numérique à tous les niveaux d’enseignement. Ces résultats corroborent le constat plus général que, durant cette période, la Suisse se place en dessous de la moyenne des pays de l’OCDE en matière d’équipement des élèves et des établissements (Ikeda, 2020).

Avec l’école à la maison, le soutien parental peut également s’avérer un levier important d’autonomie en permettant de poursuivre les apprentissages. Sur ce point, et même si cette proportion est probablement plus élevée sur l’ensemble des élèves que parmi ceux qui ont répondu au questionnaire, il faut noter que 14% des élèves interrogés rapportent comme principal défi le fait que leurs parents ne peuvent pas les aider dans leurs tâches scolaires. Là encore, cette problématique semble augmenter avec l’avancée des élèves dans leur parcours scolaire, comme indiqué dans le tableau 3.

Tableau 3. Défis liés au soutien et à l’organisation avec les adultes

Item	Accord avec l’énoncé*		
	Primaire	Secondaire I	Secondaire II
Le plus grand défi pour moi, c’est que mes parents ne peuvent pas m’aider.	10%	12%	20%

De leur côté, si 45% des parents¹ ne considèrent pas qu’aider leur enfant dans ses tâches scolaires représente un défi important, 39% affirment le contraire, et ces différences s’observent à tous les degrés de scolarité.

On retiendra donc que les ressources familiales en matière d’équipement et de soutien se sont avérées très hétérogènes dans cette période. Que dire du cadre donné par l’école pour continuer son travail à la maison?

Le cadre scolaire donné à l’élève en question

Dans l’ensemble, nous l’avons vu, les élèves avouent une certaine difficulté à organiser une routine

quotidienne. Elle pose particulièrement un problème aux élèves de l’ESII, où près de la moitié (49% dans les filières générales, 42% dans les filières professionnelles) se déclarent en accord avec cette affirmation.

Dans le contexte de l’école à distance, l’autonomie des élèves ne tend donc pas à s’accroître, selon leurs propres dires, avec les années, bien au contraire. À première vue, ce résultat peut surprendre. En effet, rendre l’élève autonome est une injonction forte faite à l’école, et ce dès les petits degrés (Lahire, 2001). Ce terme apparaît d’ailleurs de façon récurrente dans le Plan d’études romand, à la fois dans les capacités transversales, la formation générale, et différents domaines disciplinaires (Onrubia, 2018, pp. 87-88). Dans les écoles romandes – comme ailleurs –, l’autonomie semble donc devoir prendre une place importante et, de fait, être une compétence qui se développe avec l’avancée dans le cursus scolaire. La recherche se

¹ Plus de 8200 réponses de parents nous sont parvenues. Les parents pouvaient s’exprimer plusieurs fois, afin de répondre au Baromètre de l’école pour chacun de leurs enfants.

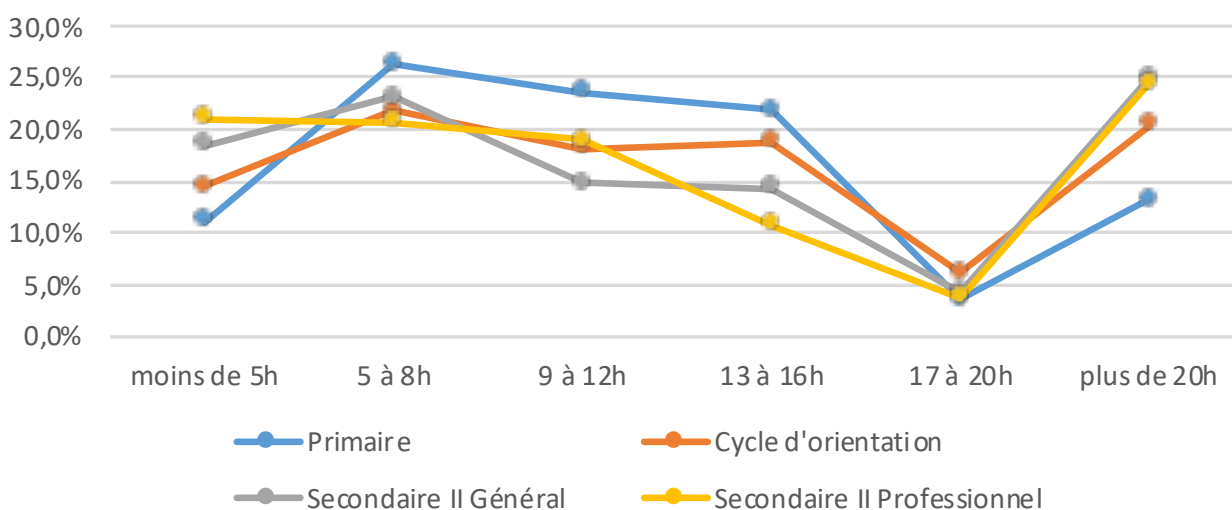
pose d'ailleurs peu de questions quant à l'autonomie des élèves les plus âgés et problématise l'acquisition de cette compétence principalement dans les premières années de scolarité (Périer, 2014). Comment expliquer alors que les difficultés à s'organiser s'accroissent avec l'âge ?

Si les éléments liés au contexte familial de l'élève ont été soulevés, le rôle de l'école doit aussi être abordé. Nous l'avons dit, les défis organisationnels sont plus importants pour les élèves à partir du secondaire I. L'autonomie de l'élève, telle que rendue nécessaire par la fermeture des écoles, se réfère à sa capacité à travailler en l'absence – la plupart du temps – de son ou de ses enseignant-e-s. Pour autant, un contact et un soutien de la part des enseignant-e-s sont supposés exister. Dans le cas du primaire, c'est le plus souvent un seul adulte qui assure la majorité des enseignements avec l'élève. Au secondaire, les élèves côtoient de nombreux enseignants et enseignantes chaque année, augmentant sans doute la difficulté de maintenir des contacts et un encadrement cohérent. Réciproquement, les enseignant-e-s du secondaire sont en interaction avec beaucoup plus d'élèves durant l'année scolaire que ceux du primaire. À en croire les élèves, il est possible que cela freine également leur travail (cf. tableau 3). Si seuls 15% des élèves du primaire disent

rencontrer des difficultés à se mettre d'accord avec leurs enseignant-e-s, c'est le cas de 24% des élèves du secondaire I et de plus de 36% des élèves du secondaire II. À noter par ailleurs que ce contact entre enseignant-e-s et élèves dépend également de la capacité de chacun à évoluer dans un environnement numérique. C'est ce qui ressort des propos des enseignant-e-s, dans le cadre d'entretiens menés récemment (Dutrévis & Cecchini, 2021).

Lors de la présentation des résultats de l'enquête aux autorités scolaires, les données relatives à l'autonomie de l'élève interpellent. Les interrogations portent tout particulièrement sur l'absence de définition et/ou d'appropriation commune du cadre d'enseignement et d'apprentissage. En effet, si les élèves voient l'organisation personnelle comme un défi, la façon dont ils le relèvent varie, notamment du point de vue de l'intensité. Comme le montre la figure 1, le temps consacré aux apprentissages scolaires va de moins de cinq heures à plus de vingt heures par semaine. Là aussi, l'année de scolarité ne permet pas de prédire le temps consacré aux apprentissages : on peut être au primaire et déclarer que l'on consacre plus de vingt heures par semaine au travail scolaire ; on peut être à l'autre bout du cursus et y consacrer moins de cinq heures ; l'inverse est vrai également.

Figure 1. Nombre d'heures hebdomadaires consacrées au travail



Cette hétérogénéité est confirmée par le regard des enseignant-e-s. Dans de nombreux commentaires écrits, ces derniers rapportent d'ailleurs une grande difficulté à évaluer à distance l'engagement scolaire de leurs élèves, à connaître leurs conditions d'apprentissage à la maison et à estimer leur capacité à réaliser seuls les activités proposées.

Ces résultats questionnent à la fois le nouveau cadre d'apprentissage défini par l'institution scolaire et réalisé à la maison, ainsi que l'autonomie exécutive, morale ou encore politique des élèves.

L'école à la maison, telle qu'imposée et en partie improvisée en raison de la crise sanitaire, s'est construite progressivement, avec un cadre insuffisamment défini aux dires des acteurs (Cecchini & Dutrévis, 2020). L'absence de directives claires et pérennes quant aux attentes de l'institution (maintenir des acquis et faire de nouveaux apprentissages), le peu d'échanges possibles entre enseignant-e-s pour les traduire de façon concertée face aux élèves et à leurs parents, et enfin des contacts souvent laborieux et fragmentés avec les élèves en raison notamment des inégalités d'accès aux équipements numériques, sont parmi les principaux facteurs spontanément évoqués par les professionnel-le-s.

Il en résulte une importante responsabilité laissée à l'élève dans son organisation scolaire. Il s'agit alors pour lui de faire preuve d'une certaine autonomie d'exécution, de se montrer apte à se conformer au programme fixé par l'institution (Foray, 2017). Dans un cadre scolaire qui vacille, cela le renvoie aussi à son autonomie morale, soit «la responsabilité individuelle ou collective de ses apprentissages, ses choix et ses comportements» (Raab, 2016), ou encore «la capacité de choisir par soi-même» (Foray, 2017). Il s'agit ici pour l'élève d'être un citoyen autonome – plus qu'un apprenti

autonome, et de donner lui-même une raison d'être à son engagement scolaire. Or, quand le sens n'est plus fourni par l'institution et que les élèves craignent d'être pénalisés quels que soient leurs efforts, comment et pourquoi consentir au surcroît de travail que suppose l'école à la maison? Cette difficulté s'exprime de façon saillante dans de nom-

breux commentaires d'élèves, principalement de l'enseignement secondaire II, qui peinent à «se motiver» face à l'incertitude qui pèse sur les modalités d'évaluation, les conditions de promotion, ou encore l'accès au monde professionnel.

Quelle autonomie travailler à l'école?

Relevons enfin que lors de plusieurs restitutions des résultats de l'enquête aux professionnels (syndicats d'enseignant-e-s et professionnel-le-s de l'enseignement spécialisé), l'autonomie des élèves a aussi été abordée sous un autre angle: l'élève autonome fait-il à la maison un bon usage des outils à disposition? Les risques évoqués renvoient principalement à des problématiques récurrentes lorsque le numérique entre en jeu – risques sanitaires, éthiques, ou sociaux notamment (voir par exemple Amadiou & Tricot, 2014; Blaya, 2013; Plantard, 2011), mais font plus largement écho au paradoxe de former des élèves certes autonomes, mais dans un cadre fixé par l'institution – l'autonomie comme gouvernement de soi (Lahire, 2001; Durler, 2015). L'expérience d'école à la maison invite ainsi à réinterroger la notion de (et l'injonction à) l'autonomie dans le cadre scolaire. Elle montre que l'autonomie ne peut être comprise, évaluée et travaillée qu'en référence à un contexte donné. Ainsi, un élève considéré comme autonome en classe ne le sera pas nécessairement à la maison et vice-versa. En outre, si elle a mis en évidence un certain nombre de conditions nécessaires à une autonomie à distance, elle met aussi en lumière une absence de définition et de compréhension commune de l'autonomie dans un cadre scolaire ordinaire.

Tous ou presque tous les plans d'étude mettent l'accent sur le développement de l'autonomie. Mais que signifie «être autonome»? Organiser son travail, être maître de ses apprentissages, penser de manière indépendante, devenir un citoyen éclairé... quelle définition en ont les professionnel-le-s? Selon Meirieu (2018), l'approche des enseignant-e-s tend souvent trop vers une recherche chez l'élève de «débrouillardise» plutôt que d'autonomie au sens d'«apprentissage à la capacité de se conduire soi-même» (voir aussi Onrubia, 2018). De son côté, Lahire souligne que cette autonomie demandée aux élèves est à la fois cognitive et politique: elle porte sur les processus d'apprentissage et sur les comportements, se dressant contre la dépendance à l'égard des enseignant-e-s et «l'indépendance à l'égard des règles et des savoirs» (2001, p. 158).

Dans sa réflexion sur l'autonomie, Meirieu (2018) considère trois dimensions importantes dans le développement de l'autonomie. D'une part, l'autonomie que les enseignant-e-s peuvent travailler avec leurs élèves relève du champ scolaire. D'autre part, cette autonomie travaillée par les enseignant-e-s avec les élèves passe par la promotion de certaines valeurs et attitudes, qui bien sûr ne sont pas du seul choix et de la seule responsabilité de l'école. Enfin, pour former des élèves autonomes, les enseignant-e-s doivent tenir compte de leur niveau de développement et ne pas les exposer à des situations pour lesquelles ils ne sont pas prêts. Dans le cadre de l'école à la maison, ces trois dimensions se retrouvent fragilisées. Le travail scolaire se déroule dans un cadre totalement nouveau pour les élèves, pour lequel aucune préparation n'a réellement pu être mise en place. Or, l'autonomie n'est pas un don (Meirieu, 2018); elle se travaille. Comme pour toute compétence transversale, il incombe à l'enseignant-e, quelle que soit sa

discipline de référence, de contribuer à son développement chez ses élèves. Mais ce partage de responsabilité peut contribuer à la diluer entre chacun-e et conduire à ce que, finalement, l'autonomie soit peu abordée en classe. Cela ne signifie pas qu'elle n'est pas travaillée mais plutôt que, contrairement aux compétences disciplinaires, elle est – au même titre que d'autres compétences transversales – peu explicitée et, de fait, peu visible pour les élèves (Dutrévis & Rastoldo, 2020; Gaussel, 2020; Forquin, 2008).

Pour conclure

Durant la période de fermeture des écoles, les élèves genevois ont dû s'adapter à un nouveau contexte d'apprentissage. Le cadre d'exercice du travail scolaire était loin du cadre normé dans lequel ils ont l'habitude d'évoluer.

Difficile de dire, sans mesure préalable, si l'autonomie des élèves a été mise à mal par ce nouveau cadre ou si, finalement, l'autonomie des élèves – même les plus âgés – n'est pas aussi affirmée que l'on pourrait l'espérer.

Avec l'école à la maison, l'autonomie de l'élève devient un moyen, une condition nécessaire à l'apprentissage. L'organisation de l'élève doit être acquise; il doit pouvoir évoluer dans un nouveau contexte, avec de nouveaux moyens essentiellement numériques, sans que ne soit intervenue une étape préalable où l'autonomie aurait été un but à atteindre. Comme évoqué dans ce texte, les difficultés éprouvées à s'emparer des outils numériques pour faire l'école à la maison illustrent le manque de préparation des élèves. Enseignant-e-s et élèves ont dû faire avec les moyens du bord, usant du numérique – dont personne n'a nié l'intérêt durant cette période – pour

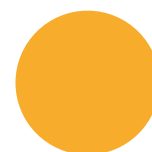
interagir et échanger de l'information. Or, pour que le numérique contribue à l'autonomie, il faut à la fois l'inscrire dans une démarche pédagogique-centrée (Denouël, 2017) liant l'usage des outils à des objectifs pédagogiques clairement définis, et éviter de penser que les élèves sont, de fait, autonomes dans l'usage de ces outils.

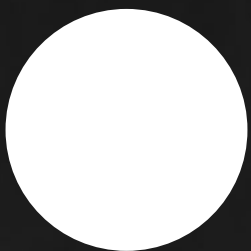
Ce constat plaide pour un travail sur l'autonomie qui s'exerce tout au long de la scolarité, dans

l'appropriation de chaque nouvelle situation ou ressource. Quel que soit son champ d'application, l'autonomie se prépare. D'ailleurs, si l'autonomie au cœur de cette réflexion se référait aux élèves, elle aurait tout aussi bien pu viser les professionnel-le-s, elles et eux aussi exposés à un contexte d'enseignement inédit, à distance et essentiellement numérique, dans lequel chacun et chacune semble avoir pu fonctionner avec une autonomie variable (Cecchini & Dutrévis, 2020).

Références bibliographiques

- Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Retz.
- Blaya, C. (2013). *Les Ados dans le cyberspace. Prises de risque et cyberviolence*. De Boeck Supérieur.
- Cecchini, A., & Dutrévis, M. (2020). *Le Baromètre de l'école. Enquête sur l'école à la maison durant la crise sanitaire du Covid-19*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Denouël, J. (2017). L'école, le numérique, et l'autonomie des élèves. *Hermès*, 78 (2), 80-86.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire: sociologie du gouvernement de soi à l'école*. PUR.
- Dutrévis, M., & Cecchini, A. (2021, février). *Ecole à la maison en contexte d'incertitude: l'adaptation des acteurs genevois face à un cadre chancelant*. Conférence invitée dans le cadre des Mardis de LEduc, OBSEF, Lausanne.
- Dutrévis, M., & Rastoldo, F. (à paraître). *Compétences transversales: les bénéfices de sortir de l'implicite*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Foray, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque*, 51, 19-28.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. PUR.
- Gaussel, M. (2018). *À l'école des compétences sociales*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 121.
- Huber, S.G., Günther, P.-S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, A., & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Waxmann.
- Ikeda, M. (2020), „Were schools equipped to teach – and were students ready to learn – remotely?“, PISA in Focus, n° 108, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/4bcd7938-en> Lahire, B. (2001).
- La construction de l'autonomie à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, 135(1), 151-161.
- Meirieu, P. (2018). *Autonomie*. In Petit dictionnaire de pédagogie. Site de Philippe Meirieu, Histoire et actualité de la pédagogie. Consulté le 9 octobre 2020: <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.html>
- Onrubia, L. (2018). *L'autonomie dans les devoirs à domicile. Des représentations à la réalité chez des élèves de 7^e année, leurs parents, et une enseignante*. [Mémoire de master spécialisé] HEP Bejune.
- Périer, P. (2014). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en Education*, 20, 3-8.
- Plantard, P. (2011). *Pour en finir avec la fracture numérique*. Fyp éditions.
- Raab, R. (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire. *Éducation et socialisation* [En ligne], 41 | 2016, mis en ligne le 16 juillet 2016, consulté le 11 octobre 2020. URL: <http://journals.openedition.org/edso/1663>; DOI:<https://doi.org/10.4000/edso.1663>
- Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2006). Predicting Homework Effort: Support for a Domain-Specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 448-456.





Tony SABINO, enseignant, Sierre

L'école à la maison des 1-2H

L'annonce du 13 mars 2020 annonçait la fermeture temporaire des écoles à partir du lundi suivant. En tant qu'enseignant titulaire d'une classe de 1-2H, jamais je n'aurais pu imaginer une telle décision, même si, au vu des mesures et restrictions qui étaient en train de se mettre en place pour les rassemblements, nous étions, mes collègues et moi, dans l'attente d'une annonce choc, sans penser un instant qu'il s'agirait d'une fermeture effective des écoles initialement prévue au 30 avril, puis au 11 mai. Des parents m'avaient interpellé car ils soupçonnaient l'avènement d'un tel scénario.

Le lundi 16 au matin, nous nous sommes réunis avec tous les collègues du centre dans la plus grande salle de l'école. Le ton avait changé. Nous ne pouvions plus nous serrer la main et devons rester à deux mètres de distance, ce que à quoi, force est de le constater, nous n'étions guère habitués. Nous devons interrompre l'enseignement ordinaire en classe et travailler à distance. Nous pouvions accueillir des parents ou des élèves individuellement en cas de force majeure, mais cela était également déconseillé en raison de la pandémie qui ne cessait de se propager. Ayant les adresses e-mails des parents, mon premier réflexe était de leur envoyer un message pour leur expliquer la situation et les décisions prises sur le plan de la scolarité: les élèves à la maison mais non en congé. Je n'avais pas encore toutes les réponses au moment d'écrire ce mail, dont voici un extrait:

«Chers Parents,
Comme vous le savez certainement, depuis vendredi soir, les autorités cantonales ont annoncé la fermeture des écoles du 16 mars au 30 avril 2020. Les informations s'étant multipliées tout au long du week-end, je vous fais part de deux documents reçus de la commune qui vous donnent une information

concernant la situation que nous vivons actuellement.

Comme il est bien précisé, les élèves ne sont pas en congé, mais doivent rester à la maison. De plus, ils doivent récupérer leurs affaires scolaires afin de pouvoir travailler à domicile. Je resterai en classe aux heures habituelles. N'hésitez pas à me contacter par téléphone ou par email pour fixer une heure à laquelle vous pouvez passer pour récupérer les affaires de votre enfant, l'objectif étant de ne pas venir tous au même moment. De plus, durant cette période de fermeture des écoles, n'hésitez pas à utiliser ces deux canaux pour me contacter pour tout besoin d'information. [...]

Comme vous l'avez certainement déjà entendu, les autorités scolaires parlent de travailler avec les élèves à distance via des plateformes e-learning, ce qui est manifestement plus évident avec des élèves du cycle 2 et du secondaire 1 et 2. Néanmoins, je vais chercher durant ces prochains jours des liens web intéressants pour les élèves de notre classe que je vous ferai parvenir par mail. Les élèves y travailleront selon leurs propres

envies, sans que cela soit obligatoire naturellement. Ils peuvent déjà travailler avec les jeux mis en ligne sur notre site : <http://web.ecoles.sierre.ch/planzenf/zwook/jeux>. [...]

J'espère de tout cœur que nous pourrions passer cette période au mieux et le plus rapidement possible, tout en restant forts et soudés les uns avec les autres. Je reste naturellement à votre disposition et vous présente, chers Parents, mes cordiales salutations.

«Auteur»





































Afin de répondre aux demandes des parents, j'avais préparé quelques fiches sur des notions déjà étudiées. Néanmoins, ce type de travail ne représentait qu'une partie des activités réalisées en classe, les élèves ayant l'habitude de travailler dans les jeux libres, à savoir des activités initiées par les élèves selon leur propre programme, leurs capacités et envies. Cela rassurait les parents d'avoir ce type de matériel et me permettait également d'envisager la suite de l'enseignement à distance. Je proposais donc aux parents de venir chercher le travail à domicile et les affaires scolaires de leur enfant en s'annonçant pour éviter que plusieurs parents n'arrivent en même temps en classe. J'avais également précisé que les élèves devaient travailler à leur rythme, qu'il n'y avait aucun délai pour le retour de ce travail, ni d'obligation de tout réaliser.

Très rapidement, avant même que les plateformes officielles (site d'animation à distance de la HEP-VS, MobileTic @Home, etc.) ne se mettent en place, une émulation d'envergure était née sur les réseaux sociaux, plusieurs enseignant-e-s provenant de différents cantons se mettant à communiquer et à partager des idées et des ressources, sur des groupes Facebook notamment. J'y avais pris fortement part, mais la masse d'informations et de réflexions qui y étaient partagées ne me permettait plus de suivre les discussions de manière efficace. Je m'en distanciais à mesure que le confinement se

poursuivait. Néanmoins, j'avais pu m'inspirer de certaines activités proposées sur les réseaux sociaux, sur le site de l'animation à distance de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), et surtout de la collaboration qu'il y avait durant le semi-confinement avec ma stagiaire du moment. En effet, en raison de la fermeture des écoles, son stage final se réalisait également à distance, si bien que de semaine en semaine, nous propositions des activités à réaliser via le site de notre classe. Un nouveau mail d'information avait été envoyé aux parents avec la présentation de la plateforme suivante : <http://web.ecoles.sierre.ch/planzenf/zwook/nosprojets/annee2019-2020/nosdefis>

Dès lors, tout se déroulait à distance, qu'il s'agisse des activités proposées aux élèves, de la communication avec les parents (principalement par mail et téléphone) ou de la collaboration avec ma stagiaire, avec qui nous ne nous sommes jamais rencontrés durant cette période d'école à domicile. Elle avait également développé un site internet pour que les parents se procurent des ressources et des informations complémentaires sur les activités de la semaine. Il s'agissait d'une période de travail intense, de recherche d'idées, de créations et de mise en ligne de vidéos, notamment pour les chants, les danses, les activités de maths, etc. Pour ma part, il était parfois question de me filmer, d'effectuer plusieurs prises pour assurer la qualité des vidéos, de me mettre à jour avec les moyens audiovisuels et numériques afin de déposer tout ce matériel et ces ressources en ligne. En effet, notre centre scolaire dispose d'un site internet qui fait principalement office de vitrine pour exposer les travaux et les projets réalisés avec les élèves durant l'année. Dans le contexte vécu, il était question de migrer vers une plateforme d'apprentissage et de mettre des questionnaires en ligne. Chaque élève disposait d'un mot de passe et d'un identifiant qui lui permettait de se connecter au site, de prendre connaissance des activités de la semaine et de s'inscrire dans un tableau en ligne avec un «vu» vert pour la validation une fois l'activité réalisée. Voici un exemple ci-après :

Illustration 1: Activités de la semaine 1

Vos disponibilités pour:						
enf	 mila	 lead asil va	 matt eo	 dilj en	 geor ge	 Total
Faire la roulade.						5
Sautiller dans la maison.						5
Galoper dans la maison.						5
Regarder la vidéo "Toujours rien".						5
Planter une graine dans un pot.						5
Dessiner ou prendre une photo de ma plantation.						5

Source: <http://web.ecoles.sierre.ch/planzenf/zwook/nosprojets/annee2019-2020/nosdefis/semaine1>

Certains parents avaient commencé à nous envoyer des photos et des vidéos des productions de leurs enfants. Certaines productions étaient présentées sur le site précédemment mentionné tout en veillant à préserver l'anonymat des élèves en ne mentionnant pas leur nom dans les publications en ligne. Les questionnaires avaient également comme avantage de recevoir par mail les réponses des élèves aux questions qui leur étaient posées et de leur adresser un retour individualisé et différencié. Ma stagiaire et moi avons tenté de recouvrir tous les domaines disciplinaires du PER et de varier les activités de chaque semaine afin de garantir la motivation des élèves et des parents.

La participation a été très forte durant les trois premières semaines, puis a décliné petit à petit, notamment en raison de l'annonce de la reprise des écoles le 11 mai. Au début de cette expérimentation, nous proposons moins d'activités que lors des dernières semaines. Ceci avait peut-être joué un rôle dans l'essoufflement des élèves et des parents. J'avais également conscience du fait que la charge de travail par rapport à la

réalisation, la mise en ligne des activités et le suivi des élèves s'était également accrue de semaine en semaine, par un désir de suivre de plus près leur travail, de m'assurer que l'activité soit bien comprise et menée en collaboration avec les parents. Par ailleurs, nous avons constaté, avec d'autres collègues ayant mis en place un système similaire via leur site de classe, que jamais nous n'avions été aussi proches des élèves et de leur famille. En effet, en dépit de la distance, le dispositif mis en place nous avait amenés à multiplier les contacts avec les parents et à nous assurer du suivi des activités des élèves de manière rigoureuse et individualisée.

En définitive, malgré la période de forte tension vécue par la population durant cette pandémie qui sévit encore à l'heure actuelle, la période d'école à distance a été l'occasion de proposer une autre forme scolaire, à certains égards plus innovante via l'usage d'outils numériques, de progresser dans l'usage de ces outils, de même que de renforcer le lien avec les élèves et les parents en dépit de la situation, tout en essayant de soutenir à distance l'apprentissage et les acquisitions des élèves.



Christiane CANEVA, École polytechnique fédérale de Lausanne et HEP Vaud
Caroline PULFREY, École polytechnique fédérale de Lausanne

Gérer une école pendant une pandémie : témoignages de directions d'écoles vaudoises

Le 13 mars 2020, après l'annonce de la fermeture de toutes les écoles en Suisse, ces dernières ont dû se précipiter vers des modalités d'enseignement et de fonctionnement pour lesquelles elles n'étaient pas préparées. Par conséquent, les défis à surmonter ont été nombreux, tant pour les élèves que pour leurs parents, le corps enseignant et les membres de directions scolaires.

Comment est-ce que les directions d'établissement public vaudois ont fait face à cette situation? Plus précisément, quels défis ont-elles eu à relever? Quelles mesures ont-elles prises? Avec quels résultats?

Ce texte vise à présenter une synthèse de 16 témoignages à partir d'une étude empirique menée dans le canton de Vaud entre avril et juillet 2020 auprès de 16 membres de directions d'établissements scolaires obligatoires et postobligatoires. À partir d'une approche méthodologique qualitative, des entrevues individuelles semi-dirigées d'une durée entre 30 minutes et 1 heure ont été menées par vidéoconférence afin d'aborder en profondeur ces thématiques.

Mots clés: Direction d'école – Enseignement à distance – Gestion de crise – Pandémie – Démarche qualitative

Introduction

C'est le 13 mars que, à la suite de la pandémie de COVID-19, la fermeture des écoles a été ordonnée en Suisse. Cette décision a précipité les écoles vers des modalités de fonctionnement pour

lesquelles elles n'étaient pas préparées. En effet, d'un point de vue matériel, la majorité des écoles publiques ne fournit d'outil numérique personnel ni aux élèves ni au corps enseignant. De plus, le personnel scolaire n'est pas formé pour offrir des cours à distance. Quant aux élèves et à leurs familles, ils n'étaient pas préparés pour cette modalité d'enseignement. Par conséquent, les défis à surmonter ont été nombreux, tant pour les élèves que pour leurs parents, le corps enseignant et les membres de directions qui ont dû faire preuve de flexibilité, de créativité et de résilience.

D'un point de vue organisationnel, les écoles ont dû faire face à une crise qui, selon Hermann (1963), présente trois composantes principales: (1) la menace des valeurs hautement prioritaires de l'organisation (*la mission pédagogique et sociale de l'école*), (2) un laps de temps limité dans lequel une réponse peut être apportée (*la mise en place dans l'urgence de l'enseignement à distance*), et (3) le fait qu'elle soit inattendue ou non prévue par l'organisation. Dans ce genre de situation, le rôle du leadership devient primordial. En effet, le leadership, la collaboration et la responsabilité sont considérés comme des éléments critiques pour gérer avec succès une crise (Cornell et Sheras, 1998), car dans

une telle situation, les leaders ont besoin de communiquer avec les acteurs impliqués, de montrer leurs compétences de leadership et de faciliter la progression de l'organisation vers la récupération et la réduction des effets négatifs de la crise (Williams, Gruber, Sutcliffe, Shepherd et Zhao, 2017). Face à ces constats, nous avons développé un projet de recherche afin de connaître les défis gérés par les directions d'écoles publiques dans le canton de Vaud dans le contexte de la crise, les solutions proposées et les leçons tirées.

Méthodologie

Pour répondre à ces questions de recherche, nous avons récolté des témoignages au moyen d'entretiens semi-dirigés individuels d'une durée entre 30 minutes et 1 heure par vidéo-conférence avec des directeurs, des directrices, des doyennes ou des doyens d'écoles publiques obligatoires et post-obligatoires afin d'identifier leurs enjeux et besoins pour la gestion de la crise. La collecte de données a eu lieu entre avril et juillet 2020 auprès de 16 membres de directions. Les entrevues ont été transcrites et ensuite traitées grâce au logiciel d'analyse qualitative Nvivo 12. Une analyse thématique de contenu a été effectuée par l'équipe de recherche.

Résultats

Quatre défis majeurs ressortent des témoignages: la communication, la gestion des aspects émotionnels de la crise, les aspects pédagogiques et les aspects opérationnels.

Les défis

La communication

Plusieurs défis ressortent des témoignages, mais ceux qui sont liés de façon plus ou moins directe

à la communication prévalent, car ils ont été mentionnés par plus de la moitié des participants (dix sur seize). Pour Hale, Dulek et Hale (2005), la communication est un enjeu majeur pour les décideurs pendant la phase de réponse à une crise. Si l'on ajoute la complexité additionnelle d'une dépendance quasi totale à la communication numérique et le fait que certain-e-s enseignant-e-s, parents et élèves n'étaient pas suffisamment équipés ou formés au numérique (Pulfrey, Monnier et Chessel-Lazarotto, 2020), il n'est pas étonnant que la gestion de la communication ait été mentionnée comme étant le principal défi:

Actuellement (...) je dois faire énormément confiance aux enseignants parce que je ne les vois plus. Donc voilà, on n'a pas forcément organisé des rencontres par Zoom ou ce genre de choses. On a communiqué par mails, on a donné des consignes. Et puis voilà, on fait confiance aux enseignants. (D16)

La communication avec les autorités et la nécessité d'agir comme cadre intermédiaire dans le transfert d'information a figuré également dans les témoignages:

Je suis obligé de me référer à l'information officielle et il y a toute une chaîne. On ne peut pas donner une information qui est contraire aux décisions du Conseil fédéral. Donc, on est effectivement dans un système où, effectivement, tout ou partie du Conseil fédéral, d'Alain Berset, pour descendre jusqu'à travers des différentes instances. Et puis, c'est vrai que parfois, il y avait des demandes précises, mais faute de réponses claires, je ne pouvais pas relayer des réponses qui auraient été de pures hypothèses ou qui auraient outrepassé leurs prérogatives. (D15)

Et comme dans toute crise, il y avait les malentendus créés par un surplus de messages (Sohn et Edwards, 2018):

Mais ça, ce n'était pas le canton, c'était l'établissement qui refaisait encore une sous-communication. Et puis, au bout d'un moment, quand il y avait trop l'un et l'autre, on n'arrivait plus à se rappeler ce qu'il y avait dedans. Nous les doyens on se disait «mais on a dit ça quelque part. Mais c'était quelle info?» On devait apprendre par cœur le truc tellement y'avait d'infos et je pense qu'il y a eu trop à un moment. (D7)

Les aspects émotionnels

Mainero et Gibson (2003) soulignent qu'une crise soudaine qui menace la sécurité personnelle suscite des émotions vives et des réactions fortes chez les membres d'une organisation. La nature sanitaire de la crise COVID-19 a effectivement généré des émotions de peur et d'angoisse chez les acteurs de l'école, tout en brouillant la démarcation entre les sphères privée et professionnelle, que ce soit pour les collaboratrices ou les collaborateurs:

J'ai vu des gens qui, d'habitude, sont réputés très solides, très ancrés, avec une vraie colonne vertébrale personnelle, vraiment assis dans leur fonction. J'ai découvert des personnes qui étaient vraiment mises à mal par des peurs personnelles liées à la maladie ou alors liées à leurs proches. On a dû gérer ça (...). Donc il y avait beaucoup de choses qui étaient liées au ressenti des collaborateurs ou de leurs proches et qu'il a fallu accompagner, rassurer, discuter au téléphone pour trouver les meilleures solutions. (D12)

ou pour certains élèves vivant des situations particulièrement complexes:

Il y a aussi des situations difficiles d'élèves (...). Des élèves qui vivaient chez leurs grands-parents, qui deviennent des personnes à risque, qui doivent tout d'un coup déménager ailleurs. J'ai une élève qui a été vivre dans une caravane pendant plusieurs semaines. C'était quand même des situations difficiles, donc on doit maintenir le lien chaque semaine. J'avais un fichier pour tous les élèves en situation particulière. (D4)

Les aspects pédagogiques

Monitorer à distance pose des défis pour les équipes de direction, car le comportement des différents membres de la communauté scolaire n'est plus visible (Wiesenfeld, Raghuram et Garud, 1999). Par conséquent, l'engagement et l'autonomie de la collaboratrice ou du collaborateur deviennent des facteurs cruciaux dans l'accomplissement efficace des tâches professionnelles (Bell et Kozlowski, 2002). Certains témoignages indiquent que le monitoring du travail pédagogique à distance a été compliqué, car il n'y avait pas, dans la plupart des cas, de systèmes de contrôle ou de feedback du travail accompli par les enseignant-e-s et par les élèves:

Actuellement (...) je dois faire énormément confiance aux enseignants parce que je ne les vois plus. (D16)

Un autre défi est le risque plus grand d'un manque d'alignement entre les initiatives des employé-e-s et la stratégie collective quand l'organisation fonctionne à distance (Hoeftling, 2012). Cette difficulté est particulièrement saillante lors d'une crise. Dans ce genre de situation, les démarches et les propositions de groupes qui

naissent pour rendre service et pour répondre à la crise peuvent potentiellement présenter des défis supplémentaires pour les dirigeant-e-s : confusion sur les rôles et sur les responsabilités, congestion de personnes et de matériel qui créent des problèmes logistiques, des messages confus (Drabek et McEntire, 2003; Wenger, Quarantelli, et Dynes, 1987, dans Williams *et al.*, 2017).

La crise du COVID-19, en combinant les éléments d'une crise sérieuse à la nécessité de gérer à distance, a été un défi important pour les établissements scolaires. Il était d'autant plus essentiel d'accompagner les enseignant-e-s pour les orienter vers de nouvelles pratiques pédagogiques :

Alors la première semaine, je dirais, il a fallu gérer ces enseignants qui n'avaient pas l'habitude d'utiliser la plateforme. Donc, ils créent leurs cours, mais peut-être pas de la manière la plus efficace pour les élèves. Il fallait les appeler, puis de dire, il faudrait peut-être faire ça comme ça ou un peu les guider au niveau de la plateforme, au niveau des élèves. Donc, il a fallu également gérer, par exemple, ceux qui n'avaient pas d'ordinateurs, ceux qui avaient des soucis de connexion. (D13)

Par conséquent, les dirigeant-e-s doivent être capables d'exploiter les contributions des groupes émergents tout en minimisant les problèmes potentiels associés à ces groupes (Williams *et al.*, 2017).

Les aspects opérationnels

Finalement, la nature « critique » de la situation s'est manifestée dans la gestion opérationnelle de l'école : la gestion des multiples directives, la nécessité d'appliquer les mesures de distance sociale, de piloter le retour des cours en présentiel,

de gérer les élèves à risque, ceux qui n'avaient pas d'équipement numérique ou encore de superviser l'enseignement à distance.

Lors des premiers jours après la fermeture, le principal défi a été la mise en place du service d'accueil :

Et puis, pour le reste, le défi du décanat était de réussir à déjà organiser ce service d'accueil et puis ensuite suivre les élèves et assez rapidement préparer la rentrée. (D16)

La gestion des élèves ne bénéficiant pas d'un outil numérique à la maison a été également mentionnée :

Ce matin, j'avais une maman qui est venue chercher un ordinateur. Sa fille en a besoin en dixième et ils n'ont rien. (...) Puis on est dans un établissement bien loti parce que les parents, la plupart, ont du matériel à la maison. Mais moi, j'ai discuté hier avec une responsable informatique à Lausanne et puis le manque de matériel informatique est monstrueux. (D10)

Afin d'accomplir ces différentes missions de gestion, l'équipe de direction a dû trouver un *modus operandi* à distance :

Dans cette organisation qui reste, on fait des conseils de direction assez brefs, assez souvent tous les trois jours, une heure. Alors là, on est chacun chez soi. Et puis chaque doyen devait être un jour par semaine au bureau avec une secrétaire qui était là pour gérer les affaires courantes. (D16)

Si la crise du COVID-19 a fait ressortir nombre de défis pour les directions des écoles,

elle a aussi permis de révéler quelques pratiques et conditions qui ont aidé à la gestion de crise.

Les chemins vers des solutions

Pour répondre aux défis précédemment mentionnés, certaines directions ont pu s'appuyer sur des pratiques déjà bien ancrées ou sur des approches nouvelles. Nous constatons l'importance de la préparation avant la crise et un leadership fort pendant celle-ci. Plus généralement, l'existence d'un bon esprit d'équipe dans l'école était aussi un facteur facilitant. C'est grâce à ces éléments facilitateurs que les défis (communication, aspects émotionnels, aspects pédagogiques et aspects opérationnels) ont pu être surmontés complètement ou en partie.

Préparation

Les mesures prises par les dirigeant-e-s avant une crise peuvent être décisives pour leur permettre de gérer avec succès leur organisation lorsque la crise survient (James et Wooten, 2010, dans Williams *et al.*, 2017). En effet, les témoignages nous ont permis d'identifier deux éléments pré-existants à la crise qui les ont aidés: l'existence d'une cellule de crise et le fait de disposer déjà d'outils numériques.

Comme précisé aussi par Gainey (2010), l'existence d'un plan et d'une équipe de gestion de crise déjà en place est un facteur facilitant. Le fait d'avoir des rôles bien définis et de vouloir travailler ensemble d'une manière coordonnée a été également mentionné par Cornell et Sherras (1998) comme un facteur de succès.

Ce qui a été fondamental, c'est d'avoir une équipe de cellule de crise formée qui se connaît, qui a déjà vécu des

cellules de crise, qui avait de l'expérience avec ça. (...) Et nous, notre cellule de crise est là. Malheureusement, on a eu un suicide d'élève et six mois avant, on a eu. Il y a deux ans, le décès d'un enseignant, un jeune enseignant. Tout ça, ça nous avait entraînés, si vous voulez. Donc, ce n'est pas qu'on est particulièrement bons, mais c'est qu'on avait un petit peu d'expérience. (D12)

En plus d'un plan de crise bien établi, la bonne gestion de n'importe quelle crise dépend de la coordination rapide et efficace entre tous les acteurs concernés, et un facteur clé dans cette coordination est l'utilisation à bon escient des technologies de l'information et de la communication (TIC) (Reddy, Paul, Abraham, McNeesea, DeFlitch et Yena, 2009). Ceci a été constaté également dans les institutions scolaires:

Ce qui nous a sauvés, c'était déjà le fait d'avoir la plateforme en ligne, on l'utilisait déjà avant, c'était surtout ça. On n'a pas eu besoin finalement de réinventer quelque chose. C'était juste d'utiliser un outil qu'on avait déjà, je dis que c'était ça aussi qui nous a sauvés. (D13)

Gainey (2010) souligne aussi l'importance d'être préparés à utiliser divers médias pour communiquer à l'interne et à l'extérieur. Dans une école, des outils numériques étaient déjà en place pour la communication avec les enseignant-e-s et les familles:

C'est un outil qui est important pour nous la communication interne. On utilise Meistertask... Ils (les enseignants) ont tous un abonnement Meistertask. Puis charge à eux d'aller suivre les notifications qu'ils reçoivent.

Avant le COVID-19, nous, on avait... toutes nos communications aux parents passent par notre site internet et donc on a quasiment plus de papier qui sort de l'établissement en direction des familles. (D12)

Si la préparation préalable a aidé certaines directions, la tendance générale est plutôt de fonctionner dans un mode réactif, en ignorant les problèmes tant qu'ils ne se présentent pas (Conoley, Hindmand, Jacobs et Gagnon, 1997, cités dans Cornell et Sherras, 1998).

Leadership

Selon Cornell et Sherras (1998), le leadership et sa vision seraient des éléments cruciaux dans la gestion d'une crise, notamment pour gérer les défis de la communication. En effet, l'identification des messages clés est primordiale (Fearn-Banks, 2007). Boin (2009) suggère que ces messages devraient contenir des déclarations par rapport aux préoccupations, mais aussi mettre en évidence ce que l'organisation est en train de faire pour gérer la crise.

Les gros défis, pour moi, c'était vraiment de comprendre l'information qui arrivait et de trier ce qu'on disait, ce qu'on disait pas, parce vous n'allez pas non plus balancer chaque fois entièrement, parce que c'est trop. Il y a plein de choses qui concernent les petits, les plus grands. Donc de trier l'information, mettre en forme pour que ce soit communicable et puis de rester à l'écoute des retours, alors qu'on ne voit pas les gens. (D9)

Un leadership visionnaire œuvre aussi à la création de sens pour aider les autres parties prenantes à donner un sens à l'information pendant une crise (Christianson *et al.*, 2009). Ceci permet d'assurer la stabilité (Schneider, 1992) et de gérer le défi émotionnel

Si le travail de l'équipe de direction avant et pendant une crise contribue de façon significative au potentiel d'une organisation à surmonter les défis qui la confrontent, la qualité des relations humaines dans l'organisation est aussi un facteur crucial dans le bon fonctionnement en temps de crise.

Esprit d'équipe qui facilite la collaboration

Vu la difficulté de construire des relations de confiance et un esprit de cohésion pendant une crise (Stocker, 1997, cité dans Gainey, 2010), la nécessité d'avoir une bonne ambiance dans l'école et au sein de l'équipe de direction paraît évidente (Cornell et Sherras, 1998). Ceci est possible grâce à la communication et au partage horizontaux qui caractérisent les équipes cohésives et qui sont des facteurs facilitants pour parvenir à une prise de conscience et une compréhension similaire de la situation (Treurniet, van Buul et Wolbers, 2012):

Mais c'était déjà, je ne sais pas si on peut parler d'ambiance, mais déjà, la collaboration qu'il peut y avoir entre nous au sein de la direction, au sein des enseignants fait que ça a fonctionné. Je pense que c'est surtout ça. Je pense que si déjà avant, il y avait une mésentente ou un manque d'organisation ou une mauvaise collaboration, ça aurait continué ensuite. Mais étant donné que ça fonctionnait avant, ça a fonctionné ensuite parce que les enseignants ont dû collaborer entre eux pour pas être surchargés. (D13)

Cette solidarité a été un vecteur important dans le bon fonctionnement des établissements qui en bénéficiaient également parce qu'elle contribuait à un sentiment de soutien (Erikssona, Björck, Larson, Walling, Tricea, Fawcett, Abernethy et Foy, 2009) entre employé·e·s et aussi avec les élèves:

Pour le service d'accueil, à tour de rôle, les enseignants amenaient des croissants et le petit déjeuner pour les enfants qui venaient ici et des fois ils venaient le matin juste pour manger un peu. (D1)

Conclusion

Trois leçons principales peuvent être tirées de la gestion de cette crise. Le premier apprentissage est de considérer une crise plutôt comme un processus que comme un événement isolé (Capongiro, 2000, cité dans Gainey, 2010). Nous avons constaté l'utilité de la préparation préalable à la crise, que ce soit en termes de structures (cellule de crise constituée), de moyens de communication en place, de l'usage du numérique, du développement d'une culture d'établissement cohésive et solidaire.

Une autre leçon tout aussi fondamentale est que la création et la préservation d'un environnement de travail collaboratif, élément crucial dans la bonne gestion d'une crise, n'est pas uniquement la responsabilité de la direction d'un établissement,

mais un travail collectif auquel participe chaque membre de l'institution.

Nous constatons aussi que plusieurs difficultés, liées notamment à l'utilisation parfois non complètement satisfaisante, selon les participant-e-s, des outils numériques pour assurer la continuité pédagogique, semblent venir du fait qu'aucune école ne disposait d'une stratégie numérique permettant

d'encadrer la mise à disposition de matériel informatique pour les élèves ou les enseignant-e-s, l'usage des plateformes (LMS – learning management system) pour l'enseignement et le monitoring de ce dernier, ou encore l'accompagnement des enseignant-e-s dans l'usage et l'appropriation de nouveaux outils numériques.

À partir de ces constatations, il semble important qu'en prévision non seulement des futures crises, mais aussi et surtout en prévision d'une utilisation systémique et plus importante des outils numériques en éducation, chaque école définisse sa propre stratégie numérique qui soit alignée à la stratégie numérique cantonale, mais qui tienne aussi compte du contexte particulier de l'école, de sa propre culture institutionnelle et de ses besoins.

Références bibliographiques

- Bell, B. S., et Kozlowski, S. W. J. (2002). A typology of virtual teams: Implications for effective leadership. *Group & Organization Management*, 27(1), 14-49.
- Boin, A. (2009). The new world of crises and crisis management: Implications for policy-making and research. *Review of Policy research*, 26(4), 367-377.
- Christianson, M. K., Farkas, M. T., Sutcliffe, K. M., Weick, K. E. (2009). Learning through rare events: Significant interruptions at the Baltimore & Ohio Railroad Museum. *Organization Science*, 20(5), 846-860.
- Cornell, D. G. et Sheras, P. L. (1998). Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes. *Psychology in the Schools*, 35(3), 297-307.
- Elston, J. W. T., Cartwright, C., Ndumbi, P. et Wright, J. (2017). The health impact of the 2014-15 Ebola outbreak. *Public Health*, 143, 60-70.
- Eriksson, C. B., Bjorek, J. P., Larson, L. C., Walling, S. M., Trice, G. A., Fawcett, J., ... et Foy, D. W. (2009). Social support, organisational support, and religious support in relation to burnout in expatriate humanitarian aid workers. *Mental Health, Religion and Culture*, 12(7), 671-686.
- Gainey, B. S. (2010). Crisis management in public school districts. *Organization Development Journal*, 28(1), 89.
- Hale, J. E., Dulek, R. E. et Hale, D. P. (2005). Crisis response communication challenges: Building theory from qualitative data. *The Journal of Business Communication* (1973), 42(2), 112-134.
- Hermann, C. F. (1963). Some consequences of crisis which limit the viability of organizations. *Administrative Science Quarterly*, 8, 61-82.
- Hoefling, T. (2012). *Working virtually: Managing people for successful virtual teams and organizations*. Stylus Publishing, LLC.
- Mainiero, L. A. et Gibson, D. E. (2003). Managing employee trauma: Dealing with the emotional fallout from 9-11. *Academy of Management Perspectives*, 17(3), 130-143.
- Pulfrey, Monnier et Chessel-Lazarotto (2020). *À votre Écoute. L'expérience des enseignants vaudois de l'enseignement à distance COVID-19. Rapport Général Cantonal*. Département Général de l'Éducation Obligatoire, Canton de Vaud.
- Reddy, M. C., Paul, S. A., Abraham, J., McNeese, M., DeFlitch, C. et Yen, J. (2009). Challenges to effective crisis management: using information and communication technologies to coordinate emergency medical services and emergency department teams. *International Journal of Medical Informatics*, 78(4), 259-269.
- Schneider, S. K. (1992). Governmental response to disasters: The conflict between bureaucratic procedures and emergent norms. *Public Administration Review*, 52(2), 135-145.

Sohn, Y. J. et Edwards, H. H. (2018). Strategic ambiguity and crisis apologia: The impact of audiences' interpretations of mixed messages. *International Journal of Strategic Communication*, 12 (5), 552-570.

Treurniet, W., van Buul-Besseling, K., & Wolbers, J. J. (2012). Collaboration Awareness. A necessity in crisis response coordination. In L. Rothkrantz, J. Ristvej, & Z. Franco (Eds.), *Proceedings of the 9th International ISCRAM Conference*. <http://www.iscramlive.org/ISCRAM2012/proceedings/248.pdf>

Wiesenfeld, B. M., Raghuram, S. et Garud, R. (1999). Communication patterns as determinants of organizational identification in a virtual organization. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3 (4), 777-790.

Williams, T. A., Gruber, D. A., Sutcliffe, K. M., Shepherd, D. A. et Zhao, E. Y. (2017). Organizational response to adversity: Fusing crisis management and resilience research streams. *Academy of Management Annals*, 11 (2), 733-769.



Françoise PASCHE GOSSIN et Christine RIAT

La vague du confinement nous a toutes et tous mis en mouvement. En particulier pour découvrir, si ce n'est pour confirmer, que nous ne sommes pas seul·e·s à œuvrer pour que les savoirs puissent circuler. Penser aux autres s'est avéré primordial afin de conserver des interactions humaines dignes de ce nom. Et dans ce même élan, l'apprentissage n'est-il pas redevenu une affaire prioritaire à tous les échelons pour permettre à l'ensemble des actrices et des acteurs de rebondir, de construire de nouvelles collaborations, de proposer des mises en scène inédites ? Sur la base de toutes les expériences du semi-confinement de mars 2020, des scénarios ont été écrits, pour des rôles multiples. Ils se poursuivent, s'affinent et se réinventent, parce qu'aucune lame de fond ne les arrêtera.



«Masques», œuvres d'Arts plastiques réalisées en mars 2020, dans le cadre du Module «agir sur les supports, mediums, outils et gestes: premières approches pratiques, opérations plastiques en lien avec l'actualité», cours de didactique ACVM de Muriel Daucourt (HEP-BEJUNE).

Les prises de vues des masques réalisés par les les étudiantes et étudiants de la HEP-BEJUNE sont l'œuvre de la photographe biennoise Julie Lovens (www.julielovens.com).

Impressum

© Éditions HEP-BEJUNE, Bienne, Suisse, 2021

DOI: 10.37027/HEPBELJUNE.47220

Conception et mise en page: Maude Riat, atelierhans.ch

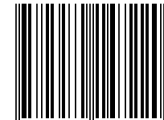
Responsable d'édition: Tristan Donzé

Le 13 mars 2020, dans l'urgence, les actrices et les acteurs du monde de l'école, de la formation et de la recherche en éducation ont fait preuve d'initiative, d'engagement et d'inventivité pour assurer leur mission première d'organisation, de transmission et de construction des savoirs. Dans ce contexte de confinement et de mise à distance, il est devenu évident que les savoirs, mais également les relations entre les individus et une institution ne s'établissent plus de la même manière. L'accès à ces différentes reconfigurations à distance mérite une attention particulière.

Comment les savoirs ont-ils été divulgués et partagés? Quelles ont été les préoccupations premières des actrices et les acteurs de l'école, de la formation et de la recherche? Quelles réponses peuvent-elles être données à la question des inégalités d'accès aux savoirs? Quel est l'impact de ces savoirs à distance sur les actrices et les acteurs? Quelles sont les retombées sur les apprenant-e-s? Comment chacune ou chacun a-t-il répondu à cette demande de travail à distance? Quelles stratégies de résilience ont-elles été mises en place par les individus? Comment peut-on rebondir face à l'adversité?

C'est à cet ensemble de questions que les contributrices et les contributeurs de cet ouvrage tentent de répondre.

ISBN 978-2-9701472-2-0



9 782970 147220 >