

REE

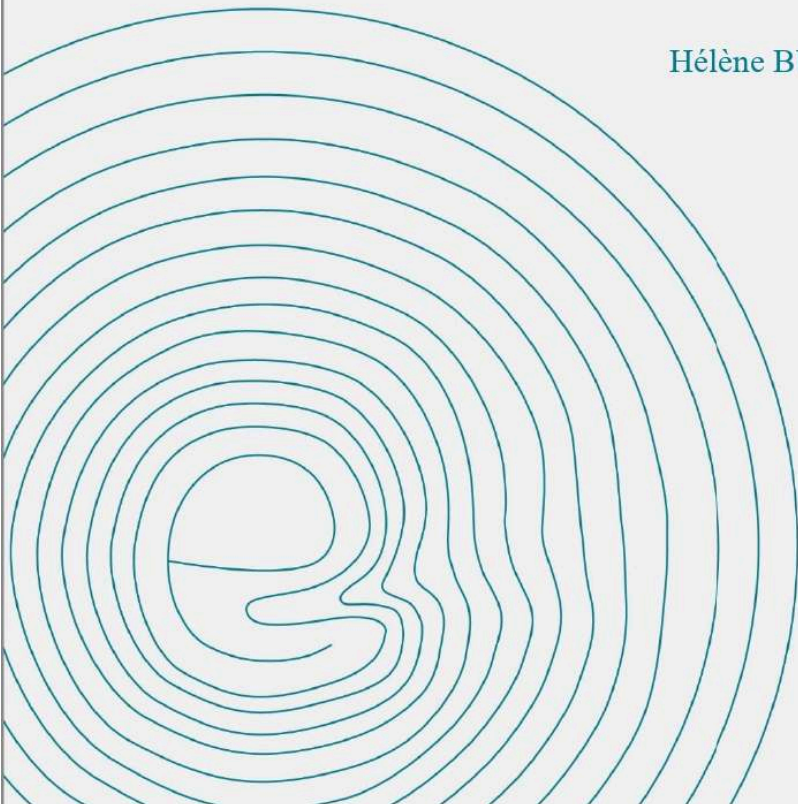
Recherches en éducation



N° 48 – Juin 2022

Hors les murs.
Enseigner et apprendre à l'épreuve de
la « continuité pédagogique »

Numéro coordonné par
Hélène BUISSON-FENET & Lisa MARX



48 | 2022

Hors les murs. Enseigner et apprendre à l'épreuve de la "continuité pédagogique"

Hélène Buisson-Fenet et Lisa Marx (dir.)



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/11104>

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Hélène Buisson-Fenet et Lisa Marx (dir.), *Recherches en éducation*, 48 | 2022, « Hors les murs. Enseigner et apprendre à l'épreuve de la "continuité pédagogique" » [En ligne], mis en ligne le 01 juin 2022, consulté le 10 juin 2022. URL : <https://journals.openedition.org/ree/11104>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

INTRODUCTION DE LA PUBLICATION

À la fois événement inattendu et période durable, le confinement est un révélateur paradoxal des caractéristiques et du fonctionnement habituel de l'école et du système scolaire : la déspatialisation et dé-temporalisation de l'enseignement donnent à voir sous un autre jour et parfois dans leur envers des pratiques et des identités, des régulations et des usages souvent trop ordinaires et routiniers pour être réfléchis. Catégorie d'action publique longtemps instable, la « continuité pédagogique » en est venue à désigner une injonction tant morale (la mission d'enseignement ne doit pas s'interrompre) que technique (il faut trouver les moyens d'adapter au mieux l'enseignement pour préserver les acquis et faire progresser les apprentissages). Le dossier de ce numéro de Recherches en éducation porte sur quelques contours et les premiers effets des réappropriations de cette injonction. Il donne à voir une réalité à la fois complexe et nuancée, ancrée dans des pratiques que le confinement n'invente pas, mais qu'il révèle davantage et dont il accentue les traits. Les contributions se situent tantôt du côté de l'institution scolaire et de ses groupes professionnels, tantôt du côté des élèves, étudiants et des familles et abordent différents niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université.

Lockdown paradoxically reveals the characteristics and usual functioning of the educational system: the despatialization and detemporalization of education sheds a new light on practices, identities and regulations that are otherwise too ordinary and routine to be conceptualized. "Educational continuity" has come to signify both a moral injunction (teaching must not be interrupted) and a technical imperative (teaching must be adapted to not only prevent learning loss but to advance learning). The dossier in this issue of Recherches en éducation focuses on how this injunction has been seized upon and shows a complex and nuanced reality featuring practices that precede lockdown but which have become more prominent. Articles focus both on the institutional side or professional groups and the side of pupils, students and families and cover different levels, ranging from kindergarten to university.

Dossier

Hors les murs. Enseigner et apprendre à l'épreuve de la « continuité pédagogique »

Coordonné par Hélène Buisson-Fenet & Lisa Marx

HÉLÈNE BUISSON-FENET & LISA MARX

Édito - Hors les murs. Enseigner et apprendre à l'épreuve de la « continuité pédagogique » – 2

PATRICK RAYOU

Un éloignement qui rapproche. Mobilisations et reconnaissances d'enseignants et de parents en période de confinement – 9

JULIEN NETTER

Quelques effets du confinement sur la construction des inégalités scolaires – 21

PERRINE MARTIN, CHRISTINE FÉLIX & SOPHIE GEBEIL

Étudier à distance en contexte de pandémie : qu'en dit le premier cycle universitaire ? – 34

DIANE BÉDUCHAUD

Les pilotes à l'épreuve du confinement : activités, expériences et pratiques professionnelles des personnels d'encadrement et des directeurs et directrices d'école – 45

Varia

RICHARD ÉTIENNE & CÉLINE AVENEL – *Discours et parcours d'enseignants renonçant au bénéfice du concours en début de carrière – 60*

ISMAIL FERHAT – *Culturaliser les difficultés scolaires ? L'exemple des politiques éducatives en Picardie face aux classes populaires blanches – 76*

VALÉRIE VILAINE – *Scolariser un élève en situation de handicap, la question de l'attention conjointe en classe – 94*

Recensions

Recension par Philippe Losego

Penser le curriculum scolaire. Le regard croisé de la sociologie, des didactiques et de l'histoire - ISABELLE HARLÉ – 110

Recension par Frédérique Montandon

Nouvelle gouvernance scolaire. Impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement, sous la direction de FRANCE GRAVELLE – 114

Édito

Hors les murs. Enseigner et apprendre à l'épreuve de la « continuité pédagogique »



Hélène Buisson-Fenet

Directrice de recherche, Unité mixte de recherche « Triangle. Action, discours, pensée politique et économique », École normale supérieure de Lyon

Lisa Marx

Ingénieure de recherche, Unité mixte de recherche « Triangle. Action, discours, pensée politique et économique », École normale supérieure de Lyon

Résumé

À la fois événement inattendu et période durable, le confinement est un révélateur paradoxal des caractéristiques et du fonctionnement habituel de l'école et du système scolaire : la déspatialisation et détemporalisation de l'enseignement donnent à voir sous un autre jour et parfois dans leur envers des pratiques et des identités, des régulations et des usages souvent trop ordinaires et routiniers pour être réfléchis. Catégorie d'action publique longtemps instable, la « continuité pédagogique » en est venue à désigner une injonction tant morale (la mission d'enseignement ne doit pas s'interrompre) que technique (il faut trouver les moyens d'adapter au mieux l'enseignement pour préserver les acquis et faire progresser les apprentissages). Le dossier de ce numéro de *Recherches en éducation* porte sur quelques contours et les premiers effets des réappropriations de cette injonction. Il donne à voir une réalité à la fois complexe et nuancée, ancrée dans des pratiques que le confinement n'invente pas, mais qu'il révèle davantage et dont il accentue les traits. Les contributions se situent tantôt du côté de l'institution scolaire et de ses groupes professionnels, tantôt du côté des élèves, étudiants et des familles et abordent différents niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université.

Mots-clés : changement et innovation, TIC et numérique, inégalités scolaires

Abstract

Beyond the classroom. Teaching and learning under "school continuity"

*Lockdown paradoxically reveals the characteristics and usual functioning of the educational system: the despatialization and detemporalization of education sheds a new light on practices, identities and regulations that are otherwise too ordinary and routine to be conceptualized. "Educational continuity" has come to signify both a moral injunction (teaching must not be interrupted) and a technical imperative (teaching must be adapted to not only prevent learning loss but to advance learning). The dossier in this issue of *Recherches en éducation* focuses on how this injunction has been seized upon and shows a complex and nuanced reality featuring practices that precede lockdown but which have become more prominent. Articles focus both on the institutional side or professional groups and the side of pupils, students and families and cover different levels, ranging from kindergarten to university.*

Keywords: change and innovation, ICT and digital, educational inequalities

12 mars 2020, journal télévisé du 20 h : dans la conjoncture d'une pandémie contre laquelle le gouvernement français « entre en guerre » à son tour, Emmanuel Macron annonce la fermeture des institutions scolaires et des universités. Deux mois plus tard, à l'issue d'une période de confinement généralisé, le retour à l'école s'opère sur un mode graduel et segmenté selon les âges, les niveaux, les régions et les établissements. À l'automne 2020, après une rentrée qui se veut « ordinaire » dans le scolaire et qui organise du « présentiel par intermittence » dans l'enseignement supérieur, les universités sont à nouveau fermées, et les lycées incités à fonctionner en demi-classes. Par la suite, pendant plus d'un an, les établissements scolaires et d'enseignement supérieur doivent s'adapter à des protocoles sanitaires mouvants, composer avec des absences d'élèves et d'enseignants, et fonctionner parfois au moins partiellement à distance ou, tant bien que mal, en mode « hybride ».

Comment les acteurs de l'éducation ont-ils appréhendé cet espace-temps d'enseignement en contexte extra-ordinaire lors des confinements de 2020 ? Dans quelle mesure cette période de dérangement des normes scolaires a-t-elle empêché certains apprentissages, mais rendu possibles certains autres ? Quelles recompositions des articulations entre institution familiale et institution scolaire de la co-éducation a-t-elle produites ? Et quelles divisions techniques et morales du travail ont été modifiées, pour quelles invisibilités et quelles reconnaissances sociales et institutionnelles ?

À la fois évènement inattendu et période durable, le confinement peut être approché sur le versant de l'action publique éducative comme un révélateur paradoxal des caractéristiques et du fonctionnement habituel de l'école et du système scolaire : non pas une solution de continuité mais à la fois un interstice (dans le hors-champ de la classe) et un intervalle (dans une chronologie adaptée du temps scolaire), qui donnent à voir sous un autre jour et parfois dans leur envers des pratiques et des identités, des régulations et des usages souvent trop ordinaires et trop routiniers pour être réfléchis.

Plutôt que comme rupture absolue, il s'agit donc d'appréhender ce(s) moment(s) à la fois par les continuités et les changements qu'ils engendrent, sur différents enjeux – les pratiques et identités professionnelles de différentes catégories de personnels du système éducatif, les apprentissages des élèves et étudiants, le lien entre familles et école, l'administration et la régulation du système scolaire.

Or en France, le mot d'ordre ministériel visant à structurer le chamboulement de l'espace-temps de l'école a été celui de la « continuité pédagogique ». Ce terme est loin d'être nouveau dans le champ scolaire, mais ses acceptions antérieures ne résonnent pas toutes, loin s'en faut, avec l'état d'urgence pédagogique en temps de pandémie. Si le dossier porte en priorité sur les contours, les effets, les réceptions et les réappropriations contemporaines de cette injonction, la contextualiser comme une catégorie d'action publique construite dans le temps permet d'en proposer une brève exégèse, qui montre une évolution au fil du temps dans la conception de cette « continuité » comme problème public (Dubois, 2003)¹.

Une rapide analyse lexicologique d'un large corpus de la presse nationale et régionale rassemblée dans la base Europresse permet de dresser une chronologie éloquentes². La continuité pédagogique désigne d'abord dans les années 1970 l'effort de construction institutionnelle de la transition entre enseignement primaire et enseignement secondaire : à une époque de massification scolaire du premier cycle du « collège unique », il s'agit de réduire un taux de redouble-

¹ Nous tenons à remercier Florie Brestaux pour son assistance précieuse dans le suivi des articles, ainsi que Fabienne Brière et tous les experts ayant participé à l'élaboration de ce numéro.

² 1295 dépêches et articles, dont le titre ou l'incipit mentionnait l'un, l'autre ou les deux termes de l'expression « continuité pédagogique », ont été consultés dans cette base, puis ont fait l'objet d'une analyse de contenu. L'article le plus ancien, paru dans *Le Monde*, date du 15 octobre 1977.

ment qui atteint plus du tiers des élèves de fin de cours moyen, et qui révèle la sélectivité socio-scolaire du système éducatif français dans les premières enquêtes internationales. C'est par une mesure juridique et gestionnaire tablant sur les ressources humaines que le ministère de l'Éducation nationale tente une solution : le statut de professeur d'enseignement général en collège (PEGC) doit permettre d'affecter des instituteurs en premier cycle de collège, pour des enseignements dans deux disciplines, de manière à ne pas ventiler excessivement l'enseignement entre différents professeurs « experts », souvent lauréats d'une agrégation, en espérant pouvoir mieux adapter les pédagogies aux élèves sortants du primaire.

Le projet de mettre en place un corps unique d'enseignants de la maternelle au collège est cependant abandonné dans les années 1980. Dans cette décennie qui voit la création du baccalauréat professionnel, on en vient à désigner du nom de « continuité pédagogique » la transition entre l'enseignement professionnel et l'entrée sur le marché du travail. L'enjeu apparaît d'autant plus préoccupant que le taux de chômage juvénile s'accroît et que l'expérience en entreprise n'est désormais plus obligatoire pour les enseignants et enseignantes en lycée professionnel (Troger, 2002).

Mais une nouvelle fois, la décennie 1990 brouille les cartes : les articles collectés d'Europresse révèlent dans cette phase combien s'amplifie la question du *turnover*, voire de l'absentéisme enseignant, combien le recours aux vacataires dans certaines académies ou certaines zones devient un objet de protestation syndicale – autant de facteurs d'une gestion aléatoire du personnel qui porte atteinte à une continuité pédagogique défendue comme un équivalent du « droit à l'école ». C'est donc tardivement, avec l'anticipation d'épidémies de maladies virales (la grippe aviaire en 2006, la grippe H1N1 en 2009) que se pose pour la première fois la question des éventuelles fermetures d'école et du basculement vers d'autres modalités d'enseignement – à travers la diffusion de programmes télévisuels, radiophoniques et de plateformes sur internet.

La fermeture des établissements scolaires au printemps 2020 et l'injonction à la « continuité pédagogique », qui retrouve ici sa dernière mouture de maintien d'une activité d'enseignement (et d'apprentissage) en période d'épidémie, ont éclaté « l'organisation spatiotemporelle particulière » (Blandin, 2002, p. 202) que représente la coprésence d'enseignants et d'élèves dans des salles de classe, dans un bâtiment dédié avec d'autres espaces et personnels (Reverdy, 2020), sur des horaires particuliers et synchrones. Comme tout « système formel d'apprentissage » (Blandin, 2002), l'enseignement à distance repose sur une conception particulière de l'activité d'enseignement et des rôles qu'y endossent les acteurs (Zeller, 1995 ; Marty, 2020). Sa définition même est polymorphe, puisqu'il peut renvoyer aux cours par correspondance au XIX^e siècle, aux apprentissages primaires pour les populations très éloignées des savoirs scolaires ou dans l'incapacité de suivre une scolarité normale (le Centre national pour l'enseignement à distance [CNED] ouvre ses portes en 1939 à cet effet), ou encore aux formations universitaires qui visent à ouvrir l'accès à l'enseignement supérieur pour des populations en emploi (par exemple l'Open University au Royaume-Uni, fondée en 1969). Par ailleurs des formations hybrides existent depuis les années 1990, en particulier dans les universités américaines, mêlant enseignement en présence et à distance et utilisant des supports variés et largement asynchrones³. On peut dès lors interroger les effets passagers ou plus permanents, les changements ou continuités des rôles et des conceptions d'« enseigner » et d'« apprendre » dans cette transition en urgence, à une échelle sans précédent mais à caractère temporaire, vers des enseignements intégralement ou partiellement à distance, appuyés sur des ressources plus ou moins mises à disposition par le système éducatif, et retenant à domicile tant les élèves et étudiants que les enseignants.

De même, le télétravail n'est pas un objet nouveau ni pour la sociologie ni pour les sciences de gestion – puisqu'on ne peut s'intéresser au groupe des « cadres » sans passer par l'examen de ses modalités, de ses usages et de ses effets sur l'emploi comme sur le rapport au travail de

³ En France, la revue *Distances et médiations des savoirs*, coéditée par le CNED, diffuse les études et recherches sur l'enseignement à distance.

cette catégorie professionnelle. Le télétravail des cadres amène la « déspatialisation et détemporalisation des activités professionnelles » (Vayre, 2017, p. 90) et produit des « transformations du système des relations à autrui et du système des activités chez les télétravailleurs » (*ibid.*), qui peuvent être prises comme autant d'hypothèses sur le télétravail scolaire des enseignants, des personnels, voire des élèves ou étudiants. Diplômés du supérieur et cadres du secteur public, les enseignants exercent déjà une partie de leur travail en dehors de leur lieu de travail formel et de leur temps de service, en particulier pour préparer leurs cours et corriger leurs évaluations. Dès lors, dans quelle mesure le passage en télétravail non négocié et non contractualisé reconfigure-t-il leur activité et leurs relations professionnelles ?

Catégorie d'action publique longtemps instable, la « continuité pédagogique » en est donc venue à désigner une injonction tant morale (la mission d'enseignement ne doit pas s'interrompre) que technique (il faut trouver les moyens d'adapter au mieux l'enseignement non seulement pour préserver les acquis, mais pour faire progresser les apprentissages). C'est aux contours et aux premiers effets des réappropriations de cette injonction que s'intéressent les quatre articles de ce dossier, en écho à diverses publications récentes. Dès l'été 2020, plusieurs travaux issus des sciences de l'éducation s'inscrivaient ainsi dans une lecture critique de la notion. Sylvain Wagnon (2020) y voyait par exemple l'ombre portée d'un triple « mythe » : celui de l'enseignement à distance, alors que la pédagogie est d'abord et avant tout une relation de présence ; celui de l'école dans l'espace privé familial, alors que le sens de l'éducation scolaire est construit sur une base collective et publique ; enfin celui du tournant numérique dans l'éducation, alors que les technologies informatiques ne sont qu'un instrument parmi d'autres au service des apprentissages cognitifs et culturels des élèves. D'autres travaux ébauchaient les effets de cette injonction sur des catégories professionnelles particulières – pour certaines très mobilisées et pour d'autres invisibilisées, des conseillers principaux d'éducation (Douat & Michoux, 2021) aux enseignants (Ria & Mauguen, 2020) en passant par les personnels administratifs et de direction (Frajerman, 2020). Romain Delès (2021) montre comment les familles font face aux injonctions de « continuité pédagogique », soulignant les ressources organisationnelles et pédagogiques au moins partiellement invisibilisées que peuvent mobiliser les ménages des classes supérieures. Ces résultats, que l'on retrouve dans d'autres contextes (sur l'Italie : Cordini & De Angelis, 2021 ; Pitzalis & Spanò, 2021 ; pour une étude comparative en Europe : Dimopoulos et al., 2021), soulignent de concert l'accroissement des inégalités socio-scolaires à cette occasion.

Plusieurs numéros spéciaux de revues tant françaises qu'internationales s'intéressent ainsi à la gestion de la crise du COVID dans les systèmes scolaires sous différents angles et à divers niveaux, des politiques nationales aux relations entre enseignants, familles et élèves. Les publications couvrent un large éventail de problématiques, depuis les politiques publiques et les discours entourant les décisions de fermeture ou d'ouverture des établissements scolaires (Lindblad et al., 2021) à l'évaluation des moins-values dans les apprentissages (Gonzalez & Bonal, 2021 ; Grätz & Lipps, 2021). D'autres recherches qualitatives rendent compte des expériences de différents acteurs du secteur éducatif, qu'il s'agisse des professionnels et en particulier des enseignants (pour la Suède : Nilsberth et al., 2021 ; pour la Belgique francophone : Duroisin et al., 2021) ou des usagers (Koris et al., 2021, sur les étudiants en échange Erasmus), et mettent en évidence les expériences et les effets de décalage spatial et temporel induits par le confinement. Ces différents travaux, ainsi que les articles présentés ici, s'intéressent donc plus généralement à la gestion d'une situation de crise au sein des systèmes éducatifs.

Les quatre contributions qui composent ce dossier adoptent une variété d'approches théoriques et conceptuelles tout en relevant en majorité des sciences de l'éducation : la frontière s'annonce ainsi poreuse avec la sociologie des groupes professionnels, voire la sociologie clinique de l'activité, ce qui favorise la circulation de certains concepts et références. Les articles sont tous issus d'investigations empiriques dont les analyses donnent à voir une réalité à la fois complexe et nuancée, ancrée dans des pratiques que le confinement n'invente pas, mais qu'il révèle davantage et dont il accentue les traits. Ils rendent compte plus particulièrement de plusieurs re-

cherches émergentes menées depuis le printemps 2020, visant à interroger les modalités de l'enseignement scolaire quand celui-ci est déspatialisé et détemporalisé au regard de sa forme initiale, et présentées lors de la journée d'étude de l'Institut français de l'éducation de novembre 2020 intitulée *Enseigner et apprendre à distance : vers une mutation de la forme scolaire ? Des enjeux pour les métiers de l'éducation*. Ils se situent tantôt du côté de l'institution scolaire et de ses groupes professionnels, tantôt du côté des élèves, étudiants et des familles, et abordent différents niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Ils permettent de commencer à questionner les effets à court et moyen terme de cette période inédite, qui apparaît peu ou prou comme une parenthèse révélatrice d'inégalités socio-scolaires accentuées par l'enseignement à distance ou comme un moment charnière investi par des acteurs pour modifier les politiques et pratiques éducatives.

Comme les terrains d'enquête, les conditions mêmes des recherches empiriques en éducation ont été bousculées : les méthodes ont basculé vers des formes distancées (déjà présentes mais loin d'être majoritaires), passant tant par des enquêtes en ligne et des entretiens par téléphone ou visioconférence que par l'observation de classes virtuelles et le recueil de traces sur les espaces numériques de travail (ENT)⁴. En France, certaines enquêtes ont été portées par des universités, d'autres par des institutions rattachées à des ministères, par exemple les différentes enquêtes de l'éditeur de ressources pédagogiques public *Canopé* – avec des objectifs tantôt tournés vers la pratique et la formation, tantôt vers la recherche. Même s'ils n'insistent pas sur les apports et les limites des conditions de production de données qualitatives sous la contrainte de la distance physique, les articles de ce dossier participent à la réflexion sur ce que signifie « sociologiser la continuité pédagogique ».

Les deux premières contributions s'intéressent, dans une perspective sociologique, aux effets de la continuité pédagogique sur les publics défavorisés de l'institution scolaire. Sur la base de visio-entretiens « adaptés », qui prennent la suite d'une enquête initiée dans les conditions habituelles du recueil ethnographique, la contribution de Patrick Rayou analyse le confinement et ses modalités comme révélateurs du fonctionnement ordinaire de l'école en éducation prioritaire, tant du côté des familles (avec des conditions matérielles plus ou moins confortables et une connaissance de la forme scolaire plus ou moins aboutie) que du côté des enseignants (aux mobilisations et aux ressources variées). Focalisé sur le « cas » d'un collègue REP+ d'Île de France, le questionnement s'articule autour de la question de la reconnaissance mutuelle des acteurs. Dans un second temps du dossier, Julien Netter s'intéresse aux processus précis de construction des inégalités scolaires à travers l'analyse d'un corpus filmé d'enseignants de primaire en « télétravail » dans un quartier en voie de gentrification.

Les deux articles suivants mobilisent les résultats d'enquêtes par questionnaires. La contribution de Perrine Martin, Christine Félix et Sophie Gebeil porte sur l'enseignement supérieur : les auteures analysent les perceptions, réceptions et mobilisations étudiantes du dispositif technopédagogique proposé lors du deuxième confinement de l'automne 2020. Ce faisant, elles reviennent sur les questions de décrochage et de maîtrise inégale des codes académiques, que le confinement social et le télétravail étudiant ont tendance à accentuer. Prolongeant l'approche par les professions et leurs activités ébauchée en début de dossier autour des enseignants, c'est vers les cadres de l'éducation nationale prenant en charge son pilotage que se tourne Diane Bédouchaud. Son travail sur les personnels de direction et sur les personnels d'inspection montre que la mise en place de la « continuité pédagogique » exacerbe des tensions préexistantes liées aux activités (charge de travail trop lourde, écart entre travail prescrit et travail réel) ou touchant aux relations professionnelles ou aux relations avec les familles. En comparant ces différentes catégories de personnels, l'article offre un nouveau regard sur le découpage entre travail et hiérarchies pédagogique et administrative.

⁴ Voir le récent numéro 45 de la revue *Socio-anthropologie* sur la thématique « Enquêter à distance : nouvel eldorado ? » (Bourrier & Kimber, 2022).

Références

- BLANDIN Bernard (2002), « Les mondes sociaux de la formation », *Éducation permanente*, n° 152, p. 199-211.
- BOURRIER Mathilde & KIMBER Leah (2022), « Apprivoiser la distance : un défi paradoxal, une expérience exigeante, un cadre revisité », *Socio-anthropologie*, n° 45, p. 9-24.
- CORDINI Marta & DE ANGELIS Gianluca (2021), « Families between Care, Education and Work: The Effects of the Pandemic on Educational Inequalities in Italy and Milan », *European Journal of Education*, vol. 56, n° 4, p. 578-594.
- DELÈS Romain (2021), « Parents for whom school 'is not that big a deal'. Parental support in home schooling during lockdown in France », *European Educational Research Journal*, vol. 20, n° 5, p. 684-702.
- DIMOPOULOS Kostas, KOUTSAMPELAS Christos & TSATSARONI Anna (2021), « Home schooling through online teaching in the era of COVID-19: Exploring the role of home-related factors that deepen educational inequalities across European societies », *European Educational Research Journal*, vol. 20, n° 4, p. 479-497.
- DOUAT Étienne & MICHOUX Clémence (2021), « Les conseillers principaux d'éducation saisis par la "crise". Enquête sur des agents scolaires dans l'ombre de la "continuité pédagogique" », *Revue française de pédagogie*, n° 212, p. 43-55.
- DUBOIS Vincent (2003), « La sociologie de l'action publique, de la socio-histoire à l'observation des pratiques (et vice-versa) », dans Pascale Laborier & Danny Trom (éds.), *Historicités de l'action publique*, Paris, Presses universitaires de France, p. 347-464.
- DUROISIN Natacha, BEAUSSET Romain & TANGHE Chloé (2021), « Education and digital inequalities during COVID-19 confinement: From the perspective of teachers in the French speaking Community of Belgium », *European Journal of Education*, vol. 56, n° 4, p. 515-535.
- FRAJERMAN Laurent (2020), « La continuité pédagogique et les méthodes managériales », dans Stéphane Bonnéry & Étienne Douat (éds.), *L'éducation aux temps du coronavirus*, Paris, La Dispute, p. 133-145.
- GONZÁLEZ Sheila & BONAL Xavier (2021), « COVID-19 school closures and cumulative disadvantage: Assessing the learning gap in formal, informal and non-formal education », *European Journal of Education*, vol. 56, n° 4, p. 607-622.
- GRÄTZ Michael & LIPPS Oliver (2021), « Large loss in studying time during the closure of schools in Switzerland in 2020 », *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 71, <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100554>
- KORIS Rita, MATO-DÍAZ Francisco Javier & HERNÁNDEZ-NANCLARES Núria (2021), « From real to virtual mobility: Erasmus students' transition to online learning amid the COVID-19 crisis », *European Educational Research Journal*, vol. 20, n° 4, p. 463-478.
- LINDBLAD Sverker, WÄRVIK Gun-Britt, BERNDTSSON Inger, JODAL Elsi-Brith, LINDQVIST Anders, MESSINA DAHLBERG Giulia, PAPADOPOULOS Dimitrios, RUNESDÖTTER Caroline, SAMUELSSON Katarina, UDD Jonas & WYSZYNSKA JOHANSSON Martina (2021), « School lockdown? Comparative analyses of responses to the COVID-19 pandemic in European countries », *European Educational Research Journal*, vol. 20, n° 5, p. 564-583.
- MARTY Olivier (2020), *Enseignements à distance*, Berne, Peter Lang.
- NILSBERTH Marie, LILJEKVIST Yvonne, OLIN-SCHELLER Christina, SAMUELSSON Johan & HALLQUIST Claes (2021), « Digital Teaching as the New Normal? Swedish Upper Secondary Teachers' Experiences of Emergency Remote Teaching during the COVID-19 Crisis », *European Educational Research Journal*, vol. 20, n° 4, p. 442-462.

PITZALIS Marco & SPANÒ Emanuela (2021), « Stay home and be unfair: The amplification of inequalities among families with young children during COVID-19 », *European Journal of Education* vol. 56, n° 4, p. 595-606.

REVERDY Catherine (2020), « Écouter les élèves dans les différents espaces scolaires », *Dossier de veille de l'IFE*, n° 136, <https://edupass.hypotheses.org/2125>

RIA Luc & MAUGUEN Frédérique (2020), « Enseigner : une identité professionnelle à l'épreuve du confinement », *Administration & Éducation*, n° 168, p. 49-55.

TROGER Vincent (2002), « L'identité perdue des enseignements techniques et professionnels », dans Gilles Moreau (éd.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, p. 51-64.

VAYRE Émilie (2017), « Le passage en télétravail comme source de restructuration des relations à autrui et des activités », dans Isabelle Olry-Louis, Anne-Marie Vonthron, Émilie Vayre & Isabelle Soidet (éds.), *Les transitions professionnelles*, Paris, Dunod, p. 87-112.

WAGNON Sylvain (2020), « La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie », *Recherches & éducations*, hors-série, <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/10451>

ZELLER Nancy (1995), « Distance Education and Public Policy », *The Review of Higher Education*, vol. 18, n° 2, p. 123-148.

Un éloignement qui rapproche. Mobilisations et reconnaissances d'enseignants et de parents en période de confinement

Patrick Rayou

Professeur émérite, Équipe CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8

Résumé

Cet article considère le confinement lié à la pandémie comme un « événement clé » qui montre simultanément ce qui est mis en œuvre par les enseignants et par les parents d'un collège d'éducation prioritaire de la périphérie parisienne pour maintenir la continuité éducative et ce qu'il en était auparavant de cette continuité. Son approche constructiviste vise à comprendre la façon dont ces deux groupes d'acteurs font face du jour au lendemain à trois changements majeurs : le transport du cœur de l'apprentissage de la salle de classe à la maison ; la déconnexion du temps d'enseignement de celui de l'apprentissage ; l'affaiblissement des distances entre les faces publique et privée de ces mêmes acteurs. La méthodologie adoptée consiste en entretiens téléphoniques semi-directifs avec 9 enseignants et 29 familles de cet établissement. Les résultats font apparaître des changements, au moins momentanés, qui mettent en évidence une continuité antérieure fragile ainsi que des phénomènes d'inter-reconnaissance et esquissent des pistes en termes de professionnalisation des enseignants.

Mots-clés : changement et innovation, TIC et numérique, famille et éducation, professionnalisation

Abstract

A distance that brings people together. Mobilisation and recognition of teachers and parents in times of confinement

This article considers the pandemic-related containment as a 'key event' that simultaneously shows what is being done by the school and parents of a priority education school in the outskirts of Paris to maintain educational continuity and what used to be the case before the pandemic. Its constructivist approach aims to understand the way in which these two groups of actors face a triple maladjustment: the transport of the core of learning from the classroom to the home; the disconnection of teaching time from learning time; the weakening of the distances between the public and private lives of these same actors. The methodology adopted consists of semi-structured telephone interviews with 9 teachers and 29 families. The results reveal changes, at least momentary, which highlight a fragile previous continuity as well as phenomena of inter-recognition and outline avenues for the professionalization of teachers.

Keywords: change and innovation, ICT and digital, family and education, professionalization

L'école de la république a en France, dès ses origines, procédé à une stricte délimitation entre la puissance publique, qui se borne à régler l'instruction, et la famille, à qui échoit le reste de l'éducation (Condorcet, 1791/1994). Lorsqu'il théorise la question de la socialisation scolaire, Émile Durkheim (1905/1966) prolonge cette distinction en situant dans l'action du maître qui institue les enfants la meilleure façon de les introduire à la vie sociale pour laquelle les familles ne les aident pas suffisamment à mûrir. De fait, l'appel à la collaboration des familles, tenues jusqu'au début du XX^e siècle à distance de l'école, est relativement récent et représente un renversement historique et normatif complet (Périer, 2005). Invitées à s'investir dans l'école, à accompagner la scolarité de leurs enfants, à échanger avec les enseignants, elles le font néanmoins de façons très différenciées. Les parents des classes populaires et les familles immigrées continuent de s'en tenir à distance et demeurent des « invisibles » dont la position en décalage est volontiers assimilée par l'institution scolaire à de l'indifférence (Périer, 2019).

Des raisons de ce maintien à distance ont largement été mises en évidence par les recherches sur les rapports entre école et familles, ces dernières, lorsqu'elles sont populaires, étant d'ailleurs fréquemment perçues comme un bloc indifférencié par les classes moyennes (Glasman, 1992). Le thème de la « démission, parentale » vient opportunément expliquer les difficultés de l'école à faire réussir tous les élèves, les valeurs d'individuation et d'autonomie des élèves, tenues pour des allants de soi par les milieux très connivents vis-à-vis du monde scolaire (Delay, 2011), sont inégalement partagées par les différents milieux sociaux. C'est dans le cas de ce qu'il est convenu d'appeler les « devoirs à la maison » que la compétence des parents de milieux populaires est la plus mise à l'épreuve puisqu'il s'agit précisément de faire continuité avec la classe en faisant en sorte que les apprentissages réalisés en cours se consolident grâce à des exercices et puissent se poursuivre à nouveau avec les enseignants (Rayou, 2009). Ayant des difficultés à comprendre les consignes et attentes professorales, craignant de « faire tromper » leurs enfants ou de se disqualifier devant eux, ils tendent à limiter leurs interventions (Thin, 2009). Impliqués dans leurs scolarités, mais désorientés par les appels croissants à la collaboration avec l'école, ils peuvent, à l'inverse, en tentant d'y souscrire, faire de la sur-prescription de travail et accroître les malentendus sur les tâches réaliser (Kakpo, 2012).

La grande difficulté des parents à transcender l'intérêt qu'ils portent à leurs propres enfants pour construire une cause commune laisse libre cours à des stéréotypes des administratifs et enseignants qui les catégorisent souvent de leur point de vue comme « participants », « oppositionnels » ou « absents » (Dutercq, 2001). Or le premier confinement et la fermeture des écoles qu'il a appelée¹ ont permis de voir des relations plus nuancées et potentiellement évolutives entre ces groupes d'acteurs. Il s'apparente pour cela à un « incident clé » (Goffman, 1973 ; Wilcox, 1982) qui, par le dérèglement, dû à des causes aléatoires, des fonctionnements institutionnels, rend plus perceptibles « le général dans le particulier, l'universel dans le concret, la relation entre la partie et le tout » (Erickson, 1977, p. 61). La classe est en effet, depuis le XVI^e siècle où on regroupe les élèves avec des contenus d'enseignements précis, des salles et horaires dévolus, le foyer de l'enseignement. Les élèves sont certes susceptibles de travailler ailleurs et hors de leur emploi du temps scolaire, mais dans des lieux et moments qui demeurent des satellites de l'école et où se développent des pratiques qu'on qualifie souvent de « pédagogisation de la vie familiale ».

« L'école à la maison » de cette période totalement inédite pour la totalité des enseignants et des familles a vu les lieux scolaires se transporter dans les chambres, les salons ou les cuisines. Le temps de l'apprentissage s'est, lui, invité bien en-deçà et au-delà de l'après 16 heures 30 habituellement sous la responsabilité des familles. De façon conjointe, les rôles ordinairement très distincts des enseignants et des parents se sont métissés. Les premiers gardaient certes la maîtrise des programmes, leçons et évaluations, mais ce sont les seconds qui devaient le plus sou-

¹ De mars à mai 2020.

vent « faire la classe ». La vie privée des familles, celle publique des enseignants interféraient en permanence puisque les uns et les autres, en raison de l'asynchronie forcée des gestes professionnels des premiers, devaient travailler en étroite collaboration. Les parents devenaient aux yeux de leurs enfants des analogues de leurs professeurs, les enseignants devaient, ce qu'ils perçoivent souvent comme étranger à leurs missions, pénétrer dans l'univers des familles pour tenter de garantir la cohérence de leur action éducative. Le confinement imposé par la pandémie a amené les autorités à prendre des mesures pour garantir la continuité éducative et proposer notamment des dispositifs et outils pour mobiliser les établissements, les enseignants et les familles². Mais leur utilisation pertinente suppose qu'une telle continuité était assurée auparavant pour toutes les familles. Était-ce vraiment le cas ? Que peut nous apprendre cet épisode sanitaire et ses répercussions sur l'école concernant les adaptations espérées, mais aussi sur l'état ordinaire des relations entre les différents acteurs de l'éducation ?

Les résultats de l'enquête présentés ici procèdent d'une extension de la recherche collaborative en cours³ dans un lieu d'éducation associé à l'Institut français de l'éducation sur le thème de la « classe ouverte aux parents ». Des parents volontaires d'un collège REP+⁴ d'Île de France ont la possibilité d'assister à des cours d'enseignants volontaires pour cela. Des entretiens *ante* et *post* entre eux-mêmes, les enseignants et les chercheurs constituent le corpus de cette recherche. Évidemment interrompue par la fermeture de l'établissement, cette opération a néanmoins pu se prolonger par une série d'entretiens téléphoniques semi-directifs avec 9 enseignants (d'une durée allant de trente à quarante-cinq minutes) et 29 familles (26 mères et 3 pères, d'une vingtaine de minutes chacun au domicile des familles). Il s'agissait d'évaluer les effets du confinement sur la continuité pédagogique en demandant aux parents comment cela se passait pour les élèves et pour eux-mêmes, comment se réalisaient les travaux donnés par les enseignants. Les aspects organisationnels (équipement, télétravail ou non, nombre d'enfants, espaces disponibles...), les aides à disposition pour réaliser le travail (amis, frère, sœur, sites du ministère, médias...), les liens aux enseignants du collège (contacts, modalités, charge de travail donnée...), et enfin la compréhension du travail demandé (corrigés, ressenti de l'élève, vécu du parent...) constituaient les autres axes de ces entretiens. Les enseignants étaient interrogés sur leur appréciation de la mobilisation ou du décrochage des élèves (présences et absences en cas de classes virtuelles, devoirs remis...), les modalités ordinaires ou différentes adoptées pour les élèves pendant cette période (ingénierie pédagogique, courriers ou appels, fourniture de matériels, exigences manifestées...). Comment communiquaient-ils avec les parents (moyens utilisés, fréquence, nature des échanges...) ? Quelles relations avaient-ils avec l'administration, avec leurs collègues ? Quels changements éventuels envisageaient-ils lors du retour à la scolarité normale ?

Compte tenu des tensions de la période, il a semblé intrusif de demander aux parents répondants leurs caractéristiques socioprofessionnelles précises. Certaines de leurs réponses, ici rapportées, permettent néanmoins de se faire une idée de leurs conditions matérielles de vie (forfaits téléphoniques et numériques disponibles, ambiances sonores, espaces à disposition...) au regard des statistiques relatives à la commune concernée : 44 % de la population y vit au-dessous du seuil de pauvreté ; 28,1 % des familles sont monoparentales ; 28 % sont ouvriers, 26 % employés, 3,8 % appartiennent aux cadres et professions intellectuelles supérieures ; le taux de chômage y est de 18,6 % pour les hommes et de 26,7 % pour les femmes (source INSEE 2018). L'échange sur le vif concernant les manières de vivre cette période a semblé pertinent, malgré les limites méthodologiques signalées, ne serait-ce que parce qu'il permettait de prendre conscience des conditions matérielles de ces familles. Le fait qu'il s'agisse de parents volontaires (inscrits sur des listes de candidats à assister à un ou des cours dans le cadre de la recherche « classe ouverte ») et d'enseignants disposés à ouvrir leur classe constitue bien évidemment un biais à prendre en compte. Néanmoins les situations d'extrême contrainte dans

² <https://www.education.gouv.fr/continuite-pedagogique-tous-mobilises-merciauxprofs-303276>

³ Conduite par Julie Pelhate, Pascale Ponte et Patrick Rayou.

⁴ Réseau d'éducation prioritaire renforcée.

lesquelles nous faisons avec eux des entretiens, constituaient comme des garde-fous de leur déclaratif.

1. Enseignants et élèves, des difficultés communes à résoudre

L'épisode de confinement a mis brutalement parents comme enseignants devant des difficultés qu'ils étaient peu préparés à affronter. Il a aussi révélé des difficultés ordinaires dans l'articulation de leurs deux types d'éducation, que les routines du quotidien ne permettaient pas nécessairement de voir. Les acteurs interviewés ont montré des manières souvent très différentes de faire face à la désorganisation majeure qui les mettait à l'épreuve.

1.1. Une grande peur partagée, des responsabilités accrues

Les parents craignent évidemment pour la santé de leurs enfants et la leur, mais aussi de ne pas faire face au nouveau rôle de professeur à la maison qui leur est dévolu. Ceci se traduit souvent par des dilemmes au moment où se profile la possibilité de réouverture du collège. Mme Ly (3^e)⁵ a « *un adolescent tellement difficile à gérer* » que, pour elle, « *c'est 50 %-50 %* » : le garder à la maison le préserve, mais il risque de ne plus travailler et de ne pas obtenir son brevet en fin d'année. Ce d'autant que nombre de professeurs, craignant le décrochage des élèves et voulant aussi donner à l'opinion publique des preuves de leur sérieux, ont, dans les premiers temps, prescrit une masse de travail qui fait que beaucoup de parents, à l'instar de Mme Achabin (6^e), craignent de ne pas « *suivre la cadence* ». D'autres, minoritaires sans doute, passé un premier moment de grande inquiétude, commencent à inventorier les ressources qui leur permettent de ne pas supporter seuls le poids du travail et de la responsabilité. Mme Drouet (6^e à horaire aménagé musique) incite ainsi son enfant à demander « *carrément par mail* » des explications à l'enseignant. Mme Anzala (6^e) devient experte des ressources télévisées : « *on essaye de voir si ça tombe pour les 6^e, si c'est pas pour les 6^e, bon on laisse tomber et puis je le fais travailler sur autre chose* ».

Dans la même période, l'obsession de la direction et des enseignants est celle du décrochage. Pour la principale, Mme Émerillon (20 ans)⁶, la création immédiate de binômes « chargés du suivi des élèves et du coup de la relation avec les familles », impliquant un professeur principal et un conseiller d'éducation ou un assistant pédagogique a été une évidence. Elle a ainsi constitué une « matrice d'élèves à risques » comprenant des éléments relatifs aux équipements des familles, au profil pédagogique connu des élèves notamment. L'extrême mobilisation locale, sur fond d'interventions ministérielles jugées souvent tardives et confuses, a tout à la fois uni les équipes éducatives sur la priorité absolue que constituait le fait que les jeunes, assignés à résidence chez eux, continuent de se comporter comme des élèves, et libéré des initiatives. M. Demaison (EPS, 3 ans) se félicite ainsi de l'attitude de la direction :

Il y a eu quelques allers-retours au départ, mais elle nous a laissé pas mal de marge de manœuvre et libres de faire pas mal de choses, avec une demande, c'était d'avoir une vue sur ce qu'on pouvait proposer ou pouvait faire, mais tout ce qu'on a proposé, que ce soit vidéos et autres, a été accepté.

La grande peur que l'école cesse d'être l'école semble avoir ainsi permis, dans ce collège, de réunir les composantes, d'ordinaire pas facilement compatibles, que sont l'existence d'un collectif de professionnels et l'épanouissement des personnes en son sein.

1.2. Des problèmes de matériel et de compétences

Les conditions de vie des familles avant le confinement étaient déjà sensiblement différentes, même dans ce quartier très populaire, selon notamment qu'elles sont monoparentales ou non, que les parents ont ou n'ont pas un emploi. Vivre avec des adolescents dans des appartements

⁵ Le nom du parent est suivi du niveau de la classe de son enfant.

⁶ Le nom de l'enseignant est suivi de son ancienneté dans la carrière.

surpeuplés ou pouvoir bénéficier d'une maison avec jardin prend cependant une tout autre importance lorsqu'on est enfermé pour une longue période et qu'il faut concilier les tâches domestiques et la prise en charge des apprentissages scolaires. Mme Despuig (6^e et 5^e) cumule tous ces désavantages. Actuellement sans emploi, elle vit au 11^e étage avec ses quatre enfants qu'elle élève seule dans un minuscule appartement. Elle doit rester en permanence auprès de ses adolescents « *pour pas qu'ils se chamaillent... On devient vite la maman pas gentille !* ». Comme beaucoup d'autres, elle n'a pas les outils numériques requis pour le travail à distance :

Du coup, je télécharge sur mon téléphone portable, mais là ma boîte mail sature, ça rame... On met sur la télé, mais du coup la télé est immobilisée, mon téléphone aussi. Je ne peux pas télécharger mais on continue à m'envoyer des messages. En plus c'est le téléphone du boulot donc, vu qu'ils ne vont pas payer pour cette période, bientôt ma ligne va être coupée.

« *On se débrouille* » revient souvent dans les échanges, mais certains avec un matériel convenable dont il est possible d'assurer l'accès en organisant la journée, d'autres avec parfois un seul téléphone pour tous.

Les enseignants découvrent rapidement les limites de leurs solutions alternatives. Les tournées téléphoniques qu'ils entreprennent les renseignent sur le climat qui règne dans les familles, mais aussi sur la nature des équipements dont elles disposent et la maîtrise qu'elles en ont. Les constats de pénurie sont récurrents. Une distribution de tablettes, payées par le département, est organisée, mais, nouvelle surprise, dans certains cas, « *on avait prêté deux tablettes dans la famille mais en fait y avait pas de connexion Wi-Fi, donc ils pouvaient rien faire !* » (Mme Émerillon, principale). Les enseignants constatent également que les habiletés de nombreux élèves, pourtant « *nés avec le numérique* », sont beaucoup plus limitées qu'ils le pensaient. Mme Méru (histoire-géographie, 4 ans) est ainsi très ennuyée car elle a, au téléphone, des élèves qui lui disent avoir fait le travail prescrit, mais ne pas savoir l'envoyer. La simple pratique du mail est inconnue de nombreux adolescents. Mme Renard (ULIS, 18 ans), qui enseigne à des enfants en situation de handicap, comprend vite qu'une partie d'entre eux, même avec le matériel adéquat, n'a pas l'autonomie suffisante pour s'en servir. Elle a donc, une fois par semaine, imprimé cours et exercices et apporté le tout en bas de leur immeuble et récupéré ensuite les travaux. Dès la réouverture des cours, elle était « *un petit peu fatiguée de faire le facteur* » et leur a dit : « *Maintenant, vous venez chercher l'enveloppe au collège et, surtout, vous me ramenez le travail* ».

1.3. Des ressources familiales différentes

Une partie des familles possède davantage de ressources pour rendre possible l'école à la maison. Ce sont d'abord des mètres carrés disponibles, car habiter en maison ou dans une des alvéoles de l'immense cité voisine fait d'énormes différences. Avoir un parent en télétravail crée des problèmes de cohabitation, mais garantit une aide possible et la disposition de matériel informatique. Même dans le cas où on n'a pas d'imprimante, on trouve des solutions, comme le fils de M. Baruck (6^e) dont le père imprime au bureau les devoirs qu'il lui ramène le soir. Les différences les plus décisives semblent tenir à la capacité ou non d'installer à la maison un cadre proche de celui de la forme scolaire, comme faire un planning de travail aux enfants, alterner périodes de travail et de jeu, transformer le salon en bibliothèque, regarder et commenter ensemble les émissions de la télévision scolaire. Dans cette période, les deux tiers du temps de loisir ont été passés devant des écrans, avec un doublement de cette pratique chez les enfants confinés en appartement (Thierry et al., 2021). Quelques parents, comme Mme Doublet (6^e), tentent de trouver la juste mesure entre laxisme et surveillance tatillonne : « *c'est une préadolescente donc les conseils de maman sont les derniers qu'elle essaie !* » ou, comme Mme Ortiz (6^e), qui autorise désormais son fils à jouer à *Fortnite* au-delà du week-end car il y a besoin d'échappatoires dans cette période de forte contention : « *c'est le jeu fétiche quoi, c'est son réseau social on va dire !* ». Mme Chareb (4^e), elle, fait faire une heure de sport à tout le monde : « *On a besoin de garder le rythme !* ».

1.4. Un « effet de réalité » pour les enseignants

Cette période d'extrême tension est l'occasion pour les enseignants de prendre conscience de réalités préexistantes avec lesquelles ils vivaient, mais qui apparaissent brutalement comme des freins à l'action. Pour certains, constate Mme Méru, « *y a certainement papa et maman qui les aident à la maison. Ils ont fait le travail pendant une heure avec leur mère qui peut les aider et les autres sont perdus à côté et ils n'ont personne, forcément c'est pas équitable en fait* ». Les « *Je vous entends pas, il y a trop de bruit !* » de parents au téléphone font prendre conscience des univers de vie de certains élèves. Mais une partie des problèmes, comme la difficulté à se procurer les coordonnées exactes ou actualisées des familles, en dit long sur le peu de liens antérieurs effectifs avec elles. La disparité des demandes des enseignants dans les premiers jours, les déséquilibres accrus entre les matières « fondamentales » et les autres renvoient à une collégialité faible dont l'importance apparaît soudain cruciale.

1.5. Modifier ses pratiques, prendre des initiatives

Ces constats brutaux, rapidement partagés, donnent très souvent lieu à des adaptations immédiates ou à des projets à plus long terme. Beaucoup d'enseignants, prenant conscience de la difficulté des élèves à communiquer à distance, envisagent de passer du temps à leur apprendre à utiliser les outils numériques à l'école (Tricot, 2021). Constatant la faible organisation de ses élèves, M. Lafleur (EPS, 8 ans) consacre une heure de vie de classe à leur apprendre à utiliser leur téléphone pour organiser leur journée. Les enseignants eux-mêmes, obligés d'utiliser des applications dont ils ignoraient l'existence la semaine précédente, créent des chaînes Youtube où ils proposent des défis aux élèves dont ils découvrent l'assiduité aux classes virtuelles qu'ils inventent et où viennent certains parents. Des méthodes d'évaluation comme les questionnaires à choix multiples, souvent décriés, montrent tout leur intérêt pour s'assurer à distance que les élèves ont bien regardé la vidéo indiquée. De façon générale, les évaluations classiques sont moins nombreuses. « *Cela stressait trop les élèves* », dit M. Lièremont (EPS, 18 ans), « *on arrête les notes* », on fait « *du formatif* ». Un impératif besoin de coordination suscite des collectifs informels, par classes ou par disciplines, jusqu'à fabriquer des « *lessons studies* » à tester ensemble (Sensevy, 2011).

Mais l'audace pédagogique la plus grande est sans doute la transgression de la règle plus ou moins officielle de l'étanchéité à maintenir entre la face publique de l'enseignant et celle, privée, de la personne. Des Rubicons ont été franchis. La principale a basculé la ligne de son bureau sur celle de son mobile 24h sur 24 et 7 jours sur 7. Comme la plupart des autres, M. Penta (EPS, 3 ans), qui ne transmettait jamais son numéro aux parents parce qu'« *on sait jamais ce qui peut arriver* » et ne les appelait que « *quand ça va pas* », l'a fait. « *Ils te suivent au bout d'un moment, ça fait trois fois que tu appelles pour savoir comment ils vont et du coup, derrière, bah ils te font confiance quoi !* ». Mme Courtepointe (arts plastiques, 10 ans) s'est, elle aussi « *permis de donner son numéro de téléphone* », elle joint aussi « *le p'tit émoji, oui, parfois pour des élèves qui sont plus effacés en classe (...), j'ai essayé à chaque fois pour arriver à ça : il y a une continuité* ».

Ainsi le double désajustement que constitue d'une part le transport du cœur de l'apprentissage de la salle de classe à la maison, et d'autre part la déconnexion du temps d'enseignement de celui de l'apprentissage, a surtout mis en évidence des désajustements ordinaires et interrogé la pertinence de l'organisation habituelle des relations entre la classe et le hors la classe. Le désarroi des familles devant la nécessité de se muer en professeurs de leurs enfants n'a souvent été que la version amplifiée de leurs difficultés quotidiennes à accompagner le travail hors la classe. Beaucoup d'élèves, privés du contact avec leurs enseignants, ont dû, comme souvent mais avec plus d'intensité, compter sur leurs propres forces pour tenter de comprendre ce qu'ils ne parviennent pas à comprendre en classe.

2. Les élèves au milieu. Reconnaissances et solidarités

Les craintes partagées autour de la santé, du possible décrochage scolaire des enfants ont, provisoirement du moins, aboli des barrières statutaires et favorisé les rapports directs de personne à personne. Des acteurs de « première ligne », comme on a pu le dire à l'époque pour d'autres professions qui assuraient l'« essentiel », sont apparus pendant cette période. Il n'est peut-être pas exagéré de dire que l'incident clé que créent l'épidémie et le confinement ouvre ainsi un espace de reconnaissances mutuelles, faisant droit ainsi aux analyses d'Axel Honneth (2000, 2006) qui voient dans la demande morale de reconnaissance un profond ressort de l'action humaine dont les revendications de caractère économique n'épuisent pas la réalité. Les parents « invisibles » le sont souvent parce qu'ils se sentent méprisés par un système scolaire qui leur demeure étranger, les enseignants craignent souvent le regard de parents préoccupés par leurs seuls enfants et ignorants des contraintes du métier. Or l'épreuve commune traversée semble faire ce que peinent à obtenir les appels institutionnels répétés à la collaboration et déclencher de véritables dynamiques de solidarité.

2.1. Entre parents et enseignants

Comme M. Lièvremon, les enseignants enquêtés se sont montrés inquiets de ce que deviennent les élèves « *même le gamin qui m'a pas répondu, je laisse quand même des messages sur le téléphone pour, au cas où, enfin je sais pas... et je lui ai écrit encore en lui disant : "donne-moi un signe de vie". Voilà, je lui ai dit carrément que j'étais inquiet* ». M. Penta a, lui, surmonté ses réticences et pris son téléphone en prenant soin de demander s'il ne dérangeait pas et en s'autorisant à prendre des nouvelles de la famille. Il a même contacté l'assistance sociale pour signaler le cas d'une maman qui disait qu'elle-même et sa fille n'arrivaient plus à dormir. Les familles sont certes placées plus directement sous le regard des enseignants (Thin, 2021), mais celles de notre enquête ne s'en plaignent pas. Leurs rares critiques concernent essentiellement les horaires des classes virtuelles qui contraignent l'organisation domestique. Les marques de satisfaction sont en revanche foisonnantes. Elles louent le souci apporté par les enseignants à s'assurer de la transmission et de la clarté des consignes. Mme Diawara (6^e et 5^e) apprécie que les enseignants appellent régulièrement pour savoir « *s'ils ont compris quelque chose ou pas* », si les devoirs sont faits, qu'ils mettent et détaillent beaucoup de consignes sur Pronote. M. Seilam (6^e et 3^e) est ravi de ce que le professeur principal « *appelle au moins une fois par semaine, pour savoir comment ça va, savoir si y a des soucis particuliers* ». Outre leur souci de la réception des consignes ou leur attention aux personnes, les professeurs semblent apporter une aide concrète au travail des élèves, assurer un suivi bienvenu pour des parents qui peinent à endosser les habits d'enseignants. Mme Anzala, parmi beaucoup d'autres, se réjouit de la possibilité ouverte que les élèves envoient directement un mail à l'enseignant en cas de difficultés : « *Y a eu un problème sur un exercice, mon fils a envoyé un mail, le professeur a répondu dans la foulée, ils répondent assez rapidement, ah oui !* ».

À l'instar de Mme Aklouche (6^e à horaire aménagé musique), qui doit « *faire la classe* » à plusieurs enfants de niveaux différents et reconnaît que « *c'est compliqué* » pour les professeurs, de nombreux parents découvrent des difficultés d'un métier qu'ils sous-estimaient. Les enseignants découvrent de leur côté un peu plus les dures conditions de vie de certaines familles. Ils décrivent des parents reconnaissants, qui les remercient régulièrement, avec qui il est beaucoup plus facile de communiquer qu'auparavant. Ils sentent une confiance accrue dont ils espèrent qu'elle se maintiendra par la suite.

2.2. Entre enseignants et élèves

Si la perte de la classe prive du cadre ordinaire des apprentissages, elle est aussi l'occasion, pour les enseignants, de modifier le jugement qu'ils pouvaient porter sur tels ou tels élèves. Car les timides peuvent s'ouvrir à l'abri du regard des pairs. Mme Méru découvre que « *là, en fait, ils veulent beaucoup plus poser de questions et envoyer des mails dès qu'ils sont inquiets et, vraiment*

travailler sérieusement. Et là, c'est tous les jours ! Ah oui, vraiment, donc ça c'est plutôt positif. ». À l'inverse, des élèves perturbateurs en temps ordinaires « *redeviennent des élèves on va dire plus assidus ou qui sont plus dans la communication avec leurs professeurs* » constate M. Demaison (EPS, 3 ans). Mme Méru regrette pour sa part d'avoir auparavant « *mis dans une case des élèves insupportables en cours* » et qu'elle découvre très collaboratifs au téléphone.

N'avoir plus « *la discipline à faire* » apaise et ouvre aux singularités des élèves, permet notamment des rapports « *plus intimistes* » selon Mme Courtepointe qui échange des « *petites gentillesses* », avec ses 6^e notamment. Mme Lavis (arts plastiques, 2 ans) estime avoir « *gagné la confiance* » d'élèves qui voyaient les professeurs comme une contrainte « *et puis maintenant ils ont remarqué, certains, que finalement on était vraiment une aide* ». Selon elle, grâce au suivi individuel rendu possible, certains ont « *commencé à nous poser un peu plus de questions que d'habitude, à montrer un peu plus d'initiative, etc., les résultats étaient meilleurs* ». M. Lièvremont, comme plusieurs de ses collègues, envisage une formation systématique de ses élèves aux techniques numériques pour l'école. Mais il s'agira aussi « *de faire un pas vers les élèves dans leur monde. C'est vrai que l'utilisation des outils comme YouTube ou des choses comme ça, ça marche pas mal, ils sont habitués à ça, donc si leur prof s'empare aussi de..., c'est pas mal pour aller vers eux* ».

2.3. Au sein des familles

Mises à l'épreuve par une cohabitation forcée et une scolarisation accrue de leur vie, les familles semblent faire preuve d'une grande solidarité, qui passe par des évolutions des rôles respectifs sur fond, là aussi, de reconnaissances réciproques. Les mères qui élèvent seules leurs enfants sont particulièrement à la peine. Mme Despuig exerce sur eux des pressions au travail, mais essaie aussi de prendre en compte la totalité de leurs besoins. Elle leur propose des jeux, les initie à la fabrication de pizzas, fait avec eux du gainage et, le dimanche, essaie « *de leur faire un petit déj un peu spécial, un peu comme dans les grands hôtels...* ». Plusieurs des parents disent avoir pratiqué des activités qu'ils n'avaient pas le temps de faire ou auxquelles ils ne pensaient même pas : jouer, regarder un film ensemble. Mme Aklouche apprend avec sa fille le métier d'élève : « *je savais pas qu'ils avaient à apprendre tout ça en fait, 6^e c'est dur un p'tit peu les maths et tout ça* ». Elle l'accompagne sur Internet pour tenter de trouver des réponses aux questions. Mme Boizin (6^e) a pris sa part du travail de peinture qui consistait à fabriquer un personnage à partir de fruits à la manière d'Arcimboldo. « *C'était un peu compliqué pour lui de dessiner des fruits donc il a fallu que je lui dessine sur un calque et il a regardé comment faire pour les reproduire* ». À l'inverse, Mme Benito (6^e) apprend de sa fille comment aller sur Internet : « *Elle se débrouille plutôt bien (...). Elle me dit : "Maman il faut que tu fasses ça ou ça", parce que je sais pas trop* ». Dans certains cas, les parents découvrent des enfants tellement changés de ne plus aller à l'école qu'ils ne reconnaissent plus en eux les portraits qu'en dessinaient les professeurs. Ainsi, Mme Sissoko (6^e) : « *Là, j'ai le garçon, à l'école il avait des difficultés vraiment, par rapport au comportement, par rapport à certains enseignants, ça se passait pas bien. Le fait qu'il est à la maison, j'ai vu un autre garçon, quoi* ». Les fratries sont aussi mises à contribution. Les parents regrettent de nombreuses « *chamailleries* » souvent liées au partage d'espaces restreints ou d'outils numériques trop peu nombreux. Mais, très majoritairement, ils évoquent des aides des plus grands vers les plus petits. Les frères et sœurs, surtout s'ils sont au lycée, les neveux parfois, sur place ou à distance, offrent leur aide et soulagent les parents.

2.4. Entre pairs

Le confinement ne crée pas des relations *ex nihilo*, mais redessinant le contour des différents groupes d'appartenance et modifiant leur fonctionnement, il en montre d'autres facettes. L'attachement des collégiens à leurs groupes de pairs, déjà très vif, prend une importance nouvelle car les liens ordinaires, plutôt tissés en alternative à l'école, voire en opposition, servent davantage à assurer la survie scolaire. Les élèves restent en contact au sein de groupes plutôt plus larges que celui de leurs copains les plus proches. La fille de Mme Bachir, Esra (6^e) explique ainsi

que « *dans ce moment de confinement, mes camarades de classe, on s'entraide encore plus que quand on est au collège* ». Les parents confirment. Comme M. Sanchez qui a lui aussi constaté qu'« *ils sont tous au courant, dès qu'il manquait quelque chose à l'un ou à l'autre, ils s'envoient... Oui, ça s'élargit plus à d'autres enfants alors que d'habitude c'est un ou deux* ».

Les frontières entre culture juvénile et culture scolaire, d'ordinaire si scrupuleusement surveillées (Dubet & Martuccelli, 1996), commencent à s'effacer et l'on voit alterner les mutualisations de jeu en ligne, de blagues, d'échanges de nouvelles « *pour savoir qui va bien, qui va pas bien* » dit Mme Chareb repliée en Tunisie avec toute sa famille, mais dont les enfants restent au contact quotidien des copains. La fille de Mme Aklouche, Hawa (6^e), s'est inscrite au concours de chant ouvert par une de ses copines : « *Je sais pas comment elle va faire, mais elle essaye. C'est bien.* »

2.5. Dans l'équipe pédagogique

Aux dires de la principale, des relations de confiance se sont développées entre elle-même et les enseignants et entre les enseignants. Car, face à l'urgence, l'important est la pertinence éprouvée des solutions proposées, d'où qu'elles viennent : « *Tiens, t'as testé ça, ah ben ça à l'air de marcher, je vais prendre ta méthode !* ». C'est certes inégal, constate Mme Méru, et encore dépendant des types de relations qu'on avait auparavant. Mais incontestablement on sort du cercle étroit des relations électives qui caractérisent les rapports habituels, on découvre ce que peuvent apporter d'autres catégories de personnels. Mme Méru se félicite en particulier de l'appui des assistants d'éducation qui lui rapportent, de leurs tournées téléphoniques auprès des élèves, des éléments qui lui permettent d'individualiser son enseignement. M. Lafleur n'aurait rien pu faire sans eux, car « *mine de rien, c'était 26 élèves à appeler, donc on se les répartissait* ». M. Demaison découvre « *leur aide inestimable* » et pense que c'est une relation qu'il faudrait pérenniser. Les assistantes de vie scolaire sont aussi particulièrement appréciées pour garder le contact auprès d'élèves porteurs de handicap. Le rôle de professeur principal est lui-même revisité. Sa fonction gagne en précision et en importance puisqu'il est, le point de passage officiel entre les familles et l'équipe pédagogique. Cela donne à M. Penta des idées pour l'avenir : « *J'échangeais avec eux au moment où y avait le rendez-vous parents-enseignants et c'est vrai qu'après y avait très peu de retours et très peu de suivis à part les bulletins et très peu d'échanges. Et là, le fait d'avoir cette relation qui est un peu plus accentuée, c'était bénéfique* ». M. Penta est un de ces enseignants à qui cette période a révélé de nouvelles façons de travailler : « *Tout de suite on s'envoyait des messages, rapidement pour dire qui allait faire quoi et comment on allait le faire* », celles d'un exercice professionnel plus responsable, moins administré.

2.6. Vers une co-éducation

Ces multiples reconnaissances entre acteurs en principe associés dans une même visée, mais souvent repliés dans des rôles disjoints suscitent des solidarités immédiates. Certes des parents comme M. Dia ne s'autorisent toujours pas à appeler tel membre de l'équipe éducative : « *Je sais pas quelle est sa position là-bas, vous voyez ?* ». Mais M. Lièvremont, ancien dans l'établissement, estime qu'« *on a cassé les barrières qu'il y avait avant. Là ils peuvent m'appeler tous sur mon téléphone privé, au bout du compte ça a quand même permis de créer un lien de confiance. J'ai quand même le sentiment qu'ils ont senti qu'on était là, qu'on lâchait pas et puis qu'ils pouvaient nous dire les choses* ». Ces apprivoisements réciproques ont permis à ces enseignants de donner aux parents qui le demandaient des conseils sur l'attitude à avoir par rapport aux prescriptions scolaires : comment faire avec des enfants qui mentent sur le travail à effectuer, vivent la nuit et dorment le jour, jouent en ligne au lieu de suivre la classe virtuelle ?

Ce qui était vécu comme une immixtion devient désormais une aide d'autant plus légitime qu'elle est sollicitée. M. Demaison a ainsi fait irruption en direct dans l'éducation familiale : « *Ah, mon enfant veut pas faire ses devoirs, donc je vous appelle pour que vous le remettiez dans le droit chemin !* ». Tout d'abord « *un peu surpris* », il s'est entendu dire : « *Pas de souci, je vais lui expliquer pourquoi c'est bien pour lui, il faut qu'il comprenne, etc.* » Et il a passé du temps avec l'en-

fant pour faire avec lui une partie du devoir. Ces dépannages occasionnels ont parfois amorcé des collaborations plus ambitieuses. Mme Lavis, qui a eu certaines familles régulièrement au téléphone, faisait un point avec elles même si elle avait d'abord parlé avec l'enfant : « *On pouvait faire des plans d'action ensemble pour les élèves, ils avaient directement justement notre opinion, notre avis sur les méthodes d'apprentissage de leurs enfants, etc. sur la progression aussi.* » Mme Méru a pour sa part contacté une maman dont l'enfant ne remettait plus de devoirs et a eu comme réponse : « *Ah il est incroyable, c'est pas possible. J'essaye de lui faire confiance mais de toute façon, vous inquiétez pas, dès qu'il rentre à la maison...* ». Le soir le devoir était fait, l'enseignante ne regrette pas de s'être « *introduite un peu dans la vie personnelle des élèves* ».

L'affaiblissement des distances entre les faces publique et privée des acteurs constitue selon nous le troisième bouleversement de cet épisode de « continuité pédagogique ». Or l'enquête donne à voir que ce troisième désajustement a pu permettre aux enseignants et aux parents de se retrouver plus proches autour de l'intérêt supérieur des enfants, et a ainsi remis en cause le devoir de réserve respectif de ces deux groupes d'acteurs adultes dont l'utilité, par ces temps de crise mais vraisemblablement au-delà, n'allait plus de soi.

3. Conclusion

Ces résultats d'enquête ne doivent pas laisser penser que ce premier confinement pour raisons sanitaires a permis de répondre en deux mois à tous les appels institutionnels, aussi souvent répétés que peu suivis d'effets, à mettre davantage de liens dans le système éducatif. Ils comportent par ailleurs un biais, lié à ce que ces parents et ces enseignants, volontaires pour faire des entretiens peuvent avoir, plus que d'autres, conservé au cœur de la crise les capacités de mettre en mots ce qu'ils vivaient. D'autre part on peut penser que ces moments de reconnaissances et de solidarités sont très éphémères et que, très rapidement, le mort ressaisira le vif. D'autres enquêtes montrent que la division du travail entre tâches éducatives et tâches d'enseignement a pu se renforcer (Douat & Michaux, 2020). Si la médecine de temps de guerre fait, dans l'urgence, des progrès peu de temps après transférés à la médecine de ville, en va-t-il de même en éducation ?

Ces résultats semblent néanmoins apporter quelques éclairages dans des problèmes classiques qui concernent le rapport entre l'école et la société dans laquelle cette recherche s'inscrit. L'idée de garantir la continuité en période de confinement présuppose, comme dit au début de cet article, qu'elle règne en temps ordinaires. Or de très nombreux travaux de recherche montrent une grande fragmentation tant dans la division du travail au sein de l'établissement (Tardif & LeVasseur, 2010 ; Netter, 2019) que sur le territoire (van Zanten, 2012 ; Broccolichi et al., 2006). Et nos entretiens montrent des rattachements très différents à l'école, y compris au sein des catégories populaires. Le paradoxe est cependant que la mobilisation d'acteurs pendant cette période laisse entrevoir des tentatives d'installer la continuité postulée. Il s'agit certainement plus de « bougés » que de changements profonds et pérennes, mais savoir pourquoi ils surviennent à ce moment peut donner des idées sur ce qui les suscite.

Refuser que les enfants puissent être, de fait, déscolarisés devient à ce moment une priorité absolue, diamétralement opposée à celle d'« élitisation » de l'école (Merle, 2017) qui organise, sous couvert de mérite (Duru-Bellat, 2009), une intense sélection sociale. Il ne s'agit pas seulement de les savoir en bonne santé et sous contrôle parental, mais de s'inquiéter de ce qu'ils continuent d'apprendre et de se former. Là où la question des statuts est souvent prégnante (Que peut-on me demander ? Que puis-je attendre ?), celle des processus d'apprentissage s'impose, car si l'exposition aux savoirs des élèves n'est plus garantie, que va-t-il se passer ? Et on découvre souvent à l'occasion que cette exposition ne suffisait peut-être pas... Pour les enseignants qui sont apparus très mobilisés dans ce collège, l'école qui rapproche est plus attentive à la réception par les élèves et leurs parents de ce qu'elle leur demande. Elle est aussi celle d'un collectif à la recherche de savoirs pour enseigner. La période a suscité la visite de beaucoup de sites, comme *Le café pédagogique*, déjà connu mais peu fréquenté à leurs dires. Et aussi des

auto-formations aux outils numériques, des façons de s'auto-organiser, en empruntant par exemple un réseau WhatsApp jusque-là dévolu à la mobilisation syndicale, « *parce que l'union fait la force dans les deux situations* », dit M. Lièvremont. La présence de savoirs professionnels, l'émergence d'un groupe qui s'organise lui-même peuvent apparaître comme deux éléments essentiels sur la voie de la professionnalisation.

Références

- BROCCOLICHI, Sylvain, BEN AYED Choukri, MATHEY-PIERRE Catherine & TRANCART Danièle (2006), « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Éducation et formations*, n° 74 (Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats), p. 31-48.
- CONDORCET (1791/1994), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Garnier-Flammarion.
- DELAY Christophe (2011), *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- DOUAT Étienne & MICHAUX Clémence (2020), « Urgentistes invisibles de la "continuité pédagogique", les CPE », dans Stéphane Bonnéry & Étienne Douat (éds.), *L'éducation aux temps du coronavirus*, Paris, La Dispute, p. 55-70.
- DUBET François & MARTUCCELLI Danilo (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DURKHEIM Émile (1905/1966), « L'évolution et le rôle de l'Éducation en France », dans *Éducation et sociologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- DURU-BELLAT Marie (2009), *Le mérite contre la justice*, Paris, Les presses de SciencesPo.
- DUTERCQ Yves (2001), « Les parents d'élèves : entre absence et consommation », *Revue française de pédagogie*, n° 134, p. 111-121.
- ERICKSON Frederick (1977), « Some Approaches to Inquiry in School-Community Ethnography », *CAE Newsletter*, vol. 8, n° 2, p. 58-69.
- FETTERMAN David M. (1990), *Ethnography step by step*, Newbury Park, SAGE Publications.
- GLASMAN Dominique (1992), « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, n° 100, p. 19-33.
- GOFFMAN Erving (1973), *Les Relations en public. La Mise en scène de la vie quotidienne II*, Paris, Minit.
- HONNETH Axel (2006), *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*, Paris, La Découverte.
- HONNETH Axel (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf.
- KAKPO Sévérine (2012), *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Presses universitaires de France.
- MERLE Pierre (2017), « Démocratisation de l'enseignement », dans Agnès van Zanten & Patrick Rayou (éds.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 149-155.
- PERIER Pierre (2019), *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*, Paris, Presses universitaires de France.
- PERIER Pierre (2005), *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

RAYOU Patrick (éd.) (2009), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

SENSEVY Gérard (2011), *Le sens du savoir*, Bruxelles, De Boeck.

TARDIF Maurice & LEVASSEUR Louis (2010), *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*, Paris, Presses universitaires de France.

THIERRY Xavier, GEAY Bertrand, PAILHE Ariane, BERTHOMIER Nathalie, CAMUS Jérôme, CAUCHI-DUVAL Nicolas, LANOË Jean-Louis, OCTOBRE Sylvie, PAGIS Julie, PANICO Lidia, SIMEON Thierry, SOLAZ Anne & l'équipe SAPRIS (2021), « Les enfants à l'épreuve du premier confinement », *Population & Sociétés*, n° 585, p. 1-4.

THIN Daniel (2020) « La scolarisation de l'espace familial au quotidien », dans Stéphane Bonnéry & Étienne Douat (éds.), *L'éducation aux temps du coronavirus*, Paris, La Dispute, p. 39-54.

THIN Daniel (2009), « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires », *Informations sociales*, n° 154, p. 70-76.

TRICOT André (2021), « Le numérique permet-il des apprentissages scolaires moins contraints ? Une revue de la littérature », *Éducation et sociétés*, n° 45, p. 37-56.

WILCOX Kathleen (1982), « Ethnography as a methodology and its applications to the study of schooling: a review », dans George Spindler (éd.), *Doing the Ethnography of Schooling*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 456-488.

ZANTEN Agnès van (2012), *L'école de la périphérie*, Paris, Presses universitaires de France.

Quelques effets du confinement sur la construction des inégalités scolaires



Julien Netter

Maître de conférences, Centre interdisciplinaire de recherche « Culture, éducation, formation, travail », Thème Éducation Scolarisation (CIRCEFT-ESCOL), Université Paris Est Créteil

Résumé

La classe à distance mise en œuvre durant le confinement du printemps 2020 s'est traduite par un accroissement des inégalités scolaires dans le premier degré. Une enquête ethnographique d'orientation sociologique menée avant, pendant et depuis le confinement auprès d'enseignants d'école primaire de Seine-Saint-Denis permet de saisir les transformations contraintes des pratiques des enseignants qui pourraient expliquer, au moins en partie, un tel accroissement. La difficulté à maintenir le travail de construction de significations partagées, la modification des systèmes de signes utilisés pour les échanges avec les élèves, la fragilité de l'« autonomie » scolaire requise des élèves et l'inégalité de leurs parents devant l'encadrement du travail personnel, les freins au maintien d'une aide constituent autant de phénomènes qui se sont parfois cumulés, rendant le bénéfice des situations de travail incertain pour certains élèves.

Mots-clés : changement et innovation, TIC et numérique, inégalités scolaires, autonomie et socialisation, famille et éducation

Abstract

Some effects of the 2020 lockdown on the construction of educational inequalities

The distance learning implemented during the spring 2020 lockdown resulted in an increase in educational inequalities in French primary schools. A sociologically oriented ethnographic research conducted before, during and since the confinement with primary school teachers in Seine-Saint-Denis allows us to grasp the forced transformations of teachers' practices that could explain, at least to some degree, such an increase. The difficulty of maintaining the construction of shared meanings, the transformation of the systems of signs used for interactions with pupils, the fragility of the 'autonomy' required of pupils and the inequality of their parents in terms of supervision of personal work, and the difficulties in maintaining learning assistance are all phenomena that have sometimes accumulated, making the benefit of work situations uncertain for some students.

Keywords: change and innovation, ICT and digital educational inequalities, , autonomy and socialization, family and education

Avec le confinement de mars 2020, les enseignants français ont, comme leurs collègues de nombreux pays, basculé du jour au lendemain vers la classe à distance. Dans le premier degré, cette nouvelle modalité d'enseignement a pris des formes variées selon les classes et, souvent, au sein d'une même classe. Ces différentes formes ont fait la part belle aux outils numériques pourtant jusqu'alors peu sollicités dans les écoles, qui se sont révélés très utiles, voire difficilement contournables. Avec l'utilisation de ces outils s'est opérée une adaptation des pratiques enseignantes, soumises à des contraintes et possibilités nouvelles. Sans nier l'énorme effort consenti et, parfois, la souffrance engendrée, on peut être étonné de la rapidité avec laquelle la transformation s'est opérée. C'est qu'elle repose plus largement sur un basculement du monde contemporain vers l'utilisation du numérique et sur un large recours des enseignants à ces outils dans leur vie privée. Au sein du réseau RESEIDA¹, une équipe centrée sur les pratiques enseignantes et leurs effets dans la durée sur la construction des inégalités s'est saisie de cette adaptation pour tenter d'en documenter certains aspects². Le cadre théorique adopté dans cet article, élaboré à l'occasion du travail collectif mené dans cette équipe depuis cinq ans, témoigne d'une approche sociologique dite « relationnelle et contextuelle » des pratiques enseignantes, sensible à la question des apprentissages en situation et de leurs effets sur les inégalités scolaires (Rochex & Crinon, 2011), recourant parfois à des outils et notions issus des didactiques, de l'anthropologie ou de la psychologie historique.

La préparation de la recherche PLEIADES (Pratiques en ligne : école, inégalités et activité à distance des élèves), entreprise dans le cadre des groupes thématiques numériques (GTnum) financés par le ministère de l'Éducation nationale, a ainsi donné lieu à un recueil de données pendant le déconfinement, à un moment où l'enseignement était encore pour grande partie réalisé à distance. Deux classes de cours préparatoire de 24 élèves, rattachées à une école d'un quartier de proche banlieue parisienne en voie de gentrification, ont été filmées durant sept séances d'une heure sur le lieu de travail des enseignants, Fabrice et Lucie, tous deux « chevronnés ». Lucie, jeune quinquagénaire, enseigne depuis une vingtaine d'années, elle est maîtresse formatrice et travaille régulièrement avec Fabrice, son cadet de cinq ans, qu'elle aide à préparer la classe. Fabrice, ancien professeur d'éducation physique et sportive en lycée professionnel, enseigne à l'école depuis quinze ans. La caméra a été placée de façon à saisir aussi bien les gestes, mimiques et paroles des enseignants que leurs écrans d'ordinateur, sur lesquels se succédaient les visages des élèves et les différents supports utilisés. Les films obtenus ont été complétés par la récolte de ces supports et par des entretiens avec les deux enseignants, visant à leur faire préciser leurs interprétations des situations filmées, sans toutefois s'appuyer sur les captations vidéo, et à inscrire ces interprétations dans le contexte plus large de leurs pratiques de classe à distance. Les enseignants filmés avaient déjà été observés en classe avant le confinement, de sorte que leurs pratiques à distance ont pu être comparées avec leurs pratiques de classe habituelles. Plus largement, elles ont été mises en regard des analyses d'une soixantaine d'heures d'observations de classe d'enseignants chevronnés et de 25 heures d'entretiens avec ces mêmes enseignants entrepris dans le cadre du réseau RESEIDA avant le confinement, destinées à dégager des pratiques favorables aux élèves les plus éloignés des réquisits scolaires. En considérant ces pratiques favorables et en montrant comment elles avaient dû être modifiées chez les deux enseignants observés durant le confinement, le corpus obtenu a permis de dégager quatre pistes de réflexion sur les liens entre le passage à la classe à distance, conçue comme un ensemble de pratiques, et l'accroissement des inégalités scolaires constaté à la rentrée 2020 (DEPP, 2020a, 2020b). Ces quatre pistes mettent en évidence des pratiques spécifiques mobilisant de nombreux dispositifs d'enseignement, liées à la question des inégalités et transformées en mars 2020. Elles ont ensuite été approfondies et stabilisées par l'analyse d'une série d'entretiens

¹ Le réseau pluridisciplinaire RESEIDA (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages), fondé en 2001, étudie la construction des inégalités d'apprentissage.

² Participent notamment à ce redéploiement : Cécile Allard, Sylvain Broccolichi, Lalina Coulange, Christophe Joigneaux, Maïra Mamede, Grégory Train.

(n =13) menés dans la même école et dans un groupe scolaire REP+³ situé dans la même ville entre septembre et décembre 2020, et par le traitement d'un questionnaire renseigné par la moitié des enseignants de ces écoles (n =21), destinés à leur faire décrire aussi précisément que possible leurs pratiques de classe à distance et les difficultés rencontrées à l'occasion du confinement. Ces quatre pistes seront abordées successivement.

1. Recréer à distance un collectif favorable au partage de significations

Les classes observées peuvent être décrites comme des collectifs au sein de chacun desquels une histoire commune permet le développement de significations que l'enseignant souhaite aussi partagées que possible (Jaubert, Rebière & Bernié, 2004), même si, dans la réalité de l'école contemporaine, un tel partage n'est pas toujours au rendez-vous (Bautier & Rochex, 2004). En théorie, le partage de significations suggère que les différents enfants et l'enseignant parlent le même langage, que les élèves parviennent à se saisir des attentes scolaires. Mais le caractère trop implicite de certaines de ces attentes (Bourdieu & Passeron, 1964) tend à en faire un curriculum invisible de l'école, source d'inégalités socialement marquées (Netter, 2018). Les élèves ont alors besoin de l'aide des enseignants pour les comprendre, c'est-à-dire pour produire des interprétations des demandes scolaires conformes à celles des enseignants. Les consignes ou formulations ont en effet pour chacun un sens dont Lev Vygotski (1934) a montré qu'il ne suffisait pas d'en donner une définition claire pour que les enfants s'en saisissent. Il leur faut frayer avec ces interprétations en situation pour les circonscrire progressivement. Ainsi, l'accès à des significations partagées doit être compris comme un cheminement, plus difficile pour certains élèves que pour d'autres, que les enseignants dont nous suivons les pratiques ont à cœur d'accompagner parce qu'il a un rôle important sur la capacité des élèves à se saisir des activités menées en classe.

Par exemple, Camille, une enseignante de moyenne et grande sections de maternelle, dont la pratique a été observée en classe avant le confinement, demande à ses élèves d'écrire sur une ardoise. Devant la production de l'un d'eux, elle constate : « *Je ne comprends pas. Tu as joué à écrire mais ce n'est pas encore de l'écriture que l'on peut lire. C'est une écriture que tu as inventée.* » Sa remarque n'a rien d'un reproche et elle conserve soigneusement la production de l'enfant. Il s'agit plutôt d'une description, de la mise en mots de cette production devant l'enfant et les camarades qui l'entourent. Ce faisant, elle permet aux élèves de préciser ce qu'est l'écrit, matière étrange pour ces non-lecteurs. Par leurs verbalisations fréquentes, les enseignants dont les pratiques apparaissent favorables aux élèves les plus faibles (Coulange, Netter & Train, 2021) contribuent à longueur de journée à circonscrire (plus qu'à définir) de la sorte les situations, les objets matériels et intellectuels rencontrés ensemble.

Avec la fermeture des écoles, le collectif classe conçu comme une expérience commune disparaît du jour au lendemain et, avec lui, la possibilité pour les enseignants de décrire et d'accompagner la construction de significations pour tous les enfants en même temps. Logiquement, la priorité des enseignants observés a donc été de « rester en contact » avec leurs élèves pour tenter de faire survivre, tant bien que mal, ce collectif.

Le recours aux outils numériques a été de ce point de vue très utile, notamment pour l'envoi par mail des consignes et fiches d'activités préparées quotidiennement. Mais tous les enfants ne disposent pas à la maison d'un ordinateur muni d'imprimante ou d'un smartphone, ce dernier imposant tout de même un travail de copie conséquent. La question de l'équipement des familles s'est ainsi posée avec acuité. Camille explique par exemple que, pour certains parents, « *il y avait des rendez-vous à l'école* » et qu'« *il y avait du "drive" délocalisé hors de l'école, avec une pharmacie, ou l'agence immobilière* » voire « *des équipes sauvages, la directrice à scooter, pour aller chez les parents qui ne répondaient pas* ». D'une façon générale, la période est caractérisée

³ En France, l'appellation Réseau d'éducation prioritaire + (REP+) signale que l'école accueille des enfants de familles particulièrement défavorisées.

chez les enseignants enquêtés par le déploiement simultané d'une pluralité d'outils et de dispositifs pour tenter de rester en contact avec les élèves et leur permettre de garder un lien avec une activité scolaire. « *J'ai fait à peu près toute la panoplie !* » s'exclame ainsi Fabrice. Ce déploiement d'énergie a pourtant eu des résultats incertains toujours remis en cause. Ainsi, les enseignants français estiment avoir perdu tout contact avec 6 % de leurs élèves en moyenne (10 % en éducation prioritaire) lors du confinement (DEPP, 2020c), la proportion des enfants perdus pouvant atteindre plus de 50 % en REP+ sur notre terrain. En outre, le maintien du contact ne règle pas le problème de la rupture du travail visant au partage des significations. En effet, avec la diffusion de fiches qui a prévalu pour les enquêtés pendant le confinement, la relation entre l'enseignant et les élèves est orientée vers une somme d'individus et non plus vers un groupe. Les significations qui ne sont plus interrogées collectivement doivent être travaillées successivement avec chacun. Cela tend à étirer nettement le temps de travail des enseignants et rencontre vite des limites. Les enseignants que nous avons observés ont eu recours à des classes virtuelles pour tenter de recréer, au moins partiellement, un collectif. Fabrice explique « *je sentais qu'ils avaient besoin de mon soutien mais aussi de parler entre eux, tout simplement. [...] tu arrivais plus ou moins à reproduire ce que l'enfant pouvait vivre en classe* ». La classe virtuelle apparaît en effet pour les enfants comme le moyen, parfois précieux, de conserver une vie sociale en dehors de leur famille, ces jeunes enfants étant encore souvent éloignés des réseaux sociaux ou des échanges par SMS (Blaya & Alava, 2012). Mais elle permet également à des enseignants conscients de la nécessité de travailler sur les significations de retrouver des moments collectifs dédiés à une telle activité, comme quand Lucie veut faire comprendre à un groupe d'élèves ce qu'est le pluriel, par écrans et micros interposés.

Lucie : un grand champignon, vous êtes d'accord, il y en a un seul. Je voudrais qu'il y en ait plusieurs. Qui me fait la proposition ?

Ethan : Un petit champignon.

Lucie : D'accord, donc là c'est au singulier, toujours un seul, un petit champignon ou un grand champignon. Maintenant, si on l'écrit au pluriel, avec plusieurs champignons, qu'est-ce qu'on va dire ?

Devant le silence d'Ethan, un camarade prend la parole et éloigne les échanges de la notion de pluriel mais Lucie insiste.

Lucie : On va faire pareil pour « une petite fleur », Ethan. Tu peux me proposer, quand il n'y a pas qu'une seule petite fleur mais qu'il y en a plusieurs ? « Une » va se transformer en quoi ? Qu'est-ce qu'on va dire à la place de « une » ?

Ethan : Une petite fleur.

Lucie : Ça c'est au singulier, il y en a une, je suis d'accord avec toi. Mais quand il y en a plusieurs, qu'est-ce qu'on va dire ?

Amir : Des petites fleurs.

Lucie : Oui, merci. C'est Amir qui vient de parler ? Merci, Amir. Tu l'as bien aidé. Des petites fleurs. Super.

Ce n'est qu'au prix d'échanges répétés que la notion de pluriel finit par prendre forme, et il est probable qu'elle ne soit pas encore partagée par l'ensemble des jeunes élèves présents. On mesure donc l'importance du temps qu'il serait nécessaire de consacrer à ces moments d'élaboration collective en co-présence. Cependant, l'organisation de classes virtuelles, outre les difficultés liées à la qualité inégale des plateformes ou aux compétences nécessaires pour s'en saisir, se heurte à de nouveaux problèmes d'équipement. Elle suppose pour les élèves et pour les enseignants de disposer de matériel supplémentaire (micro de qualité suffisante et haut-parleur), d'une connexion suffisamment stable, dont l'absence a pu conduire à des désillusions également signalées dans le secondaire (Rayou & Ria, 2020). En outre, la classe virtuelle est programmée à une heure donnée et l'ordinateur nécessaire peut être requis au même moment par les frères et sœurs plus âgés ou par les parents en télétravail. Cela donne lieu à une complexe organisation des créneaux pouvant s'apparenter à la construction d'un emploi du temps quotidien inégalement pratiqué suivant les familles (Delès, Pirone & Rayou, 2021). Ainsi, le rétablis-

sement d'un travail collectif sur les significations suppose à la fois des pratiques enseignantes tournées vers cet objectif et un équipement matériel des enseignants et des élèves adapté. Il se heurte en outre à la transformation de la forme des échanges, sur laquelle le texte va à présent se pencher.

2. La transformation des systèmes de signes mobilisés

Dans les classes observées avant le confinement, l'avalanche de signes est permanente. Les échanges de regards, haussements de tons, encouragements d'un sourire, petits gestes de la main, déplacements rapides, changements de prosodie, font le quotidien des classes. Ces signes sont essentiels parce qu'ils permettent aux élèves d'interpréter les situations et les attentes des enseignants. Parfois, ces interprétations sont très éloignées de ce qui est imaginé par les enseignants. Des signes du même ordre, émis continument par les élèves, permettent alors aux enseignants de percevoir un tel décalage si bien que les enseignants chevronnés que nous avons suivis sont toujours à l'affût de toutes les marques d'incompréhension ou de distraction de l'attention qui leur semblent se manifester. Les échanges de signes entre élèves et enseignants sont régis par des règles qui renvoient au « cadre scolaire » (Netter & Boulin, 2021). Ces signes, dont certains sont mobilisés par ailleurs dans la vie quotidienne, ont été largement étudiés par les sociologues interactionnistes états-uniens, qui montrent à quel point ils procèdent alors de codes construits dès le plus jeune âge.

Les signes échangés en classe ont cependant ceci de particulier qu'ils font, plus que dans la vie quotidienne, une grande place à la littératie, celle-ci étant entendue comme faisant référence au monde de l'écrit au sens large (Olson, 1994). Dans les classes observées, les supports écrits sont nombreux ; l'oral est plus volontiers décontextualisé, à l'image de l'écrit, afin d'analyser les propriétés des objets étudiés ; les mouvements et déplacements sont ordonnés dans l'espace (Privat, 2006) ; d'une manière générale, les apprentissages reposent, dès le plus jeune âge, sur la maîtrise de la littératie (Laparra & Margolinas, 2016). Dès lors, une grande partie du travail des enseignants consiste à faire accéder les élèves, via des signes peu littéraciés, à cette maîtrise qui peut leur être étrangère, à l'image de Camille qualifiant l'écriture inventée de son élève.

Lors du passage à la classe à distance, les signes accompagnant les échanges entre enseignants et élèves se transforment largement. Avec la transmission de travail ou d'activités par mail, mobilisée, au moins au début du confinement, par 20 des 21 enseignants ayant répondu au questionnaire, l'écrit prend une place encore accrue. Les échanges se font par écrit, la consigne est écrite. Les enseignants mobilisent alors également différents outils pour se démarquer de ce passage radical à l'écrit. Les capsules audio (8/21 répondants) ou vidéo (18/21 répondants) parfois enregistrées semblent, par le recours à l'oral et à l'image qu'elles permettent, se démarquer de l'écrit. Mais il s'agit d'un oral sans rétroactions, où les effets du discours doivent être anticipés autant que possible et qui relève donc également de formes largement littéraciées. Les capsules « clé en main » qui ont le double avantage d'être disponibles et d'être réalisées avec soin poussent cet écueil à l'extrême parce qu'elles ne sont pas conçues en connaissance de l'expérience des élèves. Par exemple, les élèves sont perplexes devant une capsule vidéo sur le pluriel utilisée dans le cadre d'une classe virtuelle observée, qui fait appel à la notion de « nom commun » que tous ne maîtrisent pas et où le travail est appuyé sur l'étrange phrase « un extra-terrestre mange avec son chat » mise en image. Les conversations téléphoniques (19/21 répondants) se rapprochent plus de l'échange de signes tel qu'il intervient en classe parce qu'elles offrent la possibilité de rétroactions immédiates. L'échange est cependant tributaire de ce que les élèves, surtout jeunes, veulent bien et peuvent dire et l'enseignant ne peut s'appuyer sur ce qu'il voit mais qui n'est pas formulé, où il prélève pourtant dans la classe des informations essentielles. La classe virtuelle (11/21 répondants, une fois par semaine en moyenne), en ajoutant l'image en direct au son, rapproche encore les acteurs des interactions de la salle de classe. Elle permet des réactions instantanées et, sous certaines conditions, des prises d'indices au-delà du discours des enfants. Lucie lance ainsi, sous forme d'hypothèse, « *Amandine, tu bâilles, c'est dur ! Est-ce que tu as une proposition à faire, Amandine ?* » ou peut corriger une erreur de décodage

lorsqu'Amandine lit « *quand on dit "les" ou "des", le nom est au pluriel, pour marquer le... plusieurs...* ». Il est ainsi possible de maintenir en partie cet accompagnement des élèves vers des exigences littéraires, ce qui pourrait expliquer le recours aux classes virtuelles pour aborder des notions nouvelles dans la deuxième partie de la période. La classe virtuelle permet de rassembler des signes relevant de plusieurs canaux, ce qui lui confère, pour certains des enseignants qui y recourent, un caractère nouveau parfois stimulant. Lucie estime ainsi qu'elle permet d'utiliser « *des outils hyper intéressants* » quand Fabrice, qui se dit pourtant « *réfractaire* » au numérique, y voit la preuve qu'il est possible « *de faire différemment les choses* ».

Les échanges demeurent cependant lents par rapport aux échanges en co-présence, tributaires des difficultés techniques et d'une instabilité des connexions ayant découragé certains enseignants. En outre, la classe virtuelle opère une transformation des gestes, les ramenant d'un espace à trois vers un espace à deux dimensions, par le biais de la caméra ou de la manipulation de la souris. Ainsi, l'espace littéraire n'est jamais loin, rappelant si nécessaire que la classe virtuelle n'est pas la co-présence. « *On a essayé de recréer des interactions mais ça n'a rien à voir avec ce qui se passe dans une classe* » rappelle Camille. Les élèves de maternelle laissés seuls devant l'ordinateur évoqués par Ariane ou Zoé ont ainsi bien du mal à demeurer concentrés sur l'écran et tendent rapidement à vaquer à leurs activités. La classe virtuelle permet néanmoins le retour, en particulier à l'élémentaire, d'une connivence voire d'un humour que les enfants ont plus de mal à partager par écrit ou en différé. Lorsque Joshua propose une réponse à une énigme et, pour se justifier, annonce l'avoir dite « *au hasard* », Fabrice réplique immédiatement avec un sourire : « *le hasard fait bien les choses ! Mais je suis sûr que tu avais quelque chose derrière la tête* ». Avec cette répartie, il indique simultanément à Joshua que ce dernier a fourni la bonne réponse, qu'il accepte sa justification sans en être dupe, en déplaçant légèrement le terme vers une expression canonique – ce qui pourrait être pris pour de l'ironie – puis en adoucissant immédiatement cette possibilité par une relance bienveillante. Cette forme d'humour léger et de connivence, condensée en deux courtes phrases, n'est possible qu'avec l'aide du ton de la voix et des expressions du visage. Le malentendu demeure cependant toujours possible, les échanges via l'ordinateur ne laissant transparaître qu'une partie du langage paraverbal.

La classe virtuelle telle qu'elle a été observée lors des sept séances filmées en cours préparatoire (CP) n'est pas seulement une co-présence « amoindrie », elle est également, par certains aspects, une co-présence augmentée. Le clavardage, qui peut être utilisé en même temps que la communication par l'image et la voix, offre des possibilités qui n'existent pas en classe. Ainsi, Fabrice encourage pour ses jeunes élèves le recours à des échanges écrits succincts qui constituent autant d'occasions de produire du texte écrit, occasions moins justifiées dans les classes. En outre, la classe virtuelle, par les contraintes qu'elle opère, incite à recourir à un langage indépendant des gestes. Lorsque Fabrice demande à une élève d'activer son micro, il lui rappelle « *en bas de ton écran, normalement, tu as, dessiné, un micro, une caméra, et un petit bonhomme qui lève la main. Il faut que tu cliques, c'est-à-dire... avec la souris, tu déplaces la petite main sur le micro, et tu cliques gauche* » quand en classe, avec la co-utilisation des gestes et du discours, une indication lapidaire telle que « *appuies là* » suffirait. Lorsque Fabrice énonce « *... c'est-à-dire...* », le discours, supplétif du geste, en vient à le définir. Bien qu'il demeure ancré dans la situation et peu formel, il recourt à une description précise faisant appel à des marqueurs spatiaux – plus que temporels, du fait de la participation simultanée – qui lui confère une valeur au-delà de la situation, pour une prochaine expérience de classe. Ainsi, il opère ce que l'on pourrait appeler en reprenant le vocabulaire bernsteinien une forme d'« élaboration » ou de « verticalisation » partielle du discours (Bernstein, 1971, 2000) proche des processus nécessaires pour le passage à l'écrit, dont la maîtrise est socialement marquée (Lahire, 1993). Les gestes de Lucie face à son écran, pourtant invisibles aux élèves, témoignent de l'ampleur de cette transformation inhérente à l'absence de co-présence spatiale. Ainsi, la classe virtuelle pourrait constituer une entrée accélérée dans le monde de l'écrit, potentiellement bénéfique aux élèves, au risque peut-être toutefois d'en décourager certains qui en seraient trop éloignés et verraient dans cette accélération un saut inaccessible, et sous réserve que l'« élaboration » ainsi produite puisse être transférée aux objets d'apprentissages. La classe virtuelle – mais plus largement, comme cela va

être abordé dans la partie suivante, la classe à distance – pose alors la question des possibilités d'autonomie des élèves face à ce nouvel environnement et face aux activités proposées.

3. La nécessaire autonomie des élèves... et de leurs parents

Les activités d'apprentissage sont typiquement calibrées par les enseignants chevronnés observés en classe dans ce qu'ils estiment être la zone de proche développement des élèves, c'est-à-dire parmi les activités que les élèves ne parviennent pas à réaliser seuls mais qui leur deviennent accessibles avec l'aide de l'enseignant (Vygotski, 1934, 1935). Cela ne signifie pas que ce calibrage soit toujours réussi. Camille estime ainsi, lors d'une activité de comparaison de 13 et 31 en moyenne et grande sections qui l'amène à évoquer la valeur positionnelle des chiffres qu'elle s'est « emballée [...] sur le 1 de 13 qui vaut 10 » parce « qu'on est au-delà, finalement, des zones de compétence des élèves ». De la même manière, lorsque les activités sont conçues pour être réalisées en autonomie, c'est qu'elles ne nécessitent *a priori* pas d'aide et qu'elles consistent plutôt en un entraînement ou un travail de systématisation. De telles activités constituent pour la plupart des élèves une proportion importante du travail observé dans les classes. Elles existent également dans la pratique des devoirs à l'école élémentaire, qui semblent avoir fourni un schéma déjà existant et facilement transposable lors du passage à la classe à distance, que l'on peut synthétiser dans la boucle « prescription de l'activité, réalisation de l'activité à la maison en dehors du regard de l'enseignant, retour du produit de l'activité vers l'enseignant, correction » (Rayou, 2009). Mais si le travail prescrit pour la maison représente en temps normal 10 à 20 % du temps de travail scolaire des écoliers, il devient avec le confinement très majoritaire, tous les enseignants enquêtés y ayant eu recours massivement, voire exclusif dans le cas de l'absence de contacts en direct entre élèves et enseignants certains jours, ou tous les jours si les enseignants n'ont pas eu recours au téléphone ni à la classe virtuelle (3/21 répondants).

Les premières directives institutionnelles enjoignaient les enseignants à ne proposer aux élèves que des tâches de révision. Face à de telles tâches, le maintien de leur motivation dans la durée s'est révélé problématique, les élèves pouvant être peu enclins à s'inscrire dans des tâches dont ils ne voyaient pas toujours l'intérêt si les apprentissages en demeuraient trop longtemps absents. Ainsi, Fabrice explique avoir « senti un relâchement » dû à la lassitude des enfants au moment des vacances de printemps. Norah, en REP+, confirme avoir perçu la nécessité d'une remotivation des élèves coïncidant avec l'évolution des directives ministérielles : « au début, c'était surtout des révisions [...]. Bon, ça va durer longtemps, on va pas passer notre vie à ça [...], on peut découvrir des trucs progressivement ». Mais les recherches sur les ateliers de maternelle et sur les devoirs informent sur d'autres difficultés rencontrées avec la prescription du travail « autonome ». En effet, les différents élèves d'une même classe ont des zones de proche développement différentes si bien que le calibrage « moyen » des tâches opéré par l'enseignant définit pour l'un une révision et pour un autre une activité d'apprentissage. Plus les acquis des élèves dans les différentes disciplines sont hétérogènes, plus la classe menace d'être tiraillée entre l'ennui et l'absence d'autonomie. Lorsque les élèves ne parviennent pas à réaliser leur activité de manière autonome en classe, ils font appel aux enseignants. À la maison, ce sont les parents qui s'imposent dans l'encadrement des devoirs (Gouyon, 2004). Cette tendance est renforcée dans le cas de l'école à distance car les parents ont la maîtrise des outils de communication avec les enseignants, d'autant plus que les enfants sont plus jeunes. Zoé, en maternelle en REP+, explique ainsi que « pour le travail à la maison, [les enfants] dépendaient vraiment de "à la maison, est-ce qu'il y a quelqu'un pour le faire ?" ». Ainsi, la prescription passe par les parents qui, délégués désignés, deviennent en quelque sorte prescripteurs et encadrants du travail de leur enfant (Chauvel, Delès & Pirone, 2021). Le problème, bien mis en évidence par les recherches sur les devoirs (Rayou, 2009) ou sur les pratiques parentales face au confinement (Delès, Pirone & Rayou, 2021 ; Rayou & Ria, 2020) est que les parents sont très inégaux dans leurs façons d'apporter de l'aide aux enfants. Les gestes d'étayage qui sont difficiles à maîtriser pour les enseignants le sont encore plus pour des parents qui connaissent mal les contenus enseignés et développent parfois, notamment en REP, une pédagogie éloignée de celle de l'école (Kakpo, 2012), comme en témoigne l'échange suivant enregistré lors qu'une classe virtuelle.

Lucie : *Maintenant, Nour, [...] s'il y a plusieurs jolies petites fleurs, qu'est-ce que tu vas dire ?*
 Nour : *Les jolies petites fleurs, au pluriel, avec un S à la fin.*
 Mère (bas mais audible par l'ordinateur) : *À la fin de quoi ?*
 Lucie : *Tu vas me dire, Nour, à la fin de quoi.*
 Mère (bas) : *À la fin de « petite » et de « jolie ».*
 Lucie : *Ce matin, j'ai beaucoup de mamans qui soufflent !*
 Mère : *Je ne lui souffle pas, je lui explique ! Elle m'a dit qu'il y avait un S mais je lui dis que c'était aussi à « jolie ».*
 Lucie : *À « jolie » et à « petite ». Il n'y a pas de souci, c'est parce que la maman d'Ethan aussi, ce matin... ne vous inquiétez pas, il n'y a pas de souci. Tu as raison, Nour, je mets un S. Est-ce que j'en mets un aussi à « fleur », Nour ?*
 Nour : *(hésitation)*
 Mère (sans que l'on voie ses gestes) : *Est-ce que tu en mets à « fleur » aussi ?*
 Nour : *Oui, on met un S.*
 Lucie : *Oui, on met un S, très bien. Donc : des jolies petites fleurs. Très bien.*

Dans cet échange, la tension entre la mère et l'enseignante, rapidement désamorcée par l'enseignante, est perceptible. L'enseignante cherche ici à faire émerger une réponse. Lorsque la réponse ne vient pas – comme cela arrive avec un camarade juste après –, elle pose une série de questions supplémentaires qui vise à étayer la compréhension du phénomène en jeu. Pour la mère, au contraire, il s'agit de donner la bonne réponse. La tension entre accès aux processus et dévolution de la bonne réponse est souvent présente à l'école. La priorité donnée à l'accès à une bonne réponse sur l'accès au raisonnement qui y conduit est un des malentendus caractéristiques des élèves dont les résultats scolaires sont faibles et des parents de milieux populaires lors de la réalisation des devoirs (Robin, 2019). Ici, la mère renforce cette idée chez sa fille, l'éloignant ainsi des interprétations de la situation attendues à l'école. On comprend alors pourquoi l'accompagnement supposé des parents apparaît comme un déterminant essentiel des pratiques enseignantes durant le confinement (Coulange, Train & Stunell, 2020). En classe virtuelle, la tentation de la bonne réponse est d'autant plus importante que sa fille est interrogée au vu de tous, engageant en quelque sorte l'honneur familial. La réussite manifeste est en effet un enjeu important pour les parents, comme en témoigne le récit de Fabrice : *« c'est violent, pour les parents. Je suis sûr qu'il y a une maman qui ne faisait jamais les classes virtuelles parce qu'elle avait "honte", elle n'assumait pas la difficulté de l'enfant »*. Lucie, de son côté, évoque une mère d'élève systématiquement présente en classe virtuelle et pleurant en silence à l'écran, jour après jour, devant le constat des difficultés manifestes de son fils. Ces problèmes nouveaux engagent alors les enseignants à porter une attention particulière à la publicisation des difficultés et au temps consacré à rassurer les parents.

Les étayages des parents, même imparfaits ou en partie contre-productifs, peuvent toutefois constituer des appuis pour les enfants. Pour Lucie, lors des classes virtuelles, *« souvent, les parents recentraient les enfants sur l'échange »*, même s'*« il y avait beaucoup d'enfants qui... à la fin, les parents avaient tellement confiance qu'ils laissaient les enfants seuls devant l'ordinateur, donc la concentration... »*. Et certains parents ont pu bénéficier eux-mêmes d'une forme d'étayage de la part des enseignants. Fabrice dit ainsi avoir régulièrement organisé *« un café des parents, en fin de semaine on faisait un bilan, chacun parlait des pratiques : "Je n'y arrive plus, je craque, je ne peux plus gérer". Ça permettait aux parents d'échanger entre eux, moi de faire les retours, de les rassurer, d'être le plus bienveillant possible »*. Et Lucie explique que, lors des séances destinées aux enfants, *« les parents, souvent, posaient des questions »* et que *« ça leur permettait d'avoir une fenêtre sur la façon dont l'enseignant s'y prend pour que les enfants apprennent »*. Camille évoque ainsi le cas d'une élève suivie individuellement en classe virtuelle, dont *« la maman s'est complètement investie »* et qui *« a commencé à combiner »* avant de constater que *« finalement, j'avais l'impression que j'apprenais à la maman à l'accompagner à lire »*. Certains parents, assistant pour la première fois à la classe, semblent ainsi mieux comprendre les attentes de l'école grâce à la période. De nouveaux parents soutiens de l'école, à l'image des mères complices évoquées par Basil Bernstein (1975), pourraient ainsi avoir émergé à l'occasion du confinement.

Outre les parents découragés par les difficultés de leurs enfants et ayant renoncé à la classe à distance, ou trop éloignés des attentes scolaires, il est également arrivé que des parents ne soient pas disponibles du fait de la place prise par le télétravail ou qu'ils travaillent sans être confinés et sans que leurs enfants soient accueillis dans les écoles, ou encore qu'ils soient submergés par les problèmes liés à la situation. Ces situations sont plus nombreuses dans l'école de REP+ enquêtée. Les enfants se trouvent alors dans l'incapacité de réaliser leur travail, qui n'a plus que peu de sens. On comprend donc ce résultat selon lequel les performances scolaires moyennes des élèves mesurés par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) se sont légèrement améliorées en 6^e et ont à peine baissé en cours préparatoire (CP) et en première année de cours élémentaire (CE1) mais indiquant que les inégalités se sont accrues entre les élèves les plus faibles et leurs camarades les plus forts (DEPP, 2020a, 2020b). Face aux difficultés à accéder seul à la réalisation de l'activité, le recours à un étayage fourni par les enseignants apparaît essentiel.

4. La délicate question de l'étayage

Dès lors qu'un élève n'apprend que lorsqu'il se lance dans une activité qu'il ne sait pas faire seul mais qu'il parvient à réaliser avec l'aide d'autrui, la question de l'étayage, c'est-à-dire de l'aide apportée à la réalisation de l'activité, est centrale à l'école. Cette aide emprunte plusieurs canaux et l'on pourrait distinguer une aide directe d'une aide indirecte. La notion didactique de « milieu » permet de rendre compte de cette distinction, par exemple telle qu'elle est mobilisée par Samuel Johsua et Christine Félix (2002, p. 92) comme « l'environnement d'un sous-système didactique (maître ou élève) » comportant des objets matériels, sociaux, de savoirs, des rapports à ces objets et des relations entre ces objets.

L'aide indirecte réside dans l'aménagement du milieu didactique préalable à l'arrivée des élèves (définition de l'activité et de la consigne, élaboration du matériel disponible, présentation de l'activité...). Ce travail de préparation donne lieu à un savant dosage d'éléments connus et inconnus des élèves (Félix & Johsua, 2002), et à l'élaboration, dans les classes observées, d'éléments à disposition d'élèves qui ne parviendraient pas à réaliser l'activité. Plus ces derniers éléments sont riches, plus large est le panel de l'aide indirecte proposée.

En classe, une fois l'activité mise en œuvre, les enseignants aménagent le milieu en l'adaptant à chacun. Ils passent alors l'essentiel de leur temps à réagir à des indices de l'activité des élèves qu'ils saisissent sur le vif pour improviser des aides appuyées sur des explications orales, sur des gestes et sur des outils à disposition dans la classe, tels que des affichages ou du matériel pédagogique (Joigneaux, 2019). Cette aide directe peut être réitérée lorsqu'un élève persiste à ne pas comprendre ou à ne pas parvenir à réaliser l'activité, adaptée en temps réel, au fur et à mesure de l'évolution de l'activité et des indices glanés. Ainsi, elle peut porter sur les procédures mobilisées par les élèves. Les erreurs acquièrent alors valeur d'indices de ces procédures, qui peuvent être discutées avec un élève ou collectivement (Coulange, Netter & Train, 2021). Bien sûr, il arrive que les aides soient peu efficaces ou mal adaptées aux besoins des enfants. La possibilité de leur existence n'en demeure pas moins et de telles aides existent dans les classes où nous avons mené notre enquête.

Les aides directes relèvent de l'improvisation réglée (Perrenoud, 1983) et les enseignants chevronnés enquêtés disposent pour les mettre en œuvre d'une grande connaissance des difficultés potentielles des élèves face aux situations d'apprentissage qu'ils conçoivent et d'une vaste palette d'aides disponibles qu'ils mobilisent au besoin. Au contraire, l'aide indirecte demeure potentielle. Les supports, le matériel, la consigne sont des indices des attentes de l'enseignant mis à disposition des élèves et interprétés par eux dès lors qu'ils s'en saisissent. Mais cette interprétation se réalise parfois dans un sens très éloigné de ce qui serait attendu et peut prendre des formes très variées qu'il est difficile de toutes anticiper (Kakpo & Netter, 2013). L'aide indirecte et l'aide directe sont complémentaires dans la classe. Les enseignants, par le biais de l'aide di-

recte, permettent aux élèves de se saisir des situations en cadrant leur interprétation par une série de gestes appuyés sur les outils de la classe. Ainsi, ils rendent disponible l'aide indirecte parce que les supports, consignes et outils d'aide préparés « prennent tout leur sens » : leur interprétation dans les termes envisagés par l'enseignant devient accessible aux élèves et les différentes possibilités offertes par ces supports, consignes et outils s'offrent à eux.

Avec la classe à distance, l'aide directe devient difficile. Lorsque le travail est envoyé par mail ou laissé sous forme de fiches dans des points de collecte, elle est absente. Lors d'une dévolution du travail par téléphone, elle peut intervenir un court instant en début d'activité mais pour un nombre limité d'élèves. Fabrice explique par exemple avoir « *accepté exceptionnellement* » une aide individuelle pour « *deux-trois élèves qui avaient besoin de se retrouver avec moi [...] à la demande de l'élève et des parents* ». Mais « *il n'y a pas eu d'horaires, il n'y a pas eu de vacances* » explique Camille, soulignant comme d'autres enseignants l'investissement conséquent déjà lié à la situation, qui a nettement hypothéqué la possibilité d'offrir une aide individuelle. Ainsi, les élèves se sont généralement trouvés tributaires d'une part de leur capacité à interpréter seuls l'activité dévolue et d'autre part des formes d'aide directe qu'ils pouvaient trouver à leur domicile. Pour les élèves les plus éloignés des attentes scolaires, en France souvent issus de milieux populaires (OECD, 2019), les aides fournies par des parents eux-mêmes peu diplômés (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010) ont plus que pour les autres risqué d'être mal adaptées.

La classe virtuelle permet de rétablir partiellement une aide directe. Elle permet en particulier d'agir au moment de la dévolution de l'activité afin de prévenir la majeure partie des mésinterprétations. En outre, l'enseignant peut théoriquement plus largement interagir avec les élèves présents et s'adapter à la façon dont ils se saisissent de la situation. Mais il est dépendant des systèmes de signes disponibles pour ces interactions et de la maîtrise que les élèves en ont.

L'aide portant sur les raisonnements plus que sur les résultats, les signes les plus utiles pour l'aide directe sont les signes qui accompagnent la réalisation de l'activité. Or ils ne sont pas toujours disponibles. Par exemple, Lucie voit le visage des élèves qui écrivent sur leurs ardoises mais ne voit pas ce qu'ils écrivent. Elle doit se contenter de prendre connaissance du résultat lorsqu'ils lèvent l'ardoise devant la caméra ou énoncent leurs réponses quelques instants plus tard. Les erreurs, hésitations, mentions effacées puis réécrites qui sont précisément dans les classes observées les indices de l'activité intellectuelle des enfants lui échappent largement, réduisant d'autant sa capacité à intervenir de façon adaptée sur les procédures mises en œuvre, qu'il lui faut déduire des résultats produits. En outre, les enseignants sont ralentis dans leur capacité d'aide par la lenteur des échanges et des prises d'indices sur l'activité, et par les signes disponibles en retour. Il en est ainsi de Lucie qui s'agite devant son écran, désignant des mots à l'appui de ses explications alors que les enfants ne la voient pas.

Dès lors que l'aide directe est si contrainte, l'aide indirecte accumulée lors de la préparation, malgré ses limites, devient essentielle. Les enseignants, qui peuvent moins compter sur l'improvisation dont ils sont coutumiers, sont donc ramenés à un intense travail d'anticipation des difficultés de sorte que les aides indirectes puissent les prendre en charge et que l'aide directe éventuellement organisée pendant la classe virtuelle soit la plus efficace possible et largement tournée vers la mise à disposition de cette aide indirecte. Cela revêt pour les enseignants enquêtés un aspect chronophage, déstabilisant et frustrant car plus qu'en classe, beaucoup semble joué en amont de l'activité.

5. Conclusion

L'étude sur laquelle cet article est appuyé ne permet pas de tirer des conclusions quantifiées quant à l'importance des quatre pistes explorées. Il n'est donc pas possible d'affirmer que l'une ou l'autre se traduit par une baisse dans les résultats des élèves et de mesurer cette baisse. Il est cependant possible pour conclure d'insister sur le caractère cumulatif des difficultés évoquées dans le texte. Les élèves les plus fragiles scolairement au début du confinement sont ceux dont

les interprétations sont les plus éloignées de ce qui est attendu pour réussir à entrer dans les activités scolaires. Ce sont donc eux qui sont les moins autonomes face aux activités, c'est-à-dire pour qui l'aide indirecte se révèle vite insuffisante, et qui ont donc le plus besoin d'une aide directe, y compris face à des tâches que d'autres considèrent comme des « révisions » mais qui, pour eux, sont susceptibles de constituer des apprentissages non consolidés, voire non encore réalisés. Leurs parents sont plus souvent peu diplômés si bien que l'aide qu'ils peuvent leur fournir, lorsque leur situation le leur permet, risque d'être peu adaptée aux exigences scolaires. Ils disposent statistiquement de moindres revenus, si bien que leur équipement et leur connexion sont plus aléatoires, que leurs parents font face à des difficultés matérielles qui les occupent plus. Sur notre terrain, les élèves désinvestis ou toujours absents ne sont presque jamais des élèves ayant de bons résultats scolaires. Avec un moindre équipement, les élèves scolairement fragiles ont souvent un accès plus problématique aux classes virtuelles qui rétablissent une partie de l'aide directe des enseignants. En outre, lorsqu'ils sont équipés d'un ordinateur, leur moindre familiarité avec la culture littéracie rend l'utilisation de l'outil et des systèmes de signes qui lui sont attachés moins aisée qu'à d'autres enfants. Ainsi, les difficultés exposées tout au long de l'article se cumulent pour certains élèves quand d'autres continuent à bénéficier durant l'ensemble de la période d'un étayage adapté voire, lorsque leurs parents sont particulièrement disponibles et familiers de la culture scolaire, d'une aide supérieure à ce qu'elle serait en classe.

Références

- BAUTIER Élisabeth & ROCHEX Jean-Yves (2004), « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », dans Christiane Moro & René Rickenmann (éds.), *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck, p. 197-220.
- BERNSTEIN Basil (2000), *Pedagogy, symbolic control and identity*, Lanham, Rowman & Littlefield publishers. Traduction française par Ginette Ramognino Le Déroff & Philippe Vitale : *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*, Laval, Presses de l'Université Laval, 2007.
- BERNSTEIN Basil (1975), *Class and pedagogies: visible and invisible*, Washington, OCDE. Traduction française par Jean-Claude Chamboredon : « Classes et pédagogies : visibles et invisibles », dans Jérôme Deauvieux & Jean-Pierre Terrail (éds.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, p. 85-112.
- BERNSTEIN Basil (1971), *Class, codes and control, volume I. Theoretical studies towards a sociology of language*, Londres, Routledge and Kegan Paul. Traduction française par Jean-Claude Chamboredon : *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit, 1975.
- BLAYA Catherine & ALAVA Seraphin (2012), *Risques et sécurité des enfants sur Internet : rapport pour la France. Résultats de l'enquête EU Kids Online menée auprès des 9-16 ans et de leurs parents en France*, Londres, European Union - The London School of Economics and Political Science.
- BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de Minuit.
- CHAUVEL Séverine, DELÈS Romain & PIRONE Filippo (2021), « Enseigner pendant le confinement en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP et REP+) », *Administration Éducation*, n° 169 (École et crise sanitaire : déstabilisation et opportunités), p. 119-124.
- COULANGE Lalina, NETTER Julien & TRAIN Grégory (2021, septembre), « Quel "traitement" de l'erreur pour lutter contre les inégalités ? », Communication présentée au colloque *Former contre les inégalités*, Lausanne (Suisse).
- COULANGE Lalina, TRAIN Grégory & STUNELL Kari (2020), « La continuité pédagogique : mythe ou réalité ? », *Bulletin du CFEM*, n° 49, p. 8-11.

- DELÈS Romain, PIRONE Filippo & RAYOU Patrick (2021), « L'accompagnement scolaire pendant le premier confinement de 2020 », *Administration Éducation*, n° 169 (École et crise sanitaire : déstabilisation et opportunités), p. 155-161.
- DEPP (2020a), *Évaluations 2020. Repères CP, CE1 : premiers résultats*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- DEPP (2020b), *Évaluations de début de sixième 2020. Premiers résultats*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- DEPP (2020c), *Continuité pédagogique. Période de mars à mai 2020. Enquête de la DEPP auprès des familles et des personnels de l'Éducation nationale. Premiers résultats.*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- DUBET François, DURU-BELLAT Marie & VÉRÉTOU Antoine (2010), *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Éditions du Seuil.
- FÉLIX Christine & JOHSUA Samuel (2002), « Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de "milieu" pour l'étude », *Revue française de pédagogie*, vol. 141, n° 1, p. 89-97.
- GOUYON Marie (2004), « L'aide aux devoirs apportée par les parents. Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003 », *Note INSEE*, vol. 996.
- JAUBERT Martine, REBIÈRE Maryse & BERNIÉ Jean-Paul (2004), « Significations et développement : quelles "communautés" ? », dans Christiane Moro & René Rickenmann (éds.), *Situation éducative et significations*. Louvain-la-Neuve, De Boeck, p. 85-104.
- JOIGNEAUX Christophe (2019), *Culture et inégalités scolaires dès l'école maternelle. Une approche ethno-historique* (Habilitation à diriger des recherches. Volume 2. Note de synthèse), Université Paris 8, Saint-Denis.
- KAKPO Séverine (2012), *Les devoirs à la maison : mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Presses universitaires de France.
- KAKPO Séverine & NETTER Julien (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*, n° 182, p. 55-70.
- LAHIRE Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LAPARRA Marceline & MARGOLINAS Claire (2016), *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- NETTER Julien (2018), *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- NETTER Julien & BOULIN Audrey (2021), « La règle du jeu. Des collégiens entre normes partagées et interprétations divergentes », *Revue française de pédagogie*, n° 213, p. 61-74.
- OECD (2019), *Results from PISA 2018. Country note. France*, Paris, OECD.
- OLSON David R. (1994), *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge (UK), Cambridge university press. Traduction française par Yves Bonin & Jean-Yves Rochex : *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz, coll. « Petit forum », 1998.
- PERRENOUD Philippe (1983), « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage », *Éducation & Recherche*, n° 2, p. 198-212.
- PRIVAT Jean-Marie (2006), « Un habitus littéraire ? », *Pratiques*, n° 131/132, p. 125-130.
- RAYOU Patrick (2009), *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. Paideia.

RAYOU Patrick & RIA Luc (2020), « La forme scolaire en confinement. Enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance », *Formation et profession*, n° 28, p. 1-11.

ROCHEX Jean-Yves & CRINON Jacques (éds.) (2011), *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ROBIN Françoise (2019), « Quand des parents interprètent les normes scolaires : le cas du travail scolaire hors la classe en début de primaire », *Recherches en éducation*, n° 35, p. 121-133.

VYGOTSKI Lev Semenovic (1934), *Мышление и речь*, Moscow, VAAP. Traduction française par Françoise Sève : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997.

VYGOTSKI Lev Semenovic (1935), *Обучение и развитие в дошкольном возрасте*. Traduction française par Françoise Sève : « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire », *Société française*, n° 2, p. 35-45, 1994.

Étudier à distance en contexte de pandémie : qu'en dit le premier cycle universitaire ?



Perrine Martin

Maître de conférences en sciences de l'éducation, Laboratoire "Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation" (ADEF), Aix Marseille Université

Christine Félix

Maître de conférences en sciences de l'éducation, Laboratoire "Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation" (ADEF), Aix Marseille Université

Sophie Gebeil

Maître de conférences en histoire contemporaine, Unité mixte de recherche "Temps Espace Langage Europe Méridionale et Méditerranée" (TELEMME), Aix Marseille Université

Résumé

Le 30 octobre 2020, dans un contexte de pandémie et d'une deuxième période de confinement, les étudiants français ont été contraints de suivre un enseignement à distance. En s'intéressant aux effets de cette nouvelle organisation à distance sur l'activité de travail et d'apprentissage des étudiants français de première année universitaire de différents secteurs disciplinaires, cet article se propose de contribuer à une meilleure connaissance de leurs pratiques à partir de ce que les étudiants disent avoir fait pour s'acquitter de leur travail. De plus, en privilégiant l'analyse du vécu expérimentiel des étudiants à travers un regard compréhensif et critique sur l'enseignement à distance, cette recherche entend contribuer à une meilleure connaissance des conditions d'étude et donc de réussite des étudiants au regard de leur profil, tant au niveau de leurs conditions matérielles d'apprentissage que de leur secteur disciplinaire d'étude.

Mots-clés : changement et innovation, TIC et numérique, enseignement supérieur et universitaire

Abstract

The learning conditions of French first-year university students in the context of distance learning during a pandemic

On 30 October 2020, in the context of a pandemic and a second period of confinement, French students were forced to follow distance learning. This article focuses on the effects of this new distance learning organization on the work and educational activity of French first-year university students from different disciplinary sectors and aims to contribute to a better understanding of their practices based on what students say they did to carry out their work. Moreover, by focusing on the analysis of the students' experiences through a comprehensive and critical look at distance learning, this research intends to contribute to a better understanding of the students' study conditions and therefore of their success regarding their profile as much in terms of their material learning conditions as in terms of their disciplinary sector of study.

Keywords: change and innovation, ICT and digital, higher and university education

Cette contribution s'inscrit dans un contexte marqué par une situation exceptionnelle, la crise sanitaire due à l'épidémie Covid 19, ayant entraîné de multiples contraintes, notamment sur les modalités d'enseignement en France du primaire à l'université. Ainsi, à une première fermeture des établissements scolaires et des universités au printemps 2020 (Felix et al., 2020 ; Martin et al., 2021) a succédé une deuxième période de confinement à partir du 30 octobre 2020, contraignant la grande majorité des étudiants universitaires français à suivre un enseignement « à distance », suivant des modalités diverses selon les établissements.

Comment ces étudiants, ayant déjà fait l'expérience du distanciel, déclarent-ils s'y être pris pour organiser leur travail universitaire et s'approprier les ressources offertes par les établissements d'enseignement supérieur ? Nous nous intéressons ici aux représentations que les étudiants ont des conditions de leur mise au travail dans cette situation, et tout particulièrement aux déclarations des étudiants de cycle 1 en première année universitaire de licence (L1).

L'analyse des expériences vécues par les étudiants de première année confrontés aux cours à distance lors du deuxième confinement s'appuie sur une enquête par questionnaire en ligne¹ diffusée du 7 décembre 2020 au 21 janvier 2021. Sa conception ainsi que l'exploitation des données recueillies articulent trois disciplines : les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication (SIC) et les sciences du travail. L'analyse de ces données permet de mieux comprendre comment cet enseignement à distance a été vécu par les étudiants en L1 : plutôt comme un environnement facilitateur du travail d'étude ou, au contraire, comme une contrainte, voire un empêchement, à la construction de leurs apprentissages et de leur socialisation. Plus largement, cette analyse interroge l'environnement d'enseignement à distance appuyé par l'usage des outils numériques par les étudiants (Verchier & Lison, 2020 ; Lison & Justras, 2014 ; Paivandi, 2018) selon différents secteurs disciplinaires (Arts, Lettres, Langues, Sciences humaines, Sciences, Économie Gestion, Droit, Santé...) et leurs conditions personnelles de vie pendant la poursuite de leur année universitaire à domicile.

1. Le numérique éducatif à l'université : une enquête par questionnaire

Le travail présenté ici s'appuie sur une approche anthropocentrée et sociocritique du numérique en éducation (Bernard & Fluckiger, 2019 ; Bernard, 2019 ; Collin et al., 2015) selon laquelle les usages participent de l'évolution des dispositifs et du développement des personnes et de leurs situations de travail (Pastré, 2007 ; Rabardel, 1995), sans pour autant que l'innovation technologique entraîne nécessairement des innovations pédagogiques (Tricot, 2017). Nous considérons ainsi l'expérience réelle, le vécu et les pratiques effectives au contact des technologies numériques (Bobillier-Chaumon, 2016). Les questionnements liés à l'utilisation d'objets et de services numériques sont également appréhendés à l'aune des recherches en SIC qui montrent leur caractère situé socialement et culturellement (Jouët, 2011). Ces travaux ont donné lieu à des recherches mettant en évidence les inégalités numériques juvéniles en dehors du cadre scolaire, prenant la forme de difficultés d'accès mais surtout d'usages et de développement de compétences autonomes (Gire & Granjon, 2012), pouvant renforcer les inégalités éducatives (Cordier, 2020).

L'enquête conduite s'est adressée à tous les étudiants français inscrits dans une formation de l'enseignement supérieur à l'université, dans les formations d'ingénieurs hors université, en classes préparatoires aux grandes écoles, dans les écoles de commerce, gestion et comptabilité, ainsi que les préparations au brevet de technicien supérieur (BTS) et au diplôme universitaire de technologie (DUT). Nous avons élaboré un questionnaire en ligne destiné à l'ensemble des étudiants, depuis la première année jusqu'à Bac + 5 et doctorat. Pour permettre aux acteurs concernés de s'exprimer librement, les répondants avaient la possibilité de conserver l'anonymat

¹ <https://doi.org/10.5281/zenodo.4491597>

tout au long du questionnaire. Dans cet article, nous nous concentrerons plus particulièrement sur les répondants les plus nombreux, à savoir les étudiantes et étudiants inscrits en première année à l'université, pour des raisons qui seront explicitées ultérieurement.

Dans un contexte de formation à distance, il a été nécessaire de diversifier autant que faire se peut les canaux de communication afin de toucher un maximum de répondants potentiels. Le questionnaire a été diffusé via un ensemble de canaux institutionnels (liste de diffusion des différentes structures universitaires) et non institutionnels (listes de diffusion des enseignants, associations étudiantes, réseaux sociaux...). Cette question est loin d'être secondaire, surtout lorsqu'on s'intéresse de près aux conditions d'accès aux cours. Par exemple, plusieurs enquêtes en ligne conduites durant le temps de confinement ont montré « un paradoxe ». Si en effet, l'enquête permet de recueillir un très grand nombre de réponses, elle peut aussi produire des « biais d'échantillonnage » pour un certain nombre de critères. Ainsi les caractéristiques des personnes qui ont répondu à l'enquête peuvent différer significativement de celles de l'ensemble de la population à laquelle elles appartiennent. (Panabière, Mercklé & Goasdoué, 2020). La question du taux de participation et de la représentativité de l'échantillon se pose donc de manière cruciale. Ainsi, les 11 516 réponses d'étudiants obtenues ne sauraient nous faire ignorer combien cette modalité d'enquête écarte celles et ceux qui rencontrent des conditions moins optimales d'accès à Internet et, par voie de conséquence, d'accès aux cours en ligne durant toute la période de confinement. Par ailleurs, l'argument quantitatif ne saurait éluder les questions de représentativité de notre échantillon qui seront abordées ultérieurement.

Le questionnaire se compose de 80 questions (93 variables). Il est structuré en quatre parties :

- la première partie comporte 30 questions (34 variables) relatives au profil et à la situation personnelle et matérielle des répondants ;
- la deuxième partie est organisée autour de 19 questions (22 variables) relatives à l'activité de travail des étudiants pendant leurs cours à distance ;
- une troisième partie composée de 14 questions (19 variables) nous informe sur les difficultés qu'ils rencontrent pour organiser leur travail personnel ;
- enfin la dernière partie du questionnaire (17 questions et 18 variables) est consacrée au point de vue des étudiants sur l'enseignement à distance.

Les analyses présentées reposent sur le traitement statistique des questions fermées à partir de tris à plat réalisés à l'aide du logiciel SPHINX. Pour compléter les résultats saillants issus de ce premier niveau d'analyse, nous avons procédé à des croisements à partir de quelques variables dont la distribution est disponible pour l'ensemble de la population permettant de comparer les étudiants inscrits en premier cycle universitaire de licence (L1) avec l'ensemble des autres étudiants puis, dans un second temps, les L1 entre eux.

Le public interrogé est très hétérogène, tant au niveau des secteurs disciplinaires que des années d'étude. Nous avons fait le choix de porter un regard particulier sur les étudiants inscrits en première année universitaire en 2020-2021. Outre le fait que l'entrée dans le monde universitaire constitue un moment fort pour les étudiants (Alava & Romainville, 2001), les L1 représentent près d'un tiers de l'ensemble des répondants de notre enquête, soit 3199 réponses, en proportion légèrement supérieure au pourcentage d'étudiants inscrits en première année à l'échelle nationale (26 %). Ils sont principalement inscrits à l'université pour 86,3 % d'entre eux, 12,9 % en école d'ingénieur, tandis que moins de 1 % d'entre eux, seulement, étudient en BTS, en classe préparatoire, ou en école de commerce. Nous nous sommes donc intéressées aux réponses qui singularisent les L1 par rapport à celles des 8284 autres étudiants. Pour ce faire, nous avons mobilisé les questions de la première partie du formulaire qui concernent principalement leur contexte d'étude, leurs conditions matérielles, économiques, ainsi que leurs usages informels des outils numériques. L'hétérogénéité des situations des L1 en particulier permettra par la suite d'identifier les facteurs qui pèsent sur la façon dont le distanciel est vécu par les étudiants.

2. Profil d'étudiants de L1 face aux cours à distance

Le profil des répondants de première année se compose de 68,1 % de femmes – soit 10 points au-dessus des statistiques nationales enregistrées en 2019-2020² – et 31,9% d'hommes. Dans une moindre proportion, on retrouve dans notre enquête un taux de féminisation supérieur en première année par rapport aux répondants non L1. Ils se répartissent pour 29,7 % dans le secteur Sciences et technologiques, 28,3 % en STAPS, 23,5 % dans le secteur Arts, Lettres, Langues, Sciences humaines (ALLSH) et 17,3 % dans le secteur pluridisciplinaire (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation et Institut universitaire de technologie).

Dans le groupe, les étudiants boursiers sont également plus nombreux en L1 par rapport à l'ensemble des autres étudiants (47,2 % contre 52,8 %), un chiffre supérieur à celui que fournit le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (31,8 % de boursiers en 2018-2019)³.

Les étudiants de première année sont plus nombreux à vivre chez leurs parents depuis la mise à distance des enseignements : 61,4 % contre 49,8 % pour les autres étudiants. Seulement 16,2 % sont restés dans leur logement d'étudiant contre 24,9 % pour l'ensemble des autres étudiants inscrits dans les années supérieures. Parmi les raisons mentionnées, on trouve principalement la volonté de se rapprocher de leur famille (63 %) et l'envie de ne pas rester seul (66 %). Ainsi, les étudiants se disent globalement satisfaits de leurs conditions de logement pendant le confinement : 84 % contre 76 % en période universitaire « normale ». Pour autant, notre enquête révèle que 68,8 % des étudiants vivant en cité universitaire ont perdu leur travail (contre 48,8 % des non L1) et 63,6 % d'entre eux se disent en situation précaire (contre 22,1% des non L1). Ces données rejoignent l'étude de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE, 2020)⁴ faisant état d'une diminution de la part des « jobs » étudiants en 2020-2021. Cette enquête estime à 8 % le nombre d'étudiants ayant dû faire face à une perte totale de revenus. On constate donc que les étudiants L1 ont été plus affectés par le contexte que les autres répondants de notre étude.

Concernant l'environnement matériel de travail, 87,7 % des étudiants de première année utilisent un ordinateur portable pour travailler mais en moindre proportion par rapport aux autres étudiants. Ils privilégient davantage les objets connectés par rapport à un ordinateur fixe : 6,6 % suivent les cours sur tablette ou smartphone contre 4,5 % chez les autres répondants. Les L1 sont aussi plus nombreux à utiliser une connexion *via* un réseau mobile (généralement plus instable qu'un réseau WIFI ou filaire). Ils se considèrent très majoritairement à l'aise – voire très à l'aise – dans l'usage des outils numériques en général (89,5 % contre 56,7 % « à l'aise » et 34,9 % « très à l'aise » pour l'ensemble des autres répondants).

Dans le cadre de notre enquête, on constate donc que les L1 se différencient des autres étudiants au regard des conditions économiques, matérielles et sociales dans lesquelles ils ont dû suivre leurs enseignements à distance. En résumé, on peut dire qu'ils sont majoritairement un public féminin et boursier. Ils sont, plus que les autres, retournés vivre chez leurs parents. Celles et ceux qui ont conservé leur logement étudiant ont davantage perdu leur « petit boulot » et se considèrent plus que les autres en situation de précarité. Concernant l'usage des outils numériques, ils se disent à l'aise, voire très à l'aise. Ce sentiment devrait favoriser leur travail à distance. Une hypothèse que l'on s'efforcera de documenter à l'aide d'un croisement statistique entre ces différentes variables, notamment en fonction du champ disciplinaire, des modalités d'enseignement proposées et des situations vécues par les étudiants.

² https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T173/la_parite_dans_l_enseignement_superieur/

³ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/les-boursiers-sur-criteres-sociaux-en-2018-2019-47478>

⁴ Enquête « La vie d'étudiant confiné », OVE, 2020.

3. Conditions d'étude bouleversées dans un contexte d'enseignement à distance contraint

En vue d'une analyse compréhensive de l'activité étudiante, nous nous sommes intéressées à la manière dont ces jeunes individus définissent le travail qu'ils ont à faire ainsi que les priorités qu'ils disent devoir hiérarchiser pour y parvenir. Pour ce faire, notre étude s'appuie sur deux niveaux de comparaison : une comparaison entre les étudiants de L1 et les autres étudiants inscrits dans les années supérieures et une comparaison des étudiants de L1 entre eux.

Nous nous attardons sur ce qu'ils disent de leurs pratiques d'étude pendant les cours à distance ainsi que sur la réalisation de leur travail personnel. Dans un premier temps, cela implique de tenir compte du travail et des coopérations déclarées entre étudiants, avec ou sans les enseignants, pour résoudre les questions qui se posent à eux dans ce contexte d'apprentissage.

Pour chacune de ces dimensions, différentes variables seront mobilisées afin d'en comprendre l'impact sur le travail étudiant.

3.1. Suivre les cours à distance, des disparités selon le secteur disciplinaire concerné

Selon l'OVE, au printemps 2020, 69 % des étudiants déclaraient avoir eu des cours en visioconférence, donc en modalité synchrone⁵. Cela rejoint un travail d'enquête conduit sur les enseignants du supérieur face à l'impératif de l'enseignement à distance durant la même période : 32,6 % sur les 1044 répondants disaient alors avoir essayé de mettre en place des cours en visioconférence⁶ (Gebeil et al., 2020). Durant la première période de confinement, l'enseignement à distance n'avait pas été intégralement mis en place. En revanche, au moment du deuxième confinement intervenu à la fin du premier semestre, ce dispositif a été généralisé : pour 90 % des L1, les enseignements prennent majoritairement la forme de cours synchrones en visioconférence. Face à ce dispositif, les étudiants de première année se disent très largement assidus (76 % d'entre eux déclarent assister à tous les cours). Pour autant, il nous semble intéressant, au-delà de la simple assiduité, de faire un état des lieux de l'organisation pédagogique à distance perçue par ces étudiants pour mieux en comprendre les effets sur leur travail. L'analyse de nos résultats montre que le suivi des cours à distance pour les L1 se différencie dans la fréquence, l'organisation et les types d'activités proposées ainsi que les supports utilisés pendant les cours à distance.

Ces étudiants sont davantage concernés par l'hybridation (activités d'apprentissages offertes en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone) par rapport à l'ensemble des autres étudiants : 72 % déclarent que la totalité de leurs cours sont à distance et 20 % d'entre eux indiquent qu'un quart des enseignements s'effectue en présentiel (contre 16,3 % pour les autres répondants). 53,9 % des L1 évaluent la quantité de cours en visioconférence à plus de six par semaine. Il faut toutefois nuancer ce résultat, relativement dépendant du secteur disciplinaire. Par exemple, 81,8 % des étudiants inscrits dans le secteur pluridisciplinaire (INSPE et IUT)⁷, et 62,5 % des étudiants en sciences et technologies estiment avoir plus de 8 cours par semaine à distance, contre 2 cours et moins par semaine pour les étudiants inscrits dans le secteur ALLSH⁸ (32,8 %). La mise en œuvre de ces cours synchrones se réalise à travers différentes activités (exercices, étude de documents, recherche documentaire...). Il est par exemple demandé aux étudiants L1 de répondre à des QCM pour 24 %, 17 % disent devoir lire et analyser des articles ou sont invités à réaliser des recherches documentaires (8 %) lors des

⁵ L'apprentissage synchrone est un apprentissage qui s'effectue au même moment pour l'enseignant et pour les étudiants. Il y a donc une interaction en temps réel. Il se différencie d'un apprentissage asynchrone où le contenu est créé et mis à disposition.

⁶ <https://zenodo.org/record/3888211#.YnP9Ci8itao>

⁷ INSPE : institut national supérieur du professorat et de l'éducation ; IUT : institut universitaire technologique.

⁸ ALLSH : Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines.

cours en visioconférence. Ils se disent moins sollicités oralement (57,9% contre 61,5 %) tout en ayant moins d'exercices à réaliser qu'en présentiel. Au regard de ces types d'activités, là encore des différences se font ressentir selon le secteur disciplinaire. Deux secteurs se distinguent : 69 % des étudiants inscrits dans le secteur Santé déclarent ne rien avoir à faire de particulier, si ce n'est d'écouter le cours et 61,3 % des étudiants inscrits dans le secteur Droit déclarent n'avoir aucune mise en activité durant les cours. À l'inverse, les étudiants du secteur pluridisciplinaire déclarent devoir participer oralement pour 66,2 % d'entre eux, réaliser des exercices et des études de cas pour 76 % ou encore des travaux de groupe (38,1 %). Cette disparité dans la mise en œuvre des enseignements à distance rappelle l'hétérogénéité des pratiques des enseignants du supérieur. Celles-ci pouvant s'expliquer par un certain nombre de facteurs, comme l'effectif ou encore la conception que l'enseignant a de sa mission d'enseignant, de la relation aux étudiants qu'il veut construire ou encore de son expérience dans l'enseignement (Duguet & Morlaix, 2012).

Le choix des supports de cours privilégiés par les enseignants varie au regard des années d'étude. On note que les ressources fournies aux étudiants L1 sont davantage de nature audio, de type diaporama sonorisé et vidéos (73,9 %), que pour les autres étudiants (61 %). En revanche, des documents textuels (81,6 %) ou des diaporamas non sonorisés (60,9 %) sont proposés plus particulièrement aux étudiants non L1. Des différences selon les secteurs disciplinaires sont également présentes. Par exemple, le secteur pluridisciplinaire (IUT) utilise près de 90 % des documents textuels quand le secteur Santé et le secteur Sciences et technologies mobilisent davantage des supports audio (45,7 % diaporama sonorisés et 54,9 % des vidéos).

Notons que les enseignants ont prêté une attention particulière à la variation des supports de cours à destination des étudiants de première année, ce qui peut d'ailleurs être mis en perspective avec notre précédente enquête adressée aux enseignants de l'enseignement supérieur au printemps 2020. En effet, lors de ce deuxième confinement, plus de 24,7 % des L1 disent avoir accès à des cours en format sonore et 46,8 % au format audiovisuel. Ces taux sont très supérieurs aux informations données par les enseignants en 2020 puisque seuls 19,4 % des répondants déclaraient alors adresser aux étudiants des enregistrements audio ou vidéo (Martin et al., 2021) visant avant tout le maintien des activités de formation dans l'urgence (Hodges et al., 2020).

3.2. Interagir, se concentrer et comprendre les cours, un contexte difficile pour les L1

Les étudiants de première année disent avoir communiqué avec leurs enseignants en dehors des cours synchrones, majoritairement par mail universitaire ou personnel (90,5 %). Les échanges se sont effectués aussi au moyen d'outils d'appel téléphonique ou vidéo *via* Internet (Zoom, Skype, Discord, Teams...) pour 43,2 %. 12,4 % des répondants signalent également être passés par l'environnement numérique de travail (ENT), proposant des espaces de discussions synchrones (chat) ou asynchrones (forums par exemple). Pour autant, ces mêmes étudiants utilisent, moins que les autres, les outils de communication institutionnelle (mails, forums) et l'ENT, et déclarent avoir beaucoup moins communiqué avec les enseignants que pendant une période d'enseignement en présentiel (44 %). Ainsi, pour 65,8 % des étudiants, l'absence d'échanges en présentiel modifie la relation avec leurs enseignants : 71,8 % de ces étudiants estiment être beaucoup moins en interactions avec l'enseignant par rapport aux enseignements en présentiel. Il s'agit plutôt d'étudiants masculins, « technophiles » (54,1 % d'entre eux estiment que l'essor des outils numériques favorise le développement de la connaissance contre 46,1 % des autres étudiants), davantage satisfaits de leurs conditions de travail et globalement moins isolés (41,8 % contre 24,1 % des autres étudiants). En revanche, ils se qualifient comme des étudiants de niveau passable (43,4 % contre 37,4 %) ou en difficulté (8,3 % contre 7,5 %). On peut sans doute supposer que ces étudiants, déjà en difficulté dans leur formation au lycée, n'avaient pas pour habitude de communiquer régulièrement avec leurs enseignants.

Les étudiants soulignant majoritairement l'impact du distanciel sur la communication avec leurs enseignants considèrent que leur implication dans leur formation ainsi que la compréhension et le suivi des cours ont changé. 32,7 % des étudiants de première année estiment que leur participation orale pendant le cours en visioconférence est moindre par rapport à l'enseignement en présentiel. 54 % de ces mêmes étudiants déclarent éprouver des difficultés à suivre et à comprendre les cours contre 45,2 % pour l'ensemble des autres étudiants. On retrouve des différences sensibles selon les disciplines. Ainsi, le secteur Santé enregistre des écarts de plus de 20 % entre les étudiants de L1 et les autres : 62,8 % des étudiants L1 du secteur Santé se disent en difficulté de compréhension contre 40,3 % des autres étudiants du même secteur ; de même, les étudiants L1 du secteur ALLSH sont 44 % à déclarer des difficultés de compréhension des cours contre 34 % des années supérieures. On peut dire ici que la formation en ligne, au regard des faibles interactions avec les enseignants qu'elle génère, peut donner lieu à une mauvaise interprétation des propos de l'enseignant (Wang et al. 2013), et donc être perçue par les étudiants comme pouvant être de moindre qualité.

À en croire les étudiants, s'ajoute à cela leur capacité de concentration lors des cours : 61,4 % des L1 estiment ne pas être en mesure de se concentrer plus d'une heure en visioconférence (19,3 % indiquent même ne pas pouvoir se concentrer plus de 30 minutes). Cela est d'autant plus problématique que, selon les secteurs disciplinaires, ils sont faiblement sollicités lors des mises en activité. Comme nous venons de le voir précédemment, les étudiants du secteur Santé, déclarant très peu de mises en activité durant le cours, disent ne pouvoir rester concentrés plus d'une heure. C'est vrai pour 41,7 % d'entre eux alors que ceux du secteur Droit et science politique déclarent pouvoir se concentrer plus de deux heures (39 %). La capacité à rester concentré en cours, sur les apprentissages, varie en fonction de la sollicitation et de la mise en activité proposées par les enseignants.

Nous constatons que ces étudiants déclarant une faible capacité de concentration (moins d'une heure) sont plus nombreux à vivre seuls, en cité universitaire (7,5 %), contre 5,4 % pour ceux qui disent parvenir à se concentrer plus de deux heures. Ainsi, il semblerait que vivre chez ses parents joue peu sur le niveau de concentration, en revanche vivre en cité universitaire ou en colocation est un frein, tandis que vivre chez soi est un atout (24,8 % considèrent pouvoir se concentrer plus de trois heures). Enfin les outils numériques utilisés pour travailler impactent également la concentration. Par exemple, 26,8 % étudiants suivant les cours sur tablette et smartphone estiment ne pas pouvoir se concentrer plus d'une heure.

Le manque d'interactions avec les enseignants, entre pairs et les difficultés de compréhension et de concentration rencontrées par les étudiants ne sont pas sans répercussion sur l'organisation de leur travail personnel.

3.3. Travailler de manière autonome : difficile sans interaction entre pairs

Les réponses des étudiants aux questions relatives aux activités accomplies pendant leurs enseignements à distance nous permettent de mieux saisir le travail réalisé durant cette période.

3.3.1. Sentiment d'augmentation du travail personnel induit par le distanciel

Lorsque les étudiants de première année sont interrogés sur ce qui leur semble le plus difficile à réaliser à distance, ils évoquent en priorité l'organisation de leur travail personnel (54 %, contre 46,7 % chez les autres étudiants). En ce qui concerne la planification de leur travail personnel, les écarts sont révélateurs d'une difficulté à s'appropriier une méthodologie de travail universitaire de manière autonome. Ainsi parmi ces jeunes étudiants de L1, 50,2 % planifient leur travail en fonction des échéances données par leurs enseignants contre 62,5 % chez les étudiants les moins en difficulté. À l'inverse, 21,5 % des L1 disent ne pas parvenir à organiser leur travail personnel contre 18,3% des autres répondants et ce, pour plusieurs raisons : ne pas réussir à saisir le degré d'exigence de l'enseignant dans le rendu du travail (32,8 %), ne pas comprendre les

consignes données par les enseignants (22,7 %) et avoir des difficultés à prendre en main des cours en ligne (22,1 %).

Un autre facteur renforçant les difficultés qui pèsent sur le travail personnel de ces jeunes étudiants réside dans la plus faible maîtrise des compétences info-documentaires. Si nous prenons l'exemple des ressources numériques de la bibliothèque universitaire (BU), dont la consultation constitue un critère favorisant la réussite selon l'OVE (2020), 28,5 % des répondants de première année déclarent y avoir recours en ligne contre 40,5 % pour les autres étudiants. N'ayant pas eu le temps de bénéficier de formation dédiée ou de s'appropriier les ressources institutionnelles, les L1 se tournent davantage vers des sites web médiatiques ou des plateformes de réseaux sociaux pour réaliser leur recherche info-documentaire. On constate d'ailleurs que parmi les L1 qui utilisent le site web de la BU, 22,9 % déclarent l'avoir déjà consulté mais aussi avoir utilisé régulièrement des ENT avant ce deuxième confinement, corroborant ainsi les chiffres de l'OVE. Si certaines variations entre secteurs disciplinaires peuvent être observées (une plus forte utilisation de ces ressources de la part des étudiants de ALLSH par rapport aux étudiants de Santé), les étudiants de L1 qui consultent le site de la BU sont aussi plus enclins à se considérer en réussite dans les apprentissages. 54,4 % estiment de manière déclarative être d'un bon, voire d'un très bon niveau scolaire, corroborant le constat déjà effectué par l'OVE lors du premier confinement et les travaux de recherche déjà menés sur les liens entre usage par les étudiants d'encyclopédie en ligne ou des ressources mises à disposition par les enseignants sur Internet et obtention de meilleurs résultats (Alava & Romainville, 2001 ; Dahmani & Ragni, 2009).

3.3.2. Difficultés d'interactions et sentiment d'isolement

Venant s'ajouter à ces difficultés, plusieurs réponses sont données lorsqu'on demande aux étudiants ce qui perturbe le plus leur capacité de travail.

Pour les étudiants de première année, l'isolement social est le facteur de perturbation majeure : 55,1 % contre 47,6 % chez les étudiants inscrits dans les années supérieures qui semblent moins impactés par la diminution des relations sociales. Le manque d'échanges avec les enseignants est signalé en plus grande proportion : 71,8 % d'entre eux déclarent avoir beaucoup moins d'interactions avec leurs enseignants qu'en présentiel. Ces jeunes étudiants semblent donc être plus fragilisés que l'ensemble de la population étudiante si l'on s'en réfère à l'OVE (2021), qui estime à 43 %, la proportion d'étudiants présentant les signes d'une détresse psychologique.

Les répondants de L1 se déclarant souffrir d'isolement regroupent davantage de femmes, et sont plus nombreux à se considérer comme des étudiants en difficulté (9,5 % contre 3,5 %). Leurs conditions économiques et matérielles sont légèrement moins favorables : la part des boursiers est supérieure de trois points (49,3 % contre 46,3 % chez ceux qui ne se sentent pas isolés), et ils sont plus nombreux à déclarer rencontrer des problèmes techniques (55,4 % contre 36,4 % de ceux qui ne se sentent pas isolés), en particulier des problèmes de connexion. Ce score augmente chez les étudiants boursiers se sentant isolés : 59,2 % rencontrent des problèmes techniques, majoritairement liés à une mauvaise connexion (70 %). Les répartitions dans les différents secteurs disciplinaires restent dans des proportions similaires. Il ne semble donc pas y avoir d'effet de la discipline sur le sentiment d'isolement perçu par les étudiants.

Le fait de vivre chez ses parents ne joue pas non plus sur le sentiment d'isolement. En revanche, si la majorité des répondants vivent seuls, le fait de vivre en couple ou en colocation atténue légèrement ce ressenti.

Le sentiment d'aisance dans le maniement des outils numériques en général ainsi que le maintien de relations à distance entre pairs constituent également des facteurs d'atténuation ou d'accroissement de l'isolement. Prenons les étudiants qui estiment ne pas être isolés : 33,5 % d'entre eux se déclarent très à l'aise avec les outils numériques (contre 26,4 % des étudiants qui se sentent isolés), et 7,5 % pas à l'aise, voire pas à l'aise du tout (contre 10,8 % des étudiants qui

se sentent isolés). Cela est également couplé avec les usages communicationnels informels entre pairs. Les étudiants qui se disent le moins isolés sont ceux également qui participent à des groupes de travail en dehors des cours (38,6 % contre 34,5 %). La perception de l'impact des cours à distance sur les relations entre pairs est également vécue différemment : 66 % des étudiants se sentant isolés considèrent que cela diminue les échanges entre étudiants, contre 41,2 % chez ceux qui ne se sentent pas isolés. Pour ces derniers, 27,2 % considèrent même qu'ils se sont intensifiés.

Sans surprise, le sentiment d'isolement des étudiants perçu durant ce confinement diffère selon le niveau de relations médiées entre pairs et, dans une moindre mesure, le sentiment d'aisance dans le maniement des outils numériques.

3.4. Impact des conditions de vie sur les conditions d'apprentissage

Lorsqu'on interroge les étudiants de L1 sur les facteurs qui, selon eux, ont le plus perturbé leurs conditions de travail et d'apprentissage durant cette période, 55,1 % déclarent, en priorité, le sentiment d'isolement social (contre 47,6 % pour l'ensemble) puis, pour 29,5 %, les conditions de vie pendant le confinement (contre 26 % pour l'ensemble). Parmi eux, la part d'étudiants boursiers est plus importante et 17,3 % d'entre eux déclarent avoir conservé leur job étudiant contre 13 % l'ayant perdu.

Mais qu'ils soient boursiers ou non, les étudiants se disant impactés dans leurs conditions de vie sont moins nombreux à vivre chez leurs parents (57 % contre 62 %) et davantage seuls ou en colocation. Ils sont moins bien dotés d'un point de vue matériel : ces étudiants utilisent davantage le smartphone ou la tablette (11,5 % contre 5,8 %), de surcroît au moyen d'une connexion mobile, souvent plus instable (17 % contre 13 %). Les étudiants en cité universitaire ne sont pas épargnés par leurs conditions de vie jugées peu favorables aux apprentissages à distance. Cela se traduit par un sentiment d'efficacité moindre par rapport aux autres étudiants : les étudiants de L1 logés en cité universitaire sont près de 78 % à se considérer comme étant moins efficaces à distance contre 67 % de ceux qui déclarent vivre chez leurs parents.

Il semblerait donc que l'accumulation des facteurs de perturbation (baisse de la socialisation, conditions économiques et matérielles, difficultés dans le maniement des TIC, etc.) engendre un sentiment de perte d'efficacité.

4. Rentrer à l'université en temps de Covid, une difficulté supplémentaire

En faisant dialoguer nos résultats avec les recherches qui s'intéressent au travail étudiant, l'originalité de notre enquête réside dans l'attention portée à une population étudiante spécifique, celle des L1 lors du second confinement.

Finalement, l'enquête conduite confirme que l'organisation de l'enseignement, la fréquence des cours ou encore la mise au travail à distance n'ont pas été sans effet sur le suivi et la compréhension des cours proposés. Pour plus de la moitié des étudiants interrogés, le sentiment de solitude ou d'isolement social a impacté la poursuite de leurs études. Le distanciel ne leur a semble-t-il pas totalement permis d'identifier les contenus du travail à maîtriser ainsi que les moyens nécessaires pour se familiariser avec l'ensemble des règles et des codes qui organisent le savoir universitaire. Seuls 8,7 % des étudiants estiment avoir mieux appris pendant cette période d'enseignement à distance.

On a vu que les interactions avec les enseignants et entre étudiants sont fondamentales et jouent un rôle essentiel dans cet espace-temps des études supérieures – non réglé comme dans le secondaire – et que les étudiants novices ont du mal à construire de manière autonome. Nos résultats confirment que cette activité collective réduite, voire inexistante dans certains cas, a eu des conséquences non négligeables, notamment sur la définition de la quantité et de la qualité

du travail à fournir par les étudiants, mais également sur la compréhension des consignes et des tâches à réaliser, sur les stratégies d'étude à développer pour distinguer l'essentiel de l'accessoire. Face à l'illisibilité des attendus pour un grand nombre d'étudiants, un effet sur le sentiment d'augmentation du temps de travail personnel s'est fait ressentir, doublé d'une impression de moindre efficacité à distance, lors de ce deuxième confinement. Ces résultats peuvent s'expliquer d'une part par les temporalités différentes des deux confinements dans l'année universitaire, le mois de décembre étant sans doute plus chargé que les mois de mars/avril, et d'autre part par l'expérience du premier confinement que ces étudiants ont vécu au lycée et où la continuité pédagogique a été souvent balbutiante avec des enseignements parfois parcelaires et des évaluations adaptées au contexte.

Comme le souligne Marie David (2021, p. 91), les étudiants « observent le travail que réalisent les autres étudiants et ajustent le leur [...]. Ils vérifient si leurs pairs ont réalisé un exercice demandé ou non, en discutant entre eux avant le début de la séance ou en épiant le cahier de leurs voisins. En faisant cela, ils s'ajustent à la norme de travail et ils l'élaborent en même temps. » Ces résultats sont à mettre en lien avec les travaux toujours d'actualité qui montrent que l'entrée à l'université est une rupture pédagogique forte (Alava & Romainville, 2001), nécessitant une adaptation, une acculturation notamment au regard des attentes de l'institution en termes de travail personnel. Ainsi, les cours à distance n'ont pas fait émerger de nouveaux clivages mais n'ont fait que les renforcer auprès d'une population dont l'expérience étudiante est quasi inexistante, donc déjà fragile et fragilisée par le contexte sanitaire. Même si la question des implicites de certains « codes » académiques est, évidemment, largement antérieure à l'enseignement à distance, les conditions actuelles de travail en distanciel éclairent d'un jour nouveau la question des inégalités à l'université, ainsi que celle de l'échec et l'abandon des études par les étudiants dans l'enseignement supérieur français (Michaut & Romainville, 2017) et dont il est urgent de se saisir dans un contexte de réformes présentées comme conjoncturelles.

Références

- ALAVA Séraphin & ROMAINVILLE Marc (2001), « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 159-180.
- BERNARD François-Xavier & FLUCKIGER Cédric (2019), « Innovation technologique, innovation pédagogique », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n° 63, p. 3-10.
- BERNARD François-Xavier (2019), « Tutelle et médiation enseignante en situation d'activité instrumentée : le cas d'une séquence de programmation à l'école élémentaire », *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, n° 14, p. 1-17.
- BOBILLIER CHAUMON Marc-Éric & CLOT Yves (2016), « Clinique de l'usage : les artefacts technologiques comme développement de l'activité », Synthèse Introductive au dossier, *Activités*, vol. 13, n° 2, p. 1-7.
- COLLIN Simon, GUICHON Nicolas & NTEBUTSE Jean-Gabin (2015), « Une approche sociocritique des usages numériques en éducation », *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, n° 22, p. 89-117.
- CORDIER Anne (2020), *Des usages juvéniles du numérique aux apprentissages hors la classe*, Paris, CNESCO.
- DAHMANI Mounir & RAGNI Ludovic (2009), « L'impact des technologies de l'information et de la communication sur les performances des étudiants », *Réseaux*, n° 155, p. 81-110.
- DAVID Marie (2020), « Travailler à l'université. La définition étudiante du niveau et de la direction des efforts à fournir », *Revue française de pédagogie*, n° 209, p. 87-102.
- DUGUET Amélie & MORLAIX Sophie (2012), « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires :

quelle variété pour quelle efficacité ? », *Questions vives. Recherches en éducation*, vol. 6, n° 18, p. 93-110.

FÉLIX Christine, FILIPPI Pierre-Alain, MARTIN Perrine & GEBEIL Sophie (2020), « École et famille en temps de confinement. Et après ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 564, <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Ecole-et-famille-en-temps-de-confinement-Et-apres>

GIRE Fabienne & GRANJON Fabien (2012), « Les pratiques des écrans des jeunes français », *RESET*, n° 01, <http://reset.revues.org/132>

HENRI-PANABIERE Gaelle, MERCKLÉ Pierre & GOASDOUÉ Rémi (2020), « Interroger des étudiants confinés : un questionnaire impossible ? », dans Stéphane Bonnéry & Étienne Douat (éds.), *L'éducation aux temps du coronavirus*, Paris, La Dispute, p. 101-116.

HODGES Charles, MOORE Stephanie, LOCKEE Barb, TRUST Torrey & BOND Aaron (2020), « The difference between emergency remote teaching and online learning », *Educause Review*, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

JOUËT Josiane (2011), « Des usages de la télématique aux Internet Studies », dans Julie Denouël & Fabien Granjon (éds.), *Communiquer à l'ère numérique regards croisés sur la sociologie des usages*, Paris, Presses des Mines, p. 45-90.

LISON Christelle & JUTRAS France (2014), « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 30, n° 1.

MARTIN Perrine, GEBEIL Sophie, FILIPPI Pierre-Alain & FÉLIX Christine (2021), « Impact des usages numériques préexistants des enseignants du supérieur face à l'impératif de l'enseignement à distance en période de confinement », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 18, n° 1, p. 170-183.

MICHAUT Christophe & ROMAINVILLE Marc (éds.) (2017), « Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur », Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

PAIVANDI Saeed (2018), « Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants », *Revue française de pédagogie*, n° 202, p. 99-116.

PASTRÉ Pierre (2007), « Analyse du travail et formation », *Recherches en éducation*, n° 4, p. 23-28.

RABARDEL Pierre (1995), *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

TRICOT André (2017), *L'innovation pédagogique*, Paris, Éditions Retz.

VERCHIER Yann & LISON Christelle (2020), « Repenser l'expérience d'enseignement et d'apprentissage en situation de confinement pédagogique », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 17, n° 2, p. 127-135.

WANG Chih-Hsuan, SHANNON David M. & ROSS Margaret E. (2013), « Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning », *Distance Education*, vol. 34, n° 3, p. 302-323.

Les pilotes à l'épreuve du confinement : activités, expériences et pratiques professionnelles des personnels d'encadrement et des directeurs et directrices d'école

● —————
Diane Bédouchaud

Doctorante, Unité mixte de recherche « Triangle. Action, discours, pensée politique et économique », Université Lyon II

Résumé

L'entrée dans le confinement au printemps 2020 a bouleversé de manière abrupte les conditions professionnelles des acteurs de l'éducation dans leur ensemble, et en particulier celles des cadres ou pilotes de l'Éducation nationale chargés de mettre en œuvre sur le terrain les prescriptions nationales et d'assurer la gouvernance des établissements scolaires dans cette période de transformations inédites. La fermeture des établissements scolaires et la mise en œuvre de la « continuité pédagogique » ont cristallisé des tendances préexistantes chez ces professionnels, notamment la difficulté à gérer une charge de travail conséquente et l'écart entre le prescrit et le réel. Cette période a contribué à redéfinir leurs relations au sein de la communauté pédagogique, révélant une détérioration des rapports avec une « hiérarchie » jugée trop « descendante ». Ce moment a aussi été une source de transformations professionnelles satisfaisantes, avec une amélioration ressentie des rapports « horizontaux » (pairs, familles), et une inflexion organisationnelle marquée par une plus grande maîtrise des temporalités de travail.

Mots-clés : changement et innovation, professions éducatives et socio-éducatives, organisation et fonctionnement des établissements, politiques de l'éducation

Abstract

Facing the lockdown: activities, experiences and professional practices of supervisory staff and school headmasters

The lockdown has drastically changed the work conditions of all those involved in education, and in particular those of the managers (school principals, directors and principals) in charge of implementing national regulations on the ground and ensuring the governance of schools during this period of unprecedented change. The closure of schools and the introduction of the "pedagogical continuity" have joined the tendencies that already affect the management professions and their activities in their ordinary working life, in particular the difficulty of managing a heavy workload and the gap between the prescriptions and the reality. This period helped to redefine their relations within the teaching community, revealing a deterioration in relations with a "hierarchy" deemed too "top-down". This period was also a source of satisfying professional transformation, with a perceived improvement in "horizontal" relations (peers, families), and an organisational shift marked by greater control over working time.

Keywords: change and innovation, educational and socio-educational professions, organization and functioning of the establishments, education policies

1. Introduction

L'entrée dans le confinement du printemps 2020 a bouleversé de manière abrupte les conditions professionnelles des acteurs de l'Éducation dans leur ensemble, et en particulier celles des cadres ou pilotes de l'Éducation nationale chargés de mettre en œuvre sur le terrain les prescriptions nationales et d'assurer la gouvernance des établissements scolaires dans cette période de transformations inédites. Par le terme pilotes nous faisons ici référence aux personnels de direction du primaire et du secondaire, et aux personnels d'inspection. La fermeture des établissements scolaires et la mise en place de la « continuité pédagogique » sont venues s'ajouter à des mutations et des tensions qui traversent déjà les métiers du pilotage et leurs activités dans leur fonctionnement ordinaire.

1.1. Des métiers du pilotage en mutation avant le confinement

Plusieurs travaux récents ont mis en évidence les évolutions qui traversent les métiers du pilotage et de l'encadrement depuis plusieurs années (Buisson-Fenet, 2019 ; Rey, 2019). Depuis les années 1980, des politiques publiques ont redéfini les missions des personnels d'encadrement dans le sens d'une plus grande décentralisation et autonomie (Pélage, 2009 ; Barrère, 2013). Ces transformations s'inscrivent dans le cadre plus large d'une modernisation organisationnelle de l'encadrement dans la fonction publique, qui s'appuie sur les principes de la nouvelle gestion publique (*new public management*).

Recrutés principalement par voie de concours, les personnels de direction et d'inspection ont connu des évolutions récentes de leur statut, qui ont abouti à la création de deux corps uniques et spécifiques. En revanche, les directeurs et directrices d'école restent des enseignants du primaire nommés sur un poste de direction et qui bénéficient à ce titre d'une décharge partielle ou totale de leur charge d'enseignement. Les textes officiels concernant la direction d'école – référentiel métier et organisation de la formation – sont très récents (2014) et la reconnaissance des missions d'encadrement et de direction par la création d'un statut spécifique est un sujet politique qui revient de façon récurrente¹.

Les métiers du pilotage font face à des enjeux communs : optimisation d'un temps de travail émiétté, gestion de l'écart entre le prescrit et le réel (Gather Thurler, 2015), porosité entre vie professionnelle et vie privée (Fotinos & Horenstein, 2016), et réorganisation managériale au regard de la nouvelle gestion publique (Barrère, 2013). Certaines tensions sont plus spécifiques à un métier, c'est le cas pour les directeurs et directrices d'école primaire pour qui la gestion de la division entre tâches administratives et tâches pédagogiques, ou encore le sentiment de dégradation des relations avec les familles, sont des épreuves récurrentes.

1.2. Le confinement : une expérience révélatrice du fonctionnement habituel du système et de tendances inédites

Notre étude, réalisée pendant la pandémie, s'inscrit dans la lignée des enquêtes sur les conditions de travail et la qualité de vie professionnelle des personnels de direction et d'inspection (Béduchaud & Leszczak, 2020). Depuis 2004, les études de Georges Fotinos et José Mario Horenstein décrivent l'augmentation des risques psychosociaux et du sentiment de dégradation des conditions de travail et des relations avec les partenaires et les parents (Fotinos & Horenstein, 2018). Ce travail d'enquête a été poursuivi pendant la pandémie auprès de directeurs et directrices d'école de la région Île-de-France. Il a mis en avant l'importance de symptômes dépressifs significatifs chez un quart des professionnels et d'une anxiété modérée à sévère chez la moitié d'entre eux. Ces enquêtes permettent ainsi de mesurer l'évolution des

¹ Le 20 octobre 2021 le Sénat a adopté en deuxième lecture la proposition de loi qui confère une « autorité fonctionnelle » et une « délégation de compétences » aux directeurs et directrices d'écoles primaires.

conditions de travail et de santé des pilotes sur plusieurs années, dans une conception interdisciplinaire qui associe les sciences humaines et la médecine.

Par la méthodologie et les catégories d'analyse utilisées, l'enquête menée par l'Institut français de l'éducation (IFÉ-ENS Lyon) s'inscrit dans la continuité de ces travaux en s'intéressant à l'expérience professionnelle et aux effets du confinement sur la reconfiguration des activités des personnels d'inspection et de direction pendant la crise sanitaire. Mais à la différence de ces travaux, notre étude ne porte pas directement sur le registre de la santé au travail, elle interroge plutôt les reconfigurations des activités professionnelles et leurs effets sur les acteurs dans le contexte de la crise sanitaire.

Les résultats de notre enquête montrent que la crise sanitaire a joué un effet révélateur pour certains phénomènes déjà observés depuis plusieurs années (des interactions déséquilibrées avec la « hiérarchie » qui génèrent une souffrance, un sentiment de dégradation des conditions de travail), tout en révélant des tendances inédites (des interactions renouvelées avec les équipes pédagogiques et les familles, et une inflexion dans l'organisation du travail).

2. Cadre méthodologique : une enquête auprès des professionnels de l'encadrement et de la direction

2.1. Présentation de l'enquête

Cette contribution s'appuie sur les résultats obtenus par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne diffusé entre le 14 mai et le 22 juin 2020 auprès de 545 personnels de direction et d'encadrement et qui prend place dans une plus large enquête qui a interrogé 4300 professionnels de l'éducation². Cette enquête destinée à différents acteurs impliqués dans les activités d'enseignement et de soutien à l'enseignement a été construite à partir des référentiels métiers concernés afin de s'approcher au plus près de l'activité réelle et de ses transformations pendant le confinement pour les quatre grands profils enquêtés. Le questionnaire – entièrement anonyme – portait sur la période du confinement, du 16 mars au 11 mai 2020 soit six semaines d'activité et deux semaines de congés scolaires. La recherche menée sur les pilotes s'est développée autour de quelques questions de départ :

- Quels sont les effets du confinement sur les pratiques professionnelles des pilotes, sur leurs relations aux prescriptions hiérarchiques dont ils sont destinataires, sur la gestion du temps et du volume de travail déjà conséquent en temps ordinaire ?
- Quelles sont les conséquences du télétravail sur l'activité professionnelle des pilotes ?
- Que fait « l'école à distance » à la frontière entre vie professionnelle et vie privée, mais aussi aux interactions avec la communauté éducative et les familles ?

2.2. Profil des pilotes

Dans cet article nous présentons les résultats issus de l'enquête portant sur 545 individus que nous avons regroupés sous l'appellation pilotes (221 personnels de direction, 221 directeurs ou directrices d'école primaire, 42 inspecteurs ou inspectrices de l'Éducation nationale [IEN] du premier degré ou de la voie professionnelle et 61 inspecteurs ou inspectrices académique pédagogique régional [IA-IPR]). L'analyse des différents profils des répondants montre une représentativité qualitative satisfaisante, avec toutefois une surreprésentation de répondants travaillant dans les académies de Grenoble (10,5 % des répondants), Lyon (9,7 %) et Montpellier (9,2 %).

L'entrée de l'enquête étant celle des activités, nous avons choisi de regrouper sous ce terme les personnels de direction, les inspecteurs et inspectrices (IEN : 1er degré ; IPR : second degré),

² Les données de l'enquête ont donné lieu à la publication de sept rapports disponibles en ligne, à l'adresse suivante : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupes-de-travail/enseignement-et-confinement-1>

ainsi que les directeurs et directrices d'école primaire. Il est apparu opportun de rassembler ces trois populations statutairement différentes mais ayant des activités communes ou proches, de pilotage, d'encadrement et d'animation pédagogique, afin de comparer les effets du confinement sur ces trois catégories d'acteurs tout en tenant compte de leurs différences (activités tournées vers l'organisation matérielle pour les personnels de direction, sur la collecte et la diffusion d'initiatives érigées en « bonnes pratiques » pour les personnels d'inspection). Cet article repose principalement sur l'analyse statistique des questions fermées (tris à plat, tris croisés sur variables socioprofessionnelles) et l'analyse thématique des questions ouvertes.

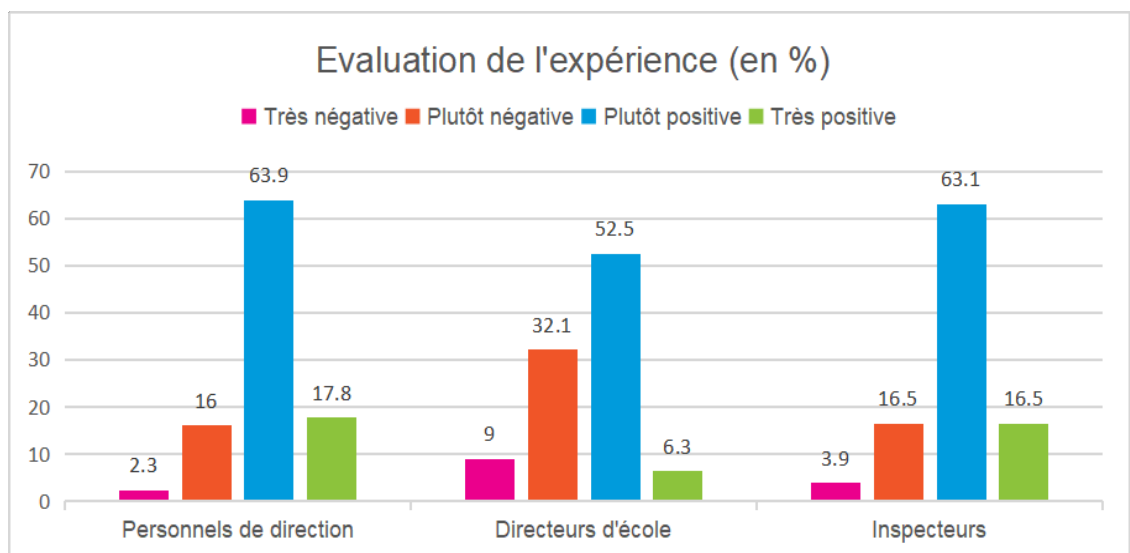
3. L'expérience du télétravail en contexte de confinement et ses conséquences sur le temps et la charge de travail

La fermeture des établissements scolaires et des lieux recevant du public a transformé les modalités de travail des pilotes, confinés en majorité à leur domicile (qui était pour certains un logement de fonction). Ces transformations organisationnelles ont eu des conséquences hétérogènes et variables selon la situation familiale, le métier et le niveau d'exercice des professionnels. L'augmentation de la charge de travail et de la fréquence de certaines activités a été une source de difficultés, en particulier pour les personnels de direction en primaire.

3.1. Une expérience du confinement plutôt positive qui varie en fonction des conditions de vie et du métier exercé

Une grande majorité des pilotes interrogés, tous métiers confondus, estime que ses conditions de confinement étaient « confortables » (78,5 %) ou « acceptables » (18,9 %), une proportion qui monte à 88,3 % chez les inspecteurs et inspectrices pédagogiques régionaux. Néanmoins, l'expérience du confinement varie en fonction des conditions de vie, et tout particulièrement de la présence de personnes dépendantes au domicile. Près de 10 % des enquêtés ont traversé cette période avec des personnes nécessitant un accompagnement spécifique (enfants, personnes âgées ou dépendantes), cette proportion montant à 14,5 % parmi les directeurs d'école. Les enquêtés confinés avec des personnes nécessitant un soin spécifique sont un peu moins nombreux que la moyenne à reconnaître des conditions de confinement « confortables » (70,4 %). Le partage d'un espace de vie et de travail avec d'autres personnes et la nécessité de prendre soin d'un ou plusieurs enfants ou d'une personne dépendante ont pu entraver la pratique professionnelle à domicile.

Figure 1 - Diagramme représentant l'évaluation rétrospective de l'expérience du confinement par les répondants



Lecture : 63,9 % des personnels de direction et 52,5 % des directeurs d'école estiment que l'expérience de l'activité professionnelle à distance en contexte de confinement était « plutôt positive ».

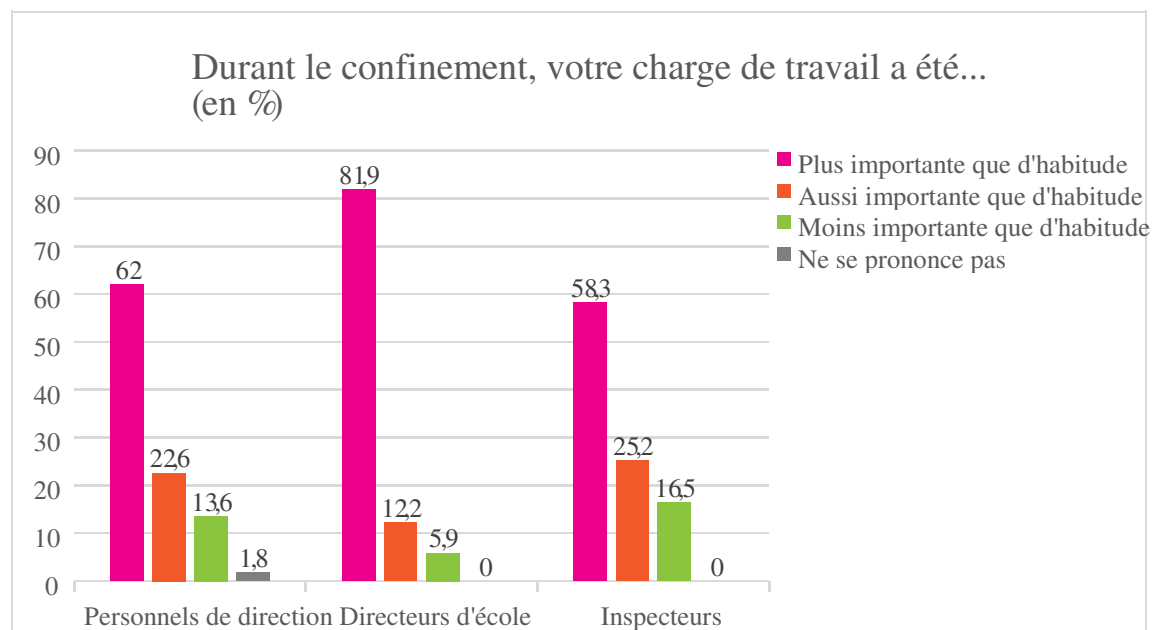
À l'inverse, le fait d'être confiné dans des conditions perçues comme « confortables » et sans personnes dépendantes influence positivement la perception de cette expérience inédite de l'activité professionnelle à distance en contexte de confinement.

Le métier exercé est aussi un facteur différenciateur dans l'évaluation de l'expérience du travail pendant le confinement, comme le montre la figure 1 ci-dessus³. Si la majorité des pilotes interrogés (58,9 %) a trouvé l'expérience « plutôt positive », on constate des variations d'un métier à l'autre. Les taux d'appréciation les plus hauts se retrouvent chez les personnels de direction (17,8 % « très positive », 63,9 % « plutôt positive ») et chez les personnels d'inspection (16,5 % « très positive », 63,1 % « plutôt positive »). Les directeurs et directrices d'école primaire portent un regard plus nuancé sur l'expérience (6,3 % très positive », 52,5 % « plutôt positive », 32,1 % « plutôt négative » et 9 % « très négative »). Ces résultats peuvent notamment s'expliquer par la forte augmentation de la charge de travail ressentie par les directeurs et directrices d'école pendant cette période.

3.2. Une augmentation de la charge de travail et de la porosité entre vie privée et vie professionnelle

Le confinement et la modification des conditions de travail ont contribué à faire augmenter la charge de travail ressentie de tous les pilotes avec des variations en fonction du métier exercé. Une forte majorité des directeurs d'école (81,9 %) estime que la charge de travail a été alourdie pendant cette période, et ce constat est partagé (dans une moindre mesure) par une majorité des personnels de direction du secondaire et des inspecteurs (62 %, 58,3 %) comme le montre la figure 2.

Figure 2 - Diagramme représentant le ressenti de la charge de travail par les répondants durant le confinement



Lecture : 81,9 % des directeurs et directrices d'école estiment que leur charge de travail a été « plus importante que d'habitude » pendant le confinement. 16,5 % des inspecteurs estiment que leur charge de travail a été « moins importante que d'habitude » pendant le confinement.

³ Analyse des réponses à la question fermée « Au final, suite à cette situation inédite d'activité professionnelle à distance en contexte de confinement, diriez-vous que cela a été une expérience : » avec quatre modalités de réponse : « Très positive », « Positive », « Plutôt négative », « Très négative ».

Cette augmentation peut s'expliquer par la réalisation plus fréquente de certaines activités en contexte de confinement. La majorité des personnels de direction estime avoir réalisé plus que d'ordinaire la coordination des équipes (pour 68,8 % des personnels de direction du secondaire, et 67,4 % de ceux du primaire). Les inspecteurs estiment également l'avoir réalisée davantage, mais dans une moindre mesure (46,6 %). Ce sont surtout les interactions avec les familles qui ont été réalisées davantage que d'ordinaire (pour 69,7 % des personnels de direction du secondaire et 81 % de ceux du primaire). L'augmentation de la fréquence de réalisation de certaines activités, rendues en outre plus complexes du fait de la distance, a augmenté la charge de travail ressentie, en particulier pour les directeurs et directrices d'école.

Par ailleurs, le confinement a mis en exergue une problématique professionnelle préexistante : la difficulté ressentie à exercer des missions « éclatées » entre différents domaines d'activité (Barrère, 2008), en particulier pour les directeurs et directrices d'école primaire et pour les chefs d'établissement du secondaire. Une directrice d'école élémentaire souligne la difficulté de gérer son temps entre les tâches administratives et pédagogiques : « *jusqu'à présent, et depuis ma prise de poste de direction, je travaille au moins 4 heures par jour à la direction les jours où je suis en classe à plein temps. Mes 2 demi-journées de décharges se sont transformées en 7 ou 8 heures de travail continu en plus de la classe que j'ai assuré le matin* ». Une inspectrice pédagogique régionale évoque « *l'inflation du temps de travail, l'émiettement encore accru des missions* ».

Enfin, la mise en œuvre généralisée du travail à domicile a contribué à accentuer la porosité entre temps personnel et professionnel⁴. Une directrice d'école élémentaire évoque la « *difficulté à séparer les sphères professionnelles et personnelles* » et les « *horaires journaliers de 7H45 à 23H* ». Une autre directrice d'école maternelle témoigne de la même difficulté : « *Stress, anxiété, troubles du sommeil, outils numériques personnels pas au point, épuisée : en activité de 7H00 du matin à 22H/23H00 tous les jours, aucune vacance, à fond tous les jours afin d'être au point et à jour dans les demandes* ». Un inspecteur pédagogique régional évoque comme difficulté saillante, sa « *fatigue pour de longues journées en visio[conférence] et [le] manque de séparation vie privée/professionnelle* ». Une directrice d'école primaire insiste sur sa difficulté à différencier « *espace et temps vie privée / vie professionnelle* » du fait de la communication de ses coordonnées téléphoniques personnelles aux familles.

Ces éléments vont dans le sens des enquêtes menées par Fotinos et Horenstein (2016, 2018) qui montrent que cette porosité existe déjà en temps ordinaire. Ces auteurs évoquent les risques psychosociaux, l'épuisement et le *burn-out* qui résultent de cette absence de limite entre vie privée et vie professionnelle. La pratique du travail à domicile a accentué cette porosité, favorisant les « *sollicitations à toute heure* » (en semaine, le week-end ou pendant les congés scolaires) facilitées par des moyens de communication démultipliés (téléphone, mails, voire réseaux sociaux).

4. Une relation détériorée avec la « hiérarchie »

La majorité des pilotes interrogés – tous métiers confondus – témoigne d'une difficulté commune liée aux relations verticales avec une hiérarchie jugée déconnectée du terrain. Ces résultats font écho à la tension ordinaire entre une logique bureaucratique prescriptive et une logique professionnelle d'adaptation aux nécessités du réel (Gather Thurler, 2015), mais pointent aussi des tendances inédites, en particulier en matière de choix de communication de la part du gouvernement.

⁴ Analyse des réponses à la question ouverte « Décrivez une difficulté particulièrement saillante dans votre expérience professionnelle du confinement » (485 réponses sur 545 répondants).

4.1. Une « avalanche »⁵ d'informations contradictoires peu propices à l'anticipation et au pilotage

Au mois de mars 2020 quand la fermeture des établissements scolaires est décidée, les professionnels de l'éducation, les élèves et leurs familles sont confrontés à une situation inédite par son ampleur et par ses effets. Dans ce contexte, l'accompagnement de la hiérarchie a fait l'objet de nombreuses critiques. Près d'un tiers des pilotes (30,1 %) a estimé que l'accompagnement de la hiérarchie a représenté « une difficulté » pour mener à bien leur activité professionnelle en contexte de confinement, 41 % estiment qu'il n'a eu que « peu ou pas d'impact », et seulement 27,7 % l'ont perçu comme un « point d'appui »⁶.

La quantité et la qualité des informations transmises par la hiérarchie pour mener à bien l'activité professionnelle sont fortement questionnées. Un inspecteur du premier degré pointe : « [l']absence de communication venant de la DSDEN et du rectorat » et la « communication erratique du ministre ». Un personnel de direction en lycée professionnel regrette « l'absence de consignes claires du rectorat ». *A contrario*, une directrice d'école élémentaire évoque « la surabondance de mails et de circulaires ». De manière générale, l'information et la communication de la part des instances institutionnelles sont souvent qualifiées sur le mode du « manque » ou du « trop-plein ».

En ce qui concerne la communication ministérielle, les répondants la perçoivent comme « contradictoire » et « changeante ». Les contradictions concernent d'abord les décisions relatives à l'ouverture ou à la fermeture des établissements scolaires. Le 12 mars au matin, le ministre Jean-Michel Blanquer déclare ne pas envisager la fermeture des écoles, mais le soir même le Président de la République Emmanuel Macron annonce la fermeture des établissements scolaires « dès lundi et jusqu'à nouvel ordre ». Le 14 mars, le ministre de l'Éducation nationale annonce sur la chaîne de télévision CNews que le travail des enseignants pourra s'effectuer depuis les établissements scolaires, et le même jour le Premier ministre Édouard Philippe contredit cette annonce : « nous devons impérativement limiter les déplacements, les réunions, les contacts, cela s'applique dans les entreprises et les administrations ».

Un personnel de direction en collège pointe « le discours erratique, anarchique, incohérent, palinodique du ministre ». Un inspecteur du second degré en lycée professionnel insiste : « les informations entre le ministère du travail et de l'Éducation nationale sont contradictoires ». Les fluctuations dans les annonces, parfois d'un jour à l'autre, parfois à différents moments d'une même journée, de la part d'interlocuteurs à différents niveaux ont généré des difficultés professionnelles pour la coordination et l'encadrement des activités éducatives. Ces incohérences ont rendu difficile l'établissement d'un cap et d'une ligne directrice à suivre, d'autant plus que « les ordres et contre-ordres » se sont succédé et que la communication entre les différents services n'a pas été performante.

Les résultats d'une enquête menée auprès des adhérents de l'Association française des acteurs de l'éducation montrent que les silences, les incertitudes et les contradictions de la communication officielle ont rendu le pilotage très difficile pour les chefs d'établissements (Bisson-Vaivre & Tobaty, 2021). C'est également ce que montrent les résultats de notre enquête. Les actions et les décisions de la hiérarchie constituent la première difficulté mentionnée à la question ouverte « Décrivez une difficulté particulièrement saillante dans votre expérience professionnelle du confinement » (485 réponses sur 545 répondants) comme le montre la figure

⁵ « *Avalanche désordonnée de fiches se contredisant. Stress élevé de tous par rapport à l'indécision et flou sur les conditions de délivrance du Bac.* » Terme extrait de la réponse donnée par un personnel de direction en collège et lycée général à la question ouverte : « Décrivez une difficulté particulièrement saillante dans votre expérience professionnelle du confinement. »

⁶ Analyse des réponses à la question fermée « Pour chacun des éléments ci-dessous, durant le confinement, précisez s'ils ont été pour vous des points forts/appuis ou des obstacles/difficultés pour vos activités professionnelles... », item « Les consignes et prescriptions de ma hiérarchie ».

3 située en annexe. L'ensemble des pilotes interrogés, tous métiers et niveaux confondus, s'accorde dans des proportions similaires à désigner le « *manque de soutien de la hiérarchie* » comme la première difficulté pendant cette période (pour 28,8 % des directeurs d'école, 27,3 % des personnels de direction et 38,2 % des inspecteurs).

4.2. Gérer l'écart avec la communication ministérielle

Une autre difficulté importante soulevée par les pilotes concerne l'écart entre les annonces ministérielles et la réalité de leur expérience sur le terrain. Un directeur d'école maternelle explique que sa principale difficulté pendant cette période a été de « *subir la communication politique quand elle se confronte au réel. Un exemple parmi d'autres : quand un ministre affirme concernant l'ENT que tout fonctionne, alors que ce n'est pas vrai (et qu'il le sait), il installe un sentiment d'incapacité chez les familles et les collègues qui est très difficile à rattraper ensuite* ». Une directrice d'école maternelle témoigne d'un « *écart gigantesque entre ce qui était annoncé par le ministre et [sa] réalité face aux parents et aux élèves qui a généré un stress énorme* ».

L'écart entre les prescriptions hiérarchiques et les réalités de l'environnement local est déjà une épreuve caractéristique pour les pilotes, chargés de rendre compatibles « la logique bureaucratique qui s'appuie sur une réglementation assez stricte » et « la logique professionnelle » laissant des « marges de manœuvre suffisantes [pour organiser le travail et décider des régulations nécessaires] » (Gather Thurler, 2015). La communication gouvernementale pendant le confinement a révélé de manière encore plus évidente cet écart dans certaines situations.

La mise en avant de cet « *écart* » ou de l'aspect « *technocratique* » de la communication rejoint une autre critique qui concerne les modalités d'organisation et de prise de décision. Une partie des cadres estime que l'expertise du terrain n'a pas été prise en compte dans les décisions, et pointe une gestion « *autoritaire* » et « *descendante* ». Une inspectrice pédagogique régionale regrette « *le fait qu'il ne soit pas vraiment tenu compte des travaux collégiaux entrepris au titre de la mission de conseil* ». Une directrice d'école maternelle déplore la « *reprise de l'enseignement en présentiel finalement annulé sans consultation ni information* ».

Les résultats de notre enquête viennent appuyer un rapport sénatorial publié le 23 avril 2020, qui explique que la décision de rouvrir les établissements scolaires et les écoles à partir du 11 mai est « *une annonce surprise, aux modalités de mise en œuvre mal définies, élaborées sans concertation* » et regrette « *l'élaboration de manière unilatérale par le ministère de l'Éducation nationale des scénarii de travail présentés par Jean-Michel Blanquer, mardi 21 avril à l'Assemblée nationale* » et des annonces « *faisant fi des différences de situation entre établissements* » (Commission de la culture de l'éducation et de la communication, 2020).

Enfin, c'est aussi le mode de communication gouvernemental qui a été mal perçu. Un personnel de direction en collège pointe comme principale difficulté pendant la période le fait : « *[d'] apprendre par la presse TV, radio, internet ou écrite les infos que nous aurions dû recevoir au préalable par circulaire, ou sur le BO [Bulletin Officiel]* ». Une directrice d'école maternelle évoque « *les informations arrivées au compte-goutte, sur les réseaux sociaux et les médias plutôt que par la hiérarchie* ». Ces annonces médiatiques ont remis en question le rôle de « *traducteurs* » et « *d'interprètes* » que jouent les pilotes auprès des personnels de terrain dont ils encadrent l'activité (Buisson-Fenet & Dutercq, 2015). Le manque « *d'information préalable des cadres [par la voie hiérarchique]* » a été perçu comme un « *manque de considération* ». Alors que les responsabilités des pilotes augmentent dans un contexte de déconcentration des responsabilités à l'échelle locale et que cela s'accompagne d'une reconnaissance progressive par leur hiérarchie (Rey, 2019), la ligne politique suivie pendant la crise sanitaire semble témoigner d'un retour à une gestion très centralisée et verticale.

5. La pandémie à l'origine de nouvelles interactions et d'une inflexion organisationnelle

L'expérience du confinement a toutefois généré des expériences satisfaisantes, tout particulièrement du point de vue relationnel avec les pairs et les familles. Les échanges et la collaboration avec les membres de l'action éducative (pairs, collègues, hiérarchie de proximité) ainsi que le maintien ou le développement des relations avec les familles ont été des expériences professionnelles jugées particulièrement satisfaisantes. Le travail à domicile a également modifié les conditions de travail des pilotes dans le sens d'une plus grande maîtrise des temporalités et de l'organisation des missions.

5.1. Une amélioration perçue des relations au sein des équipes éducatives et avec les familles

Si les relations « verticales » sont apparues comme particulièrement dégradées pendant cette période, en revanche les relations « horizontales » (avec les pairs ou avec les équipes éducatives) se sont maintenues, voire améliorées. Selon près d'un tiers des enquêtés, la situation de confinement et les circonstances exceptionnelles liées à la pandémie ont favorisé la cohésion, la collaboration et la solidarité⁷. De manière générale, les échanges avec les autres membres de la communauté éducative ont majoritairement été perçus comme des « points forts », surtout ceux avec les pairs (74,3 %) et les autres collègues (72,1 %)⁸. Les échanges et les relations « horizontales » sont mentionnés spontanément par les répondants comme une expérience « particulièrement satisfaisante » durant la période (par 22,2 % des directeurs et directrices d'école primaire, 30,5 % des personnels de direction et 37,6 % des inspecteurs et inspectrices) (cf. figure 4 en annexe). Un inspecteur du premier degré témoigne du « *renforcement du lien avec les directeurs d'école, [et du] renforcement du lien avec [les] collègues IEN* ». Un directeur d'école maternelle-élémentaire évoque une « *collaboration étroite avec l'équipe de circonscription, les directeurs et l'IEN* », un autre de « *[l'] accompagnement et [de la] disponibilité de l'IEN* ». C'est aussi la plus grande connaissance et reconnaissance du rôle de chacun qui sont mises en avant par les répondants, qui attribuent cette nouvelle proximité aux réunions régulières par visioconférence.

Cette collaboration est également perçue dans le second degré, comme l'explique un personnel de direction en lycée qui évoque « *le développement d'une collaboration collective inédite entre des équipes qui ne travaillaient plus ensemble* ». Les pilotes se sont organisés au niveau collectif face aux contraintes institutionnelles. En suivant les propos de Christine Musselin (2005, p. 64) qui écrit que « les acteurs sont insérés dans de multiples contraintes, qui visent souvent à circonscrire leurs comportements, mais dont ils parviennent toujours à s'affranchir partiellement », nous estimons que les interactions avec les pairs ont permis aux pilotes de s'affranchir en partie des contraintes qu'a fait peser l'institution. Un personnel de direction en collège compare : « *une stratégie et des modes de communication violents et infantilisants [du ministre]* » et « *heureusement, le lien entre pairs et le réseau de collègues [...] constructifs et rassérénants* », une inspectrice du premier degré oppose « *[la] communication académique inexistante, [la] communication ministérielle incompréhensible et très en retard* » et « *heureusement [le] fonctionnement en réseau exceptionnel* ».

Les interactions avec les familles sont elles aussi présentées comme des objets de satisfaction professionnelle. Alors que cette relation a pu être présentée comme dégradée (Fotinos & Horenstein, 2018), le confinement a mis en évidence une amélioration significative de cette relation (Fotinos & Horenstein, 2020) confirmée par les données de notre enquête qui montrent

⁷ Analyse des réponses à la question ouverte « Décrivez une expérience plus particulièrement satisfaisante dans votre activité professionnelle en confinement. » (442 réponses sur 545 répondants).

⁸ Analyse des réponses à la question fermée « Pour chacun des éléments ci-dessous, durant le confinement, précisez s'ils ont été pour vous des points forts/appuis ou des obstacles/difficultés pour vos activités professionnelles... ». Dans une moindre mesure les répondants mentionnent également « les familles » à 46,4 % et « les élèves » (32,1 %) comme des points d'appui.

un renforcement des échanges et de la communication pendant la période de confinement et de déconfinement. Le maintien ou l'amélioration des relations avec les familles est la première satisfaction pour les directeurs d'école (45 %) et la deuxième pour les personnels de direction (21,5 %)⁹.

C'est non seulement la fréquence, mais aussi la qualité des échanges avec les familles qui ont augmenté. Un directeur d'école élémentaire explique : « *les échanges avec les familles ont été nombreux. Les familles ont touché du doigt la difficulté du métier d'enseignant* ». Un autre directeur d'école élémentaire évoque un lien « *fort et nouveau* » créé avec les parents d'élèves, du fait de la complexité de la situation. La plupart des réponses mettent en avant la collaboration avec les parents et un investissement de leur part en augmentation par rapport à l'ordinaire. Les parents sont ainsi devenus pendant cette période des « interlocuteurs du quotidien » (Ria & Rayou, 2020) et cette individualisation du traitement des familles a favorisé la connaissance entre les professionnels et les familles, et la « *reconnaissance* » du travail fourni par les équipes éducatives renouvelant un lien de confiance auparavant considéré comme distendu.

Ce résultat est particulièrement intéressant car il s'inscrit à rebours d'une évolution plutôt négative de la perception des relations avec les familles de la part des directeurs et directrices d'école. Dans une enquête de 2018 à laquelle ont répondu plus de 7000 professionnels, plus de quatre directeurs sur dix indiquaient que la qualité des relations avec les parents s'était dégradée durant les dernières années et seulement deux sur dix estimaient qu'elle s'était améliorée (Fotinos & Horenstein, 2018).

5.2. Des inflexions de l'organisation en contexte de confinement

L'expérience du télétravail en contexte de confinement a conduit à une modification de la perception du travail, en particulier pour les personnels d'inspection et de direction du secondaire. La majorité des personnels d'inspection (60 %) estime que cette expérience a mis en lumière les avantages d'une organisation du travail qui permet de supprimer de nombreuses contraintes à la fois physiques (déplacements multiples et lointains pour des visites ou des réunions) mais aussi temporelles (réunions qui « *s'éternisent* »). Une inspectrice pédagogique régionale insiste sur « *la question du temps [qui] est centrale en positif et en négatif : [...] il est inutile de faire 120 km aller et 120 km retour pour une réunion de deux heures, mais aussi, que le temps et l'espace de travail n'ont plus de limites* ». Une autre inspectrice pédagogique régionale témoigne de la même expérience : « *mon activité professionnelle est nomade. Mon domaine d'intervention est national. La visioconférence est un outil qui pourrait être davantage utilisé et permettrait parfois d'éviter des déplacements chronophages et mauvais pour la planète* ». Une autre inspectrice pédagogique régionale en lycée agricole insiste sur les bénéfices organisationnels perçus pendant cette période : « *Le confinement a permis de conduire des chantiers « de fond » pour lesquels auparavant nous manquions de temps [...]. Pour ma part, j'ai mis à jour, à la demande de ma hiérarchie, des fiches pratiques juridiques qui viennent maintenant incrémenter une base de données commune, permettant ainsi de développer la mutualisation des ressources*.

La maîtrise des temporalités au travail apparaît comme une satisfaction importante en particulier pour 15,3 % des inspecteurs¹⁰ et elle va souvent de pair avec le sentiment d'un gain de « *qualité* » et « *d'efficacité* » dans l'exercice de l'activité professionnelle. Ce constat est partagé par les personnels de direction dans le secondaire. Un personnel de direction en lycée évoque des réunions en ligne « *plus courtes, plus efficaces [qui] permettent de mieux voir qui contribue ou*

⁹ Analyse des réponses à la question ouverte « Décrivez une expérience plus particulièrement satisfaisante dans votre activité professionnelle en confinement. » (442 réponses sur 545 répondants).

¹⁰ Analyse des réponses à la question ouverte « Décrivez une expérience plus particulièrement satisfaisante dans votre activité professionnelle en confinement » (442 réponses sur 545 répondants). Cela est le cas pour seulement 6,1 % des directeurs et 7,9 % des personnels de direction.

pas à la réflexion collective ». Le confinement a donc remis en question l'organisation matérielle ordinaire du travail, et a fait émerger de nouvelles possibilités.

À l'aune de l'expérience vécue, certains enquêtés s'interrogent sur les modalités organisationnelles ordinaires, et évoquent la possibilité d'une pratique hybride après le confinement : quelques jours par semaine pour travailler « *au calme* » à domicile et « *avancer sur les dossiers* », et le reste du temps en présence dans l'établissement pour les activités qui nécessitent une présence physique (échanges individuels, rendez-vous...). Un personnel de direction en lycée professionnel privé qui pensait « [sa] *présence physique [...] indispensable* » a réalisé que ses fonctions sont « *tout à fait compatibles avec un travail à distance, plus au calme, pour certaines activités qui demandent beaucoup de concentration comme l'organisation d'activités pédagogiques, la répartition horaire des profs...* ». Un personnel de direction en collège abonde dans ce sens et parle de « *la nécessité d'optimiser les temps : ce qui peut être fait à distance doit l'être afin de consacrer le temps utile aux échanges directs* » ; il propose d'« *ouvrir le chantier de la formation et [de] capitaliser des compétences en interne* ».

Néanmoins, la projection dans une pratique à distance ou hybride à la suite du confinement dépend de la possibilité d'exercer correctement ses fonctions à domicile. Seuls 24,7 % des personnels de direction et 12,6 % des directeurs et directrices d'école primaire mentionnent les avantages organisationnels perçus du télétravail¹¹. Cette faible proportion chez les directeurs et directrices d'école primaire peut probablement s'expliquer par le fait qu'une partie de leurs activités consiste à enseigner en classe et que cette activité n'est pas facilitée à distance. Pour autant, les personnels de direction en primaire entendent également les avantages d'un mode de travail qui leur offre davantage de tranquillité, comme l'explique une directrice d'école élémentaire qui a apprécié « [de ne] *plus être dérangée ou sollicitée en permanence (téléphone, élèves, collègues, visiteurs...)* et [de] *pouvoir mener une tâche jusqu'à son terme* ».

6. Conclusion

La fermeture des établissements scolaires et la mise en œuvre de la « *continuité pédagogique* » ont mis en lumière des tensions préexistantes dans l'activité professionnelle des cadres ou pilotes de l'Éducation nationale, elles ont aussi révélé des perspectives d'évolution professionnelle et relationnelle.

L'expérience de travail depuis le domicile familial a globalement été perçue positivement avec des nuances en fonction du métier, du niveau d'exercice et des conditions de confinement. Le télétravail a pu accentuer la porosité entre vie privée et vie professionnelle dans un contexte où la charge de travail de coordination et de pilotage était très forte, particulièrement pour les directeurs et directrices d'école. Les prescriptions hiérarchiques, en particulier celles émanant du ministère, ont été perçues comme des difficultés et ont mis en lumière le retour d'un mode de régulation « *vertical descendant* » ainsi que les écarts entre le prescrit et le réel dans l'institution. *A contrario*, les relations « *horizontales* » (avec les collègues, les équipes éducatives, et les familles) se sont maintenues ou améliorées et ont constitué un espace de collaboration et d'échanges perçu très positivement. La hausse du temps consacré aux relations « *horizontales* » s'inscrit dans un paysage plus large de transformations de l'organisation pendant la période. Dans certaines conditions et pour certaines professions (inspection), l'expérience du télétravail a offert des conditions qui ont permis de travailler de manière plus efficace, questionnant la possibilité d'une pratique hybride à l'avenir.

La pandémie de COVID-19 et ses répercussions sur le système éducatif ont mis en évidence l'importance de la communication et de l'accompagnement à toutes les échelles dans le système éducatif. Elles ont aussi questionné la manière dont la gouvernance doit être effectuée

¹¹ Analyse des réponses à la question ouverte « Précisez en quoi cette expérience de confinement modifie votre manière de voir votre activité professionnelle habituelle ? » (226 réponses sur 545 répondants).

dans un moment de crise qui demande à la fois un guidage important et une flexibilité pour les pilotes.

Références

- BARRÈRE Anne (2008), « Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action », *Travail et formation en éducation*, vol. 2, <http://journals.openedition.org/tfe/698>
- BARRÈRE Anne (2013), *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*, Paris, Presses universitaires de France.
- BÉDUCHAUD Diane & LESZCZAK Élodie (2020), *Les activités du confinement sur l'activité des personnels d'encadrement et directeurs d'école*, Rapport d'enquête, Institut français de l'éducation-ENS Lyon.
- BISSON-VAIVRE Claude & TOBATY Annie (2021), « Le pilotage de proximité : tenir la barre dans un univers incertain », *Administration & Éducation*, n° 169, p. 77-82.
- BUISSON-FENET Hélène (2019), *Piloter les lycées le tournant modernisateur des années 1990 dans l'Éducation Nationale*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- BUISSON-FENET Hélène & DUTERCQ Yves (2015), « Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question », *Recherche et formation*, n° 78, p. 9-18.
- COMMISSION DE LA CULTURE DE L'ÉDUCATION ET DE LA COMMUNICATION (2020), *Préconisations du groupe de travail relatives aux modalités du retour des élèves en classe*, https://www.senat.fr/fileadmin/Fichiers/Images/commission/affaires_culturelles/documents/GT_enseignement_scolaire_retour_des_eleves_en_classe_synthese.pdf
- FOTINOS Georges & HORENSTEIN José-Mario (2016), *Le moral des IEN en 2016, conditions de travail qualité de vie professionnelle*, Rapport CASDEN, Paris.
- FOTINOS Georges & HORENSTEIN José-Mario (2018), *Le moral des directeurs d'école en 2018, conditions de travail qualité de vie professionnelle*, Rapport CASDEN, Paris.
- FOTINOS Georges & HORENSTEIN José-Mario (2020), *Impacts psychosociologiques Covid-19 et déconfinement sur les personnels de direction de la région Ile-de-France*, Paris.
- GATHER THURLER Monica (2015), « Exercer un véritable leadership éducatif dans son établissement : injonction aussi facile à formuler que difficile à suivre ! », dans Yves Dutercq et al. (dir.), *Le leadership éducatif*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, p. 121-138.
- MUSSELIN Christine (2005), « Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? », *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1, p. 51-71.
- PÉLAGE Agnès (2009), « Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail », dans Didier Demazière (éd.), *Sociologie des groupes professionnels, Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte, p. 40-50.
- REY Olivier (2019), *Pilotes et pilotage dans l'éducation*, Dossier de veille de l'IFÉ, n° 128, Lyon, ENS Lyon.
- RIA Luc & RAYOU Patrick (2020), « La forme scolaire en confinement. Enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance », *Formation et profession*, n° 28, p. 1-11.

Annexes

Figure 3 - Diagrammes représentant les principales difficultés rencontrées par les pilotes pendant le confinement

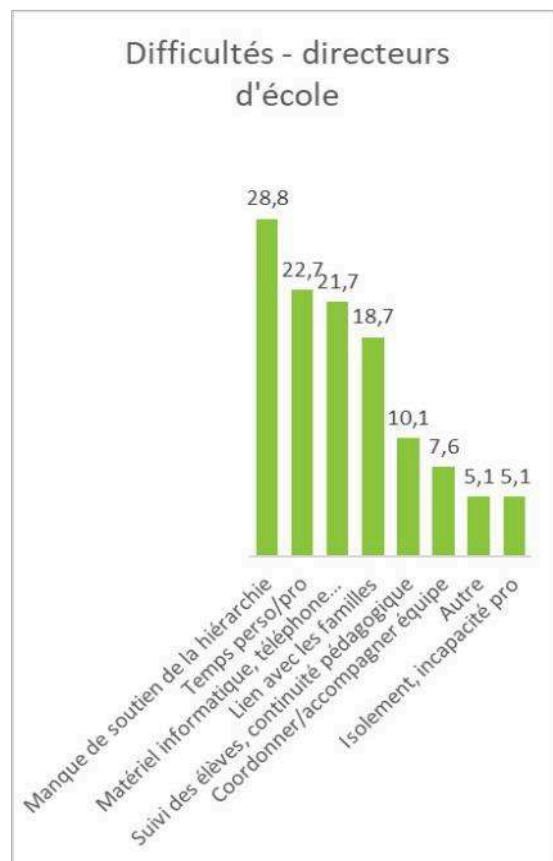


Figure 6. Diagramme représentant les principales difficultés rencontrées par les directeurs d'école pendant le confinement

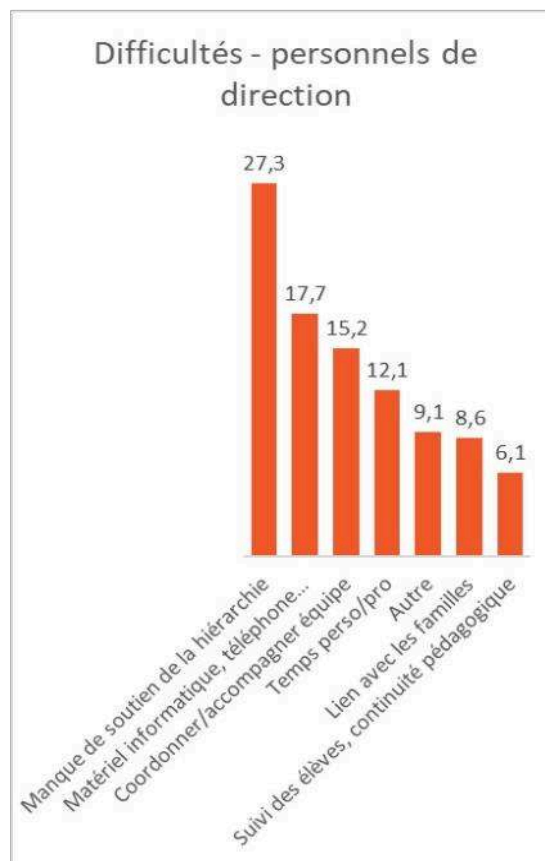


Figure 7. Diagramme représentant les principales difficultés rencontrées par les personnels de direction pendant le confinement

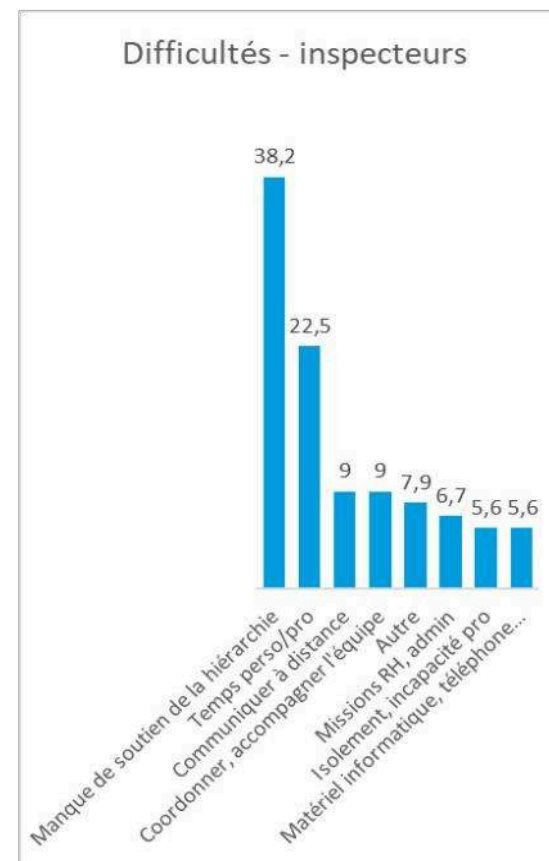


Figure 8. Diagramme représentant les principales difficultés rencontrées par les inspecteurs durant le confinement.

Lecture : Le « manque de soutien de la hiérarchie » a constitué la difficulté principale pour 28,8 % des directeurs et directrices d'école, 27,3 % des personnels de direction, et 38,2 % des inspecteurs et inspectrices.

Figure 4 - Diagrammes représentant les principales satisfactions rencontrées par les pilotes durant le confinement

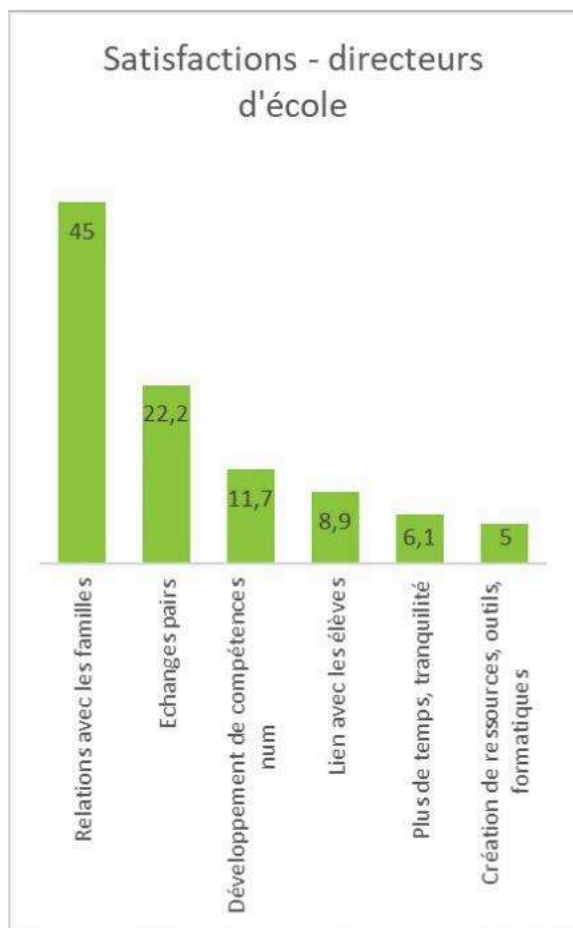


Figure 12. Diagramme représentant les principales satisfactions des directeurs d'école pendant le confinement.

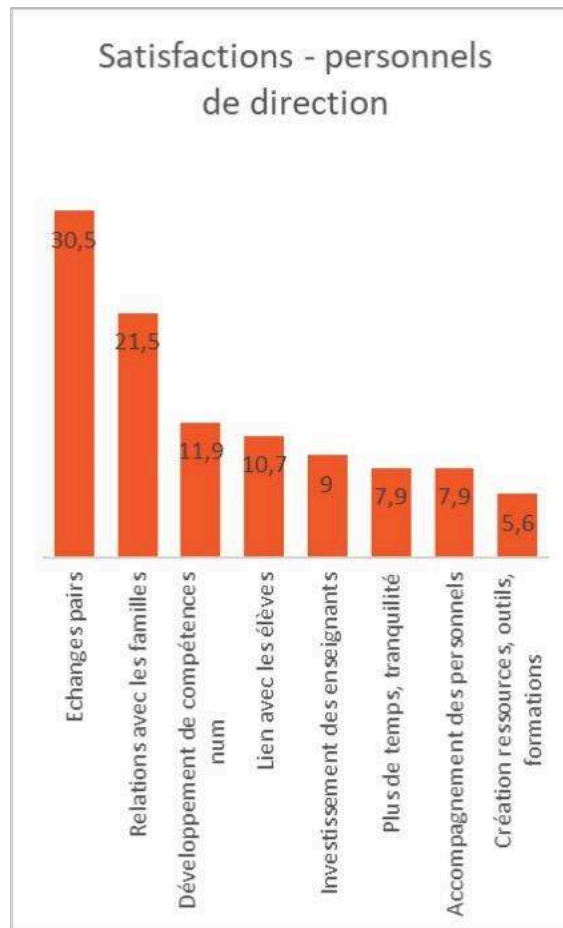


Figure 13. Diagramme représentant les principales satisfactions des personnels de direction pendant le confinement.

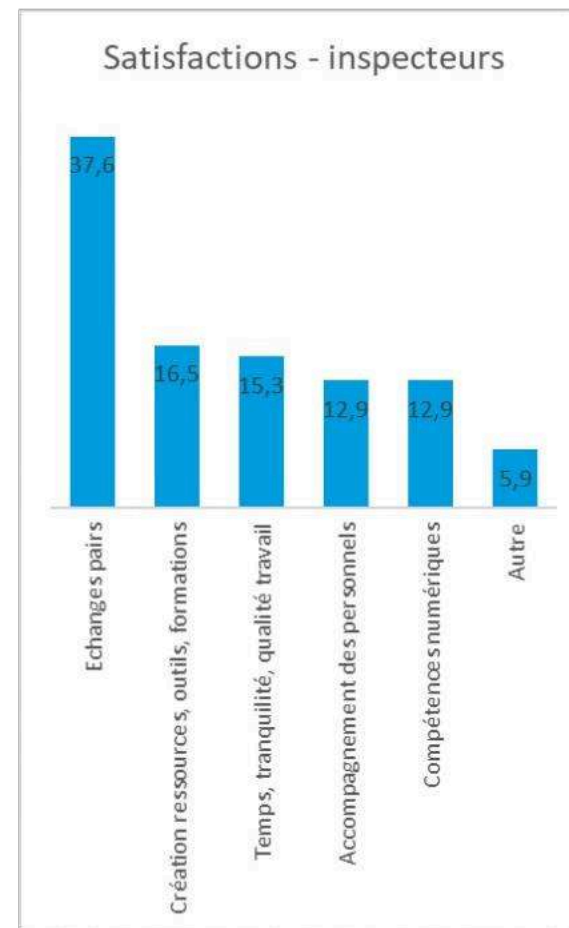


Figure 14. Diagramme représentant les principales satisfactions des inspecteurs pendant le confinement.

Lecture : Les « relations avec les familles » ont constitué la principale satisfaction pour 45 % des directeurs et directrices d'école, 21,5 % des personnels de direction. Les « échanges avec les pairs » ont constitué la principale satisfaction pour les inspecteurs et inspectrices.

Varia



Discours et parcours d'enseignants renonçant au bénéfice du concours en début de carrière

Richard Étienne

Professeur émérite en sciences de l'éducation et de la formation, Laboratoire interdisciplinaire en didactique, éducation, formation (LIRDEF), Université Paul Valéry Montpellier 3

Céline Avenel

Ingénieure de recherche, Laboratoire interdisciplinaire en didactique, éducation, formation (LIRDEF), Université Paul Valéry Montpellier 3

Résumé

Le rapport Jean-Claude Carle et Françoise Férat sur l'enseignement scolaire français indique une « progression inquiétante du phénomène [de démission] auprès des enseignants stagiaires, particulièrement dans le premier degré ». Ces abandons qui vont à l'encontre de l'idée d'attractivité du métier se produisent quand les enseignants sont confrontés à l'organisation de leur formation et à leur entrée dans le métier. Après avoir consulté la littérature internationale qui identifie plusieurs types de facteurs liés à la tâche enseignante prescrite, à la personne enseignante et à l'environnement social, nous avons mené une recherche exploratoire en vue de comprendre les éventuelles spécificités de ce phénomène en France. Nous avons réalisé des « entretiens compréhensifs » avec deux responsables de formation et huit enseignants dont la moitié a renoncé au bénéfice du concours. L'analyse révèle six obstacles : un premier provenant de la rigidité administrative du système, un second créé par des affectations imposées par la gestion des absences, un troisième résidant dans le paradoxe d'une formation plus axée sur les connaissances en didactiques que sur la compétence pédagogique, un quatrième déterminé par l'immersion dans la pratique avant toute formation pour les « listes complémentaires », un cinquième confirmant la faiblesse de l'éducation à l'orientation et l'absence de travail sur le projet professionnel et un sixième sur l'accueil dans la profession laissé au hasard des affectations. Une montée en généralité permet l'émergence de trois pistes d'évolution de la formation et de l'organisation du système. Elles visent l'utilité sociale dans la mesure où une partie des renoncements pourrait être évitée, ce qui aurait pour effet de ne pas accroître l'actuelle crise de recrutement.

Mots-clés : concours et examens, profession d'enseignant

Abstract

Speeches and career paths of professors renouncing the benefit of the recruitment at the start of their career

The Jean-Claude Carle and Françoise Férat report on French school education indicates a "worrying increase in the phenomenon [of resignation] among trainee teachers, particularly in primary education". These dropouts, which go against the idea of the attractiveness of the profession, occur when teachers are faced with the organization of their training and entering the profession. After consulting the international literature which identifies several types of factors related to the teaching task, the teacher and the social environment, we conducted exploratory research in order to understand the possible specificities of this phenomenon in France. We carried out "comprehensive interviews" with two training managers and eight teachers, half of whom gave up the benefit of the competition. The analysis reveals a first obstacle stemming from the administrative rigidity of the system, a second created by assignments imposed by the management of absences, a third residing in the paradox of a training more focused on didactic knowledge than on pedagogical competence, a fourth determined by an absurd inversion between practice and training, a fifth confirming the weakness of guidance education and the absence of work on a professional project and a sixth on the reception in the profession left to chance placements. From these concrete situations we can generalize the emergence of avenues for the development of training and the organization of the system. They are aimed at social utility insofar as part of the dropouts could be avoided, which would have the effect of not increasing the current recruitment crisis.

Keywords: competitions and exams, teaching profession

Le *décrochage enseignant*, métaphore généralement utilisée pour désigner les démissions en cours de carrière, fait l'objet d'un constat international (Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013) et il s'accroît surtout chez les novices. Il est attribué à trois causes : la tâche enseignante, la personne enseignante et l'environnement social. Ce diagnostic nous a incités à mener une recherche exploratoire en vue de comprendre ce phénomène en France, qu'il se traduise par une démission ou une « souffrance » au travail et dans la vie personnelle (Blanchard-Laville, 2001) qui se traduit par un maintien dans la fonction publique en attendant mieux. En effet, « les stagiaires sont les enseignants en poste qui présentent le plus de démissions » (MEN, 2020, p. 4, graphiques 10 et 11) et l'augmentation du nombre annuel de démissions a été de 389,28 % en dix ans (de 2007 à 2018), ce qui fait qu'en 2017-2018, 6 % des stagiaires ne se retrouvent pas en emploi sur le poste de leur recrutement.

Ce constat fonde un besoin de clarification des facteurs conduisant, pendant ou même avant les premières années de carrière, au renoncement à l'enseignement public. Nous proposons de ne plus parler de *décrochage*, métaphore plus pertinente pour les élèves, et d'appeler ce phénomène *attrition* en nous référant à une méta-analyse sur le sujet (Hudson, 2009). L'*attrition* désigne la perte de clientèle ou d'abonnés qui est mesurée sous la forme d'un taux en sciences de gestion. C'est un phénomène contraire à la *fidélisation*. Ses effets se combinent à une crise d'attractivité du métier (Carlo et al., 2013) qui se traduit par un recrutement inférieur de 300 aux postes mis au concours en 2021 et 466 postes vacants dans le premier degré pour 238 dans le second. L'Éducation nationale ne parvient pas à recruter suffisamment d'un côté et elle perd une partie non négligeable des lauréats aux concours d'un autre côté. Nous nous attachons à ce second aspect dans cette recherche exploratoire.

Notre recherche compréhensive sur ce sujet a été réalisée en réponse à un appel à projet de l'université Paul Valéry Montpellier 3 (France) portant sur « penser l'éthique en sciences humaines » et plus particulièrement dans le domaine de « l'éducation et de la transmission des savoirs ». Elle a bénéficié d'un financement complémentaire de l'association scientifique AREF 2013. Dans cet article, nous commençons par une analyse de cette *attrition* en nous fondant sur des études internationales et françaises. Ensuite, les discours et les parcours de dix personnes intéressées, qui sont devenues nos « informateurs » (Kaufmann, 1996) lors d'« entretiens compréhensifs » (*ibid.*), sont présentés sous forme de vignettes qui nous permettent d'analyser et d'interpréter nos principaux résultats que nous étudions dans la partie suivante sous la forme de six facteurs explicatifs. Nous terminons par des propositions qui s'appuient sur les points de divergence et de convergence dans les parcours et les discours des responsables de formation, des persévérants et des renonçants rencontrés en les confrontant à des analyses du système éducatif. La finalité de cette recherche exploratoire est de déterminer ce qui contribue à un engagement pérenne dans la carrière enseignante afin de diminuer l'*attrition* et d'obtenir une « stabilisation », encore incertaine lors des premières années, qui a été relevée par les premiers chercheurs s'étant intéressés aux phases de la carrière enseignante (Huberman, 1989, p. 8).

1. Le taux de démission des enseignants et l'accroissement de l'*attrition* dans les systèmes éducatifs

Le taux de démission d'enseignants débutants est estimé entre 30 et 50 % durant les cinq premières années d'exercice aux États-Unis, à 40 % au Royaume-Uni pendant les trois premières années et à moins de 5 % en Allemagne et au Portugal (Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013). Il se situe dans la plupart des pays à un niveau assez élevé, même si on peut noter une forte dispersion liée à un intérêt récent pour ce phénomène. En France, « 0,2 % des enseignants démissionnent. Ce pourcentage augmente puisqu'il était de 0,08 % en 2013-2014. Les démissions des enseignants stagiaires expliquent en grande partie cette évolution, amplifiée par la hausse des ouvertures de postes aux concours. Ainsi, seulement 0,1 % des titulaires qui enseignent depuis

au moins cinq ans démissionnent, contre 2,6 % des stagiaires » (MEN, 2020, p. 1). Cette étude de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) qui porte sur l'année 2017-2018 fait l'impasse sur les un à cinq ans d'exercice et elle ne permet pas d'obtenir d'informations sur le devenir ultérieur des stagiaires renonçants ou licenciés (2,1 %, *ibid.*, p. 3). Or, il se traduit par une réorientation (voir le tableau 1, p. 64) des intéressés qui changent de métier ou choisissent d'aller vers des écoles alternatives, voire d'en créer. Le rapport de Jean-Claude Carle et Françoise Férat (2016, p. 36) sur l'enseignement scolaire signale une « progression inquiétante du phénomène auprès des enseignants stagiaires, particulièrement dans le premier degré » en s'appuyant sur le triplement des démissions constaté par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) entre 2012-2013 et 2015-2016.

En une trentaine d'années (1990-2020), l'organisation de l'année de stage a oscillé entre universitarisation (création des IUFM – instituts universitaires de formation des maîtres – en 1990) et reprise en mains par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) qui s'est traduite par la transformation en « école interne » d'une université par académie décidée en 2005, puis la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) en 2013 et leur mutation en instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) en 2019. Nous faisons l'hypothèse que ces changements fréquents (tous les cinq à sept ans) dans le recrutement et la formation rendent plus invisible encore le curriculum « caché » (Bernstein, 1975) pour des étudiants qui doivent de plus s'ajuster à un alourdissement de leur charge de travail. Pendant l'année de cette recherche (2018-2019), les stagiaires vivaient difficilement la triple obligation qui leur était faite : se former dans les centres (ESPE appelés à devenir des INSPE), boucler un master avec un mémoire dont le coefficient rend la réussite indispensable et préparer la titularisation avec un temps d'exercice en responsabilité oscillant entre un tiers et un demi-service. Cela a déclenché de nombreux abandons lors du premier stage en responsabilité : 8 sur 75 stagiaires cette année-là dans un site de l'académie concernée.

Cet alourdissement du cursus est imposé à l'organisme chargé de la formation qui doit inscrire son action dans le cadre fixé par « l'employeur » (c'est ainsi que se désigne le MEN qui en est l'auteur) : il ne peut pas choisir les lieux de stage qui servent à pallier des absences et il doit organiser la masterisation. La situation n'est pas plus aisée pour les futurs enseignants dont la première rémunération n'intervenait qu'en master 2 (M2) lors de la recherche alors que les élèves-maîtres étaient pris en charge (logés et nourris) par les écoles normales en classe de seconde jusqu'en 1975 et les futurs professeurs par les instituts de préparation à l'enseignement secondaire (IPES) jusqu'en 1978.

Les modifications induites dans l'origine sociale des candidats au concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE) (Charles & Cibois, 2010) sont une question controversée, même si l'on observe que la perte d'attractivité du métier en détourne les personnes issues des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) supérieures et intermédiaires et fait monter la réussite des personnes issues de familles d'employés ou d'ouvriers (Charles et al., 2020, tableau 9, p. 146). De plus, il faut remarquer que, dans les académies de Créteil et de Versailles, c'est au prix de la mise en place d'un deuxième concours à une date différente de celle qui a été décidée au niveau national¹. Comment les néo-recrutés vivent-ils (Ambroise, Toczek & Brunot, 2017) cette réalité qui surdétermine leurs stratégies pour les études et surtout pour le recrutement ? Quelles recommandations pour un système qui assume finalement peu sa responsabilité dans le recrutement (Carlo et al., 2013), la formation mais aussi dans l'accompagnement de la persévérance professionnelle ? Ce contexte et son évolution rapide nous ont semblé mériter une approche qualitative pour essayer de comprendre le point de vue de personnes ayant abandonné ou souhaitant abandonner la profession enseignante et de le confronter à celui de deux responsables de formation de l'académie concernée.

¹ En 2016, les académies de Créteil et de Versailles n'ont recruté que 1211 et 1406 professeurs des écoles (PE) pour 1635 et 1615 postes mis au concours, malgré l'organisation de ce second concours (source MEN, <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid104536/les-donnees-chiffrees-des-concours-recrutement-professeurs-des-ecoles-session-2016.html>, consultée le 26 décembre 2021).

2. Le point de vue des acteurs, leurs parcours et les obstacles rencontrés

Considérant qu'il fallait commencer par une recherche exploratoire (Étienne, à paraître), nous avons décidé de mener des entretiens avec un ensemble de lauréats du concours, qu'ils aient quitté la profession pendant l'année de stage ou plus tard ou qu'ils continuent à exercer dans l'attente d'une hypothétique reconversion. Nous avons donc entrepris de réunir un échantillon aléatoire simple (Van der Maren, 2004, p. 189) en nous donnant pour but de satisfaire au critère de « saturation »².

En raison d'une démarche infructueuse auprès de l'académie concernée ainsi que du centre de formation qui n'a pu nous indiquer que les abandons au cours de l'année de stage, nous avons dû adopter une méthode d'investigation reprise aux démarches qualitatives. Nous avons recueilli une dizaine de témoignages de personnes ayant démissionné ou persévérant en attendant une opportunité leur permettant de retrouver un emploi hors de l'Éducation nationale. Nous avons aussi rencontré deux responsables de formation. Les premiers noms nous ont été fournis par des formateurs. Les personnes sollicitées ont toutes accepté de nous rencontrer pour des entretiens enregistrés, puis nous avons utilisé auprès d'elles et eux la méthode « boule-de-neige » (*op. cit.*, p. 322) qui consiste à leur demander des noms de personnes dans une situation proche de la leur. Nous avons rencontré des stagiaires et des professeurs du premier et du second degrés renonçants (quatre ont été retenus pour l'exploitation des *verbatim*) et des persévérants (quatre également). Nous avons sollicité l'avis de deux responsables de formation, dont un ancien professeur des écoles à la carrière intéressante en raison de sa rapide progression dans l'appareil de gestion et de formation du premier degré. Nous les avons interrogés en vue d'une *triangulation*³, fréquente et nécessaire en approche qualitative.

Cette partie exploite un peu plus de six heures trente d'« entretiens compréhensifs » (Kaufmann, 1996) retranscrits *verbatim* dont l'analyse détaillée a fait l'objet d'un rapport scientifique remis aux financeurs. Nous avons analysé les données verbales recueillies auprès de renonçants (4R) et de persévérants (4P) ainsi que de responsables de formation (2F)⁴. Le but des entretiens était de comprendre ce qui conduit à une démission plus ou moins rapide ou à une « persévérance en attendant une opportunité de reconversion ». Telles ont été l'orientation et la méthode employées dans le cadre des entretiens menés avec les risques induits par la méthode d'échantillonnage, risques inhérents à toute approche qualitative mais assumés dans le cadre d'une approche exploratoire (Étienne, à paraître).

Le tableau 1 permet de se faire une idée de la composition de cet échantillon qui est significatif, à défaut d'être représentatif puisque nous nous situons dans une approche qualitative. L'analyse des entretiens a montré que nous étions parvenus à « saturation » (cf. ci-dessus) sur l'ensemble des entretiens menés dont la durée a varié avec une quarantaine de minutes en moyenne. Nous présentons d'abord des biographies très résumées de ces personnes puis nous rapportons leur vécu et leur positionnement vis-à-vis du système en nous attachant à ce qui peut expliquer leur renoncement ou le malaise de celles et ceux qui persévèrent malgré leur déception⁵.

² Il détermine un « arrêt de l'analyse reposant sur le fait que l'ajout de données ou le développement de nouvelles catégories n'apporteront pas de nouvelles informations » (Van der Maren, 2004, p. 381).

³ La *triangulation* est effectuée pour « recouper une forme ou une source de données par d'autres (au moins deux) » (Van der Maren, 2004, p. 85).

⁴ Le responsable de formation Marc n'est pas décompté car il est en dernier tiers de carrière et a su trouver une solution interne au dilemme entre démission et persévérance résignée. Un des renonçants n'a pu être enregistré en raison de son éloignement (département d'Outre-mer). Il n'a donc pas de *verbatim*, même si ses propos rejoignent ceux des autres renonçants. Il n'est donc pas décompté.

⁵ À ce stade de la recherche, il est impossible de généraliser et il ne s'agit que de recueillir les éléments qui peuvent expliquer l'augmentation des abandons et l'accroissement de la déception chez les personnes rencontrées.

Tableau 1 - Les dix « informatrices » et « informateurs »

Nom	Sexe	Métier exercé lors de l'entretien	Positionnement	Ancienneté*	Durée entretien**
Marc	H	Responsable de formation 1 ^{er} degré	Non concerné	27	22 min.
Jacques	H	Responsable de formation général	Non concerné	32	41
Suzanne	F	Conseillère principale d'éducation	Persévérance	4	33
Brigitte	F	Professeure des écoles	Persévérance	9	45
Élodie	F	Professeure des écoles	Persévérance	7	40
Juliette	F	Professeure des écoles	Persévérance	3	61
Marianne	F	Éducatrice spécialisée	Abandon	0	32
Guy	H	Ouvrier agricole	Abandon	1	32
Bernard	H	Professeur Conservatoire	Abandon	2	30
Aurélie	F	Cadre supérieur en entreprise	Abandon	0.25	50

* Ancienneté en années dans l'Éducation nationale ; ** Durée totale des entretiens en minutes = 394

Nous dégageons pour chaque « vignette » ou témoignage ce qui revêt la plus grande importance pour notre interlocutrice ou interlocuteur en partant d'une difficulté rencontrée et mise en avant par la personne : fonctionnement sous pression de l'Éducation nationale, affectation sur des remplacements ou des postes vacants plutôt que sur des lieux favorisant la formation, formation axée sur la didactique théorique plus que sur la pratique de classe, inversion entre la pratique et la formation, découverte tardive de la réalité du métier et environnement ressenti comme délétère dans certaines écoles ou établissements.

2.1. Le fonctionnement sous pression de l'Éducation nationale et comment y échapper

● *La démission la plus rapide et ses raisons familiales*

Marianne, âgée de 35 ans, a deux enfants et vient de quitter la région parisienne avec sa famille car son époux a été affecté dans le nord de l'académie. Éducatrice spécialisée, elle peut se présenter directement au CRPE qu'elle réussit en étant classée dans le premier tiers. Tout lui sourit, « *j'étais aux anges quoi, là j'étais super contente mais arrive l'affectation* »⁶ à 250 kilomètres du domicile familial. Elle tente de s'entretenir avec des responsables. Le rectorat étant désert en juillet, elle ne peut y rencontrer personne. La rentrée approchant, elle propose de faire les stages dans le département d'affectation tout en suivant la formation dans le site ESPE de son département de résidence. Or, la lettre de félicitations adressée au nom du recteur qui lui enjoint de se former aussi loin du domicile conjugal ne lui laisse pas le choix : « Je vous précise que le refus d'affectation entraîne automatiquement la perte du bénéfice de l'admission au concours ». Un courrier au ministre reste sans réponse. Marianne ne rejoint pas son poste, songeant à la création d'une « *école alternative* ».

● *Un rêve de reconversion brisé net*

Aurélie a été responsable juridique d'une entreprise privée. L'enseignement restait un projet souterrain. Avec la naissance de ses enfants, il est ravivé et elle s'imagine dans un rôle de pédagogue sans anticiper sur les contraintes liées à la formation et à la hiérarchie. L'entretien

⁶ Ce propos et tous ceux tenus par nos interlocutrices et interlocuteurs sont mis entre guillemets et en italiques.

confirme ce qu'écrivent Noëlle Monin et Herilalaina Rakoto-Raharimanana (2019, p. 10) : « Le confort imaginé d'une intégration dans la fonction publique, l'équilibre attendu entre vie privée et emploi, la sécurité professionnelle et personnelle de l'enseignement espérée compensent dans une moindre mesure les bénéfices acquis dans la première carrière ». Elle décide donc de préparer le CRPE. Elle l'obtient avec un excellent classement. Elle se voit attribuer deux classes pour son stage, dont un cours préparatoire, contrairement aux instructions officielles. Elle partage la responsabilité de ces classes avec deux enseignantes expérimentées. L'une a l'habitude d'accueillir des stagiaires dans le cadre de son temps partiel, mais ce n'est pas le cas de la seconde qui vient d'être nommée maîtresse-formatrice (MF). Lors de leur première rencontre, elle se présente ainsi : « *moi aussi, j'ai un master !* ». Puis Aurélie trouve que la communication avec elle est difficile. La situation s'envenime au point de provoquer ce qu'Aurélie voit comme un « *conflit* » mais, pour elle, tout va bien avec les élèves (« *j'ai l'impression que les élèves sont heureux* ») et les parents rencontrés chaque matin.

Elle est convoquée fin octobre chez le directeur de l'ESPE. Elle apprend que la MF lui a fait un signalement oral et assez informel. Aurélie présente alors les courriels et différents messages échangés avec cette tutrice. Le directeur et la directrice adjointe qui assiste à l'entretien prennent conscience de la gravité de la situation, des risques encourus et obtiennent un rendez-vous avec la responsable départementale de l'Éducation nationale. Or, la MF a déjà eu un rendez-vous avec cette représentante de l'employeur. Au vu de la situation, la responsable propose une médiation qu'Aurélie refuse, estimant qu'il est trop tard. Elle se trouve alors confrontée à un choix institutionnel qui fait préférer dans cette situation la titulaire à la stagiaire. Il n'y a pas de lieu de stage disponible et il lui est proposé un arrêt maladie jusqu'à une autre affectation l'année suivante. Mais, pour Aurélie, le système dysfonctionne et méprise son engagement. Elle rédige son courrier de démission et essaie de faire le deuil de son projet d'enseignement. Ce souvenir est douloureux et elle ne comprend toujours pas ce « *rejet* ».

- *Une lauréate du concours qui parvient à contourner toutes les règles administratives*

Suzanne veut être conseillère principale d'éducation (CPE) depuis son entrée en seconde et elle réussit le concours à sa deuxième tentative. L'écriture de son mémoire l'incite à réaliser une thèse avec le même directeur. Une fois le projet bouclé, elle obtient un contrat doctoral, donc un salaire à plein temps pendant trois ans :

Lorsque du coup, j'ai... j'ai obtenu le contrat doctoral, c'était vraiment euh... c'était deux jours après avoir obtenu le concours de CPE... je me suis rendue au rectorat en disant « voilà, ben du coup, je... je peux plus... je sais pas comment on fait mais je souhaiterais faire le plein temps en contrat doctoral et reporter le stage de CPE, reporter ma titularisation... Et on m'a dit que c'était pas possible.

En effet, l'année de stage ne peut être différée qu'en cas de préparation de l'agrégation... qui n'existe pas pour les CPE. Suzanne doit renoncer au bénéfice du concours si elle entame sa recherche puisque le contrat doctoral lui impose de s'y consacrer totalement. En juillet, seul le rectorat pourrait résoudre cet imbroglio. Suzanne « *s'incruste* » dans les locaux qu'elle est priée de quitter. Le recteur, rencontré grâce au directeur de thèse, met en place une solution dérogatoire : Suzanne conserve le bénéfice du concours et de son contrat doctoral alors que la réglementation ne permet ni de différer le stage ni de percevoir une double rémunération. Titularisée l'année suivante, elle demande une mise en disponibilité qui est refusée par le recteur de son académie d'affectation. Cette fois, c'est le recours à la ministre qui entraîne une nouvelle dérogation et valide sa persévérance pour éviter d'être « *démissionnaire d'office* ».

2.2. Des affectations sur des remplacements ou des postes vacants plutôt que sur des lieux favorisant la formation

- *Enseigner la musique... ou devenir animateur ?*

Après sa licence en musicologie, Bernard n'opte ni pour la recherche ni pour la profession de musicien dont les revenus ne sont pas assurés. Son choix d'un emploi stable l'amène à passer et réussir le concours de professeur d'éducation musicale. Au cours de ses deux années de stage⁷, il est chargé d'enseigner successivement dans deux collèges REP+⁸ qu'il qualifie d'« établissements qui ont la réputation d'être assez difficiles ». Il déplore d'avoir à faire de « la socialisation » plutôt qu'un « enseignement de la musique ». L'aide d'un conseiller pédagogique dans l'établissement étudiée par Sylvie Moussay et Jacques Méard (2010) ne peut pas lui être apportée puisqu'il s'agit du seul poste de ce type et qu'il est vacant, ce qui lui a valu cette affectation. Quand il se retrouve face au jury au terme de sa deuxième année de stage plus « catastrophique » que la première, il réaffirme son désir d'enseigner la musique, dénonce son utilisation comme outil de socialisation et démissionne. Il vient d'être recruté comme professeur par un conservatoire.

2.3. Une formation axée sur la didactique théorique

- *Le point de vue d'un responsable de formation issu du premier degré*

Marc a réussi le CRPE lors des premières années des IUFM et il a rapidement travaillé comme formateur puis responsable de formation. Il estime que les transformations de la société ont entraîné une modification radicale du métier d'instituteur avec la nouvelle appellation de professeur des écoles qui met l'accent sur la transmission du savoir au détriment du rôle d'éducateur de « l'instituteur ». Il insiste également sur les changements intervenus dans la durée d'exercice du métier avec un report de l'âge de retraite de 55 à 63 ans, voire plus, ce qui entraîne une représentation assez pessimiste du métier dans ses dernières années d'exercice, notamment à l'école maternelle. De plus, l'élévation du niveau d'exigence dans la didactique des disciplines a pour conséquence qu'il n'a plus, selon lui, de rapport avec ce qu'on demandait à un instituteur en début de carrière et cet élément fragilise les professeurs des écoles.

Enfin, Marc recourt à l'ironie et dit qu'il « se tire une balle dans le pied » dans la mesure où il émet l'opinion que la formation se réduit à un « bac+0,5 » alors qu'il est responsable d'une formation à bac+5 : les étudiants français passent d'abord une licence, n'importe laquelle, puis préparent un concours du premier ou du second degré en master 1 avant de se soumettre à un examen en master 2 (M2). Cette année-là, ils sont également préoccupés par leur titularisation. C'est ainsi qu'il évalue à une demi-année au plus la formation. Son utopie serait d'organiser une formation universitaire, didactique et professionnelle en cinq ans qui est selon lui nécessaire pour affronter le niveau d'exigence actuel.

2.4. Se former après avoir exercé

- *Le paradoxe de la liste complémentaire*

Juliette fait partie des derniers de la liste complémentaire⁹ et elle est nommée, un mois après la rentrée, en zone d'intervention locale (ZIL) comme remplaçante (« un jour, une classe dans la circonscription ») à temps plein à soixante kilomètres de chez elle, d'où de longs déplacements

⁷ En cas de non-titularisation, le jury peut proposer une deuxième année de stage, ce qui a été le cas pour Bernard.

⁸ « Les réseaux d'éducation prioritaire renforcée, ou REP+, sont les réseaux qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire » (définition tirée du glossaire de Canopé, <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/glossaire.html>, consulté le 27 décembre 2021).

⁹ Les lauréats en liste principale sont formés avant la prise en responsabilité d'une classe. En liste complémentaire, seuls ceux qui sont appelés à exercer seront formés comme stagiaires, mais l'année suivante, après plusieurs mois de travail sans formation initiale.

quotidiens. Elle découvre beaucoup d'écoles et de dispositifs, mais cela se fait dans la « douleur ». Elle demande une formation qui ne lui est accordée que l'année suivante et qui la déçoit. Au cours de sa première année de titulaire, elle perçoit son avenir dans l'Éducation nationale comme « très flou » car elle évoque la pénibilité du métier au vu de ses nombreux collègues expérimentés en arrêt-maladie. Elle envisage de démissionner pour créer sa propre structure alternative. Elle a déjà rencontré un enseignant dans ce cas et il lui semble que ce type d'environnement permet de constituer une équipe éducative solide, point essentiel pour la réussite de l'école ainsi que pour la santé des personnes qui ne sont plus stressées au point de multiplier les arrêts-maladie. Mais ce projet la met mal à l'aise car il revient à créer des écoles qui ne seront pas accessibles à tous. Enfin, elle termine l'entretien par l'aphorisme suivant : « on consomme [l'école]. Et on consomme les enseignants ».

2.5. Une découverte tardive de la réalité du métier liée au déficit d'éducation à l'orientation

• Un autre responsable désabusé

Selon Jacques, l'autre responsable qui exerce dans la même institution que Marc (2.3.), lui aussi interrogé pour assurer la *triangulation*, la première erreur réside dans le fait que formation aux métiers de l'humain ne peut se faire en fin d'études sur quelques semaines de stages entrecoupées de tâches typiquement universitaires. Il souligne ensuite le déclassement vécu par les professeurs à partir d'une analyse de leur rémunération en début de carrière. Si on la rapporte au salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC), le verdict confirme un déclassement (début à 1,36 fois le SMIC en 2018 contre 1,47 en 2000, SNUipp, 2016).

Ainsi, selon lui, les abandons de plus en plus fréquents en cours de formation confirment la « déprofessionnalisation » (Roquet & Wittorski, 2014) du métier produite par les retouches constantes de la formation et par la perte de sens éprouvée. Dès le premier stage, celles et ceux qui renoncent s'aperçoivent qu'ils n'ont pas le niveau de connaissances indispensable pour enseigner : déficit sur les « fondamentaux » en français et en sciences, mais aussi dans la didactique des disciplines, comme l'a déjà souligné Marc. De plus, ils découvrent le « réel de l'activité » enseignante (Clot, 2008) avec une grande partie du travail « cachée » (*ibid.*). Jusque là, ils se contentaient de faire leur « métier d'étudiant » (Coulon, 1997). Ils doivent maintenant s'organiser pour concilier préparation, correction des travaux, réunions et déplacements quotidiens liés à la localisation aléatoire du stage tout en gardant en vue les épreuves du M2. L'autre sujet de malaise qui apparaît en responsabilité est lié à l'autorité ; le calme dans la classe et l'attitude studieuse des élèves ne sont pas acquis ; ils sont à construire. Le système dit de « véritable alternance » (expression relevée sur le site internet du MEN¹⁰) reflète l'utilisation des stagiaires, voire des étudiants, comme moyens de remplacement. Ils deviennent alors des enseignants à part entière, seuls dans la classe ; cette situation est éloignée du « compagnonnage » (présence d'un maître de formation sur la durée) et de l'« accompagnement » (présence normée et limitée d'un formateur de terrain). Or, l'autorité éducative est un construit social (Robbes, 2007) qui peut vite devenir, selon Jacques, une source de souffrance au travail très peu évoquée (Cambronne-Desvigne, 2001).

• Du malaise à la démission, le cheminement d'un professeur et son nouveau projet

Après des études commerciales puis en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), Guy a réussi le CRPE. Lors de son premier stage, il « perd rapidement la classe ». Il demande une aide qui est prévue institutionnellement. En retour, il reçoit diverses injonctions qui l'amènent au bord de l'épuisement car il consacre plus de deux heures de préparation à chaque heure de cours (24 heures d'enseignement + 48 heures de préparation et correction font 72 heures par semaine). Comme il ne parvient toujours pas à « maîtriser » sa

¹⁰ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33962/les-inspe-pour-former-les-futurs-enseignants.html>, consulté le 17 septembre 2020.

classe, il est affecté dans une autre laissée libre par une stagiaire qui vient de démissionner. Nouvelle classe, nouvel échec. Le renoncement se décide sans douleur mais avec un regret : « *ce qui m'a manqué, je dirais, c'est quand même une vision... enfin, avant de s'engager, une meilleure vision de ce qu'était le... le métier* ». Sa réorientation confirme que ce métier n'était pas fait pour Guy comme le lui a suggéré la directrice de son dernier lieu de stage (« *elle, elle était pas certaine que je corresponde, que je sois... que je corresponde bien au métier, elle m'en avait fait part* ») et il ne s'est pas trouvé fait pour ce métier de l'interaction humaine au résultat toujours incertain. Son « *échec* » (le mot est de lui) lui a appris qu'il a besoin d'éprouver le sentiment du travail bien fait que lui procure son emploi actuel de travailleur agricole : il y découvre le résultat concret de son action et c'est que l'enseignement ne lui apportait pas.

2.6. Un environnement qui peut être ressenti comme délétère dans certaines écoles ou établissements

- *Le choix du « reculer pour mieux sauter »*

Placée en alternance à titre de stagiaire dans une école en REP+, Élodie décrit son « *calvaire* » au sein d'une équipe aux rapports conflictuels, avec des élèves agités dans la classe et une collègue (qui co-encadre avec elle) en arrêt-maladie un mois et demi après la rentrée. Cette année d'une particulière « *violence* » la conduit à repousser la remise de son mémoire et à refaire une année de formation. Elle bénéficie d'une prolongation de l'observation dans les classes, apport le plus formateur qui contraste, selon elle, avec les « *discours universitaires* ». Dès sa première année de titulaire, elle constate que de nombreux « *persévérants* » continuent à ressentir cette « *violence* ». Actuellement elle se sent déchirée entre deux décisions : quitter un métier qui la passionne ou se résigner à la « *souffrance* » engendrée par ses conditions d'exercice.

- *Les désillusions d'une carrière en éducation prioritaire*

Brigitte exerce depuis neuf ans. Se rêvant « *maîtresse* » depuis l'enfance, elle s'est exilée en région parisienne pour accroître ses chances de réussite au CRPE. Dès ses débuts à temps plein en REP+, elle doute de son influence dans la lutte contre les inégalités d'origine sociale. Elle se fait bousculer par une mère d'élève, court derrière un élève qui s'est enfui et connaît d'autres déboires puis exerce comme remplaçante dans une ZIL. Au bout d'un an, elle obtient un poste à mi-temps puis revient à temps plein l'année suivante comme « *titulaire de secteur* ». Elle remet en question la hiérarchie qui « *s'ingénie à ne changer que ce qui ne change rien* » et à faciliter l'évasion vers l'enseignement privé. Elle critique la formation qui, selon elle, ne se préoccupe pas de « *la réalité quotidienne* » ; elle déplore l'attitude de collègues qui ne veulent pas échanger sur les difficultés du métier et certains élèves ou parents, voire directions, « *agressent* » et « *envahissent* ». Elle plaint les jeunes recrutés qui vivent des moments encore plus difficiles que les siens. Sa persévérance aboutit à des souffrances pour elle et à un service public dégradé pour les usagers : « *moi je pense qu'on est en train de détruire petit à petit le... le service public de l'Éducation nationale* ». Elle témoigne d'une grande solitude dans un parcours professionnel aux nombreux revirements.

Toutes les situations rapportées ci-dessus sont singulières. Il n'en apparaît pas moins des constantes dont la combinaison est originale pour chaque personne, ce qui va dans le sens de la définition de classes de situations (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) étudiées dans la partie suivante.

3. Un problème complexe car multidimensionnel et multifactoriel

Les vignettes de la deuxième partie permettent de formuler quelques hypothèses explicatives pour le phénomène étudié (l'*attrition* avec passage à l'acte ou souffrance personnelle pouvant entraîner un souhait de changer de métier chez des personnes qui n'ont pas trouvé de solution alternative à une situation actuelle très mal vécue) : elles sont multifactorielles et se combinent

différemment. Nous proposons une première analyse de ces facteurs explicatifs classés dans un ordre inspiré de l'analyse multiférentielle ou plurielle de Jacques Ardoino (1993). Il va de la société à la personne, se réfère à la multidimensionnalité des situations (Étienne, à paraître).

3.1. L'éducation à l'orientation et le projet d'enseigner

D'une manière générale, nous sommes passés d'une société avec une formation initiale qui débouche sur un métier à un monde où il devient indispensable de « s'orienter tout au long de la vie » (Danvers, 2017) mais les recherches sur le projet personnel (Étienne, Baldy & Benedetto, 1992 ; Lagase-Vandercammen & Boutinet, 2014) révèlent une négligence de sa prescription dans le système éducatif français : « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté » (*Code de l'éducation*, article L111-1)¹¹. Les bifurcations successives de Guy (études commerciales, STAPS, professorat des écoles, travail agricole) établissent que ce n'est qu'en enseignant qu'il renonce au métier grâce à la prise en compte des remarques d'une directrice de l'école où il a été affecté à la suite de ses difficultés. Cet « échec » vécu lui a fait découvrir que ce métier ne correspond pas à ses goûts. Bernard quant à lui estime, à tort ou à raison, que la musique n'est qu'un « outil » de socialisation dans l'enseignement secondaire alors que son projet est d'enseigner cette discipline artistique. Jacques déplore la dévalorisation financière d'une profession à Bac+5 avec un salaire initial qui se rapproche du SMIC. S'y ajoute une dévalorisation morale particulièrement mal vécue par Brigitte mais aussi par Élodie. Comment expliquer ce désenchantement ?

Le salaire, à peine supérieur au SMIC (SNUipp, 2016), correspond à un travail épuisant pour certains (« ça virait aux 70 heures/semaine », Guy). Les analyses sociologiques (Charles & Cibois, 2010 ; Charles et al., 2020) confirment ce ressenti d'enseignants issus des classes moyennes ou supérieures qui se dirigent moins vers le professorat et dont certains se trouvent jetés « dans l'arène » selon les termes de la sœur d'un stagiaire de mathématiques qui s'est suicidé à Toulouse¹². Les conséquences de ce choc sont résumées ainsi par Brigitte qui évoque le parcours d'une jeune enseignante : « voilà donc déjà au bout d'un an pour moi elle est broyée ». Cet état de fait encourage les étudiants des académies du sud dites « excédentaires » à aller concourir ailleurs avec des conséquences qui peuvent s'assimiler à celles qu'a vécues Brigitte. Enfin, les lauréats des concours sont affectés dans des zones et des écoles « défavorisées ». Ce fait est reconnu par le Ministère lui-même (MEN, 2016) : « Les établissements en éducation prioritaire accueillent relativement plus de jeunes enseignants que les autres établissements ». Tous ces éléments confirment l'importance d'un engagement professionnel en connaissance de cause et ne reposant pas sur des stéréotypes (réel du métier, de la reconnaissance et de la rémunération).

3.2. Une institution indifférente à la différence et aux situations personnelles

Le MEN fonctionne comme si tous les enseignants étaient interchangeables avec des barèmes liés à des facteurs objectifs¹³. Leur personnalité et leur vie familiale sont donc ignorées. Ainsi Marianne démissionne-t-elle en raison d'une affectation à 250 kilomètres de son domicile et Juliette se plaint des 120 kilomètres quotidiens à effectuer pour rejoindre sa ZIL. Suzanne est

¹¹ Extrait toujours en vigueur depuis l'adoption de l'article 1 de la loi d'Orientation du 10 juillet 1989 (source : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038904597/ consulté le 28 décembre 2021).

¹² https://actu.fr/occitanie/toulouse_31555/suicide-dun-enseignant-stagiaire-dans-un-college-a-toulouse-les-conditions-de-travail-pointees-du-doigt_3633188.html consulté le 31 mars 2019. Nous ne nous prononçons pas sur ce cas douloureux qui ne fait pas partie de notre panel mais l'expression correspond à ce qui a été exprimé par les personnes recrutées en liste complémentaire qui ont dû faire classe du jour au lendemain sans formation.

¹³ Ainsi, on peut relever le cas d'un département pour lequel les postes disponibles étaient attribués au prorata d'un total calculé par néo-titulaire qui ajoute un point pour chacun des 8 octiles déterminés par le classement de sortie et ½ point par enfant à charge. Pour avoir le même total que les 18 premiers de la promotion, les 18 derniers auraient dû avoir 14 enfants !

exfiltrée par les huissiers du rectorat alors qu'elle tente d'obtenir une solution à son problème. Les arrangements qui lui permettent de ne pas démissionner sont dérogoires et exceptionnels, liés à un réseau relationnel et imaginés par de hauts responsables, ministre ou recteurs, mais inaccessibles au commun des professeurs.

Ce qui rend institutionnellement la formation et le début de carrière difficiles à vivre, c'est la désignation de lieux de stage situés non dans un réseau d'établissements formateurs (Étienne, 1999) mais selon une technique de « *bouchage des trous* » créés par les temps partiels ou les postes non pourvus, comme le constate Bernard, stagiaire dans des collèges dont la population est en grande difficulté : « *des situations où là, il était urgent pour moi de... de... d'abandonner ma casquette de... de... de musicien et vraiment devenir... devenir un professeur, un éducateur même* ».

Enfin, il y a la particularité de la liste complémentaire qui consiste à différer de quelques mois à un an la formation initiale. Ce dispositif correspond à une tradition héritée de l'histoire. Il permet de recruter du personnel sans formation pour répondre à des urgences mais il est très mal vécu par nos « informatrices ». Juliette patauge et supplie : « *Pouvez-vous me donner... me permettre d'avoir accès à la formation ?* ». Elle souligne les conséquences de ce mauvais traitement qui consiste à envoyer une personne dans une classe sans formation préalable : « *je n'arrivais pas à ne pas souffrir* ».

3.3. La montée en charge des exigences et l'état réel de la compétence enseignante en début de carrière

Les didactiques des disciplines ont été introduites dans la formation en 1991. Elles se heurtent de front par leur spécialisation à la polyvalence des professeurs des écoles aux prises avec une dizaine de disciplines à enseigner. Le phénomène se rencontre à une moindre échelle dans le second degré en histoire-géographie-éducation-morale-et-civique avec des licences séparées. Ce développement crée une « tension » (Saillet, 2020) et déclenche un effet inattendu car « *le niveau d'exigence [...] n'a plus rien à voir avec ce qu'on exigeait d'un débutant dans les années 70 ou début 80* », selon le responsable de formation du premier degré (Marc), et ce constat est confirmé par l'apparition d'une vague d'abandons (10 à 15 % pour notre académie de référence) lors du premier stage en responsabilité de personnes à qui il manque les prérequis indispensables pour enseigner selon les dires de Jacques (2.5). La gestion de l'autorité en classe donne souvent lieu au constat d'une difficulté avérée s'expliquant par le manque de formation des « listes complémentaires » (« *c'est vraiment physique, c'est un moment mais... je suis démunie* ») ou une formation « *verbeuse* » selon certains autres.

3.4. La formation, sa structure et sa prise en charge par l'université

Quant à la formation, considérée *stricto sensu*, c'est-à-dire ce qui se passe pendant les deux années qui lui sont consacrées en principe, elle vient en seconde position au niveau des critiques. Objet de demandes insistantes de la part des « listes complémentaires », elle met les intéressés dans un grand dénuement quand elle est différée, même si, classiquement, elle confirme son côté « décevant » (Barthes, 1964, p. 274) car, bien qu'elle soit d'abord extrêmement souhaitée (« listes complémentaires »), elle est ensuite considérée comme trop peu en phase avec la réalité des classes ou des établissements. Autrement dit, les raisons qui poussent l'administration à faire des stagiaires des agents de remplacement aboutissent à une alternance « juxtapositive » alors que les travaux sur son efficacité incitent à la rendre « intégrative » (Étienne, 2017).

Cela provoque des stratégies alternatives visant à substituer aux « *discours universitaires* » une observation prolongée de la classe dans diverses écoles et établissements. Profiter de la deuxième chance qu'offre le fait de ne pas boucler son M2 permet d'effectuer une deuxième année de stage pour bénéficier d'« *échanges d'expérience entre collègues* » qui s'inscrivent dans

la tradition selon laquelle les analyses de pratiques informelles ou formelles (Altet, 2000) contribuent au développement professionnel.

Par ailleurs, la formation successive (licence, année de préparation du concours et année visant formation, titularisation et obtention du M2) ne favorise pas autant l'appropriation progressive de la réalité du métier qu'une formation longue et accompagnante (simultanée) sur cinq années. Enfin, le projet initial d'universitarisation (Étienne et al., 2009), c'est-à-dire d'attribuer la formation à l'université, comme au Québec et à Genève, pour intégrer la recherche dans son programme et travailler sur les valeurs, nécessité soutenue par Jacques, a perdu de sa clarté avec la réintégration chez « l'employeur » (le MEN et son organisation pyramidale) de tout ce qui concerne la présence en école ou établissement. En revanche, le fait de développer, comme c'est le cas pour l'université Laval à Québec, un « réseau d'établissements formateurs » (Étienne, 1999) permet de développer *des compétences individuelles et collectives* (Le Boterf, 2000) dans le cadre de l'effet-établissement et aboutit à une diminution de l'*attrition* : « on observe plus de coopération entre enseignants, des personnes plus engagées dans leur métier, moins de *turn-over* des enseignants »¹⁴ (Ria, 2015, p. 58).

3.5. Le rôle de la recherche dans la formation des enseignants

Après trente ans de professionnalisation des enseignants, le bilan est mitigé (Marcel, Tardif & Piot, 2022). La « formation à et par la recherche » (Étienne, 2008) n'est plus prioritaire que ce soit pour la préparation des enseignants à leur métier ou pour celle des formateurs. « La création d'un certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique (CAFFA) dans le second degré et la rénovation du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF) »¹⁵ le confirme puisque ce texte ne contient aucune référence à la recherche sur l'éducation et la formation. Or, diverses tentatives ont été menées pour développer la créativité et la conceptualisation dans l'action comme le « groupe incubateur » de l'IUFM de Montpellier qui a consisté à mettre les stagiaires en posture de chercheurs accompagnés (Soulé, Baconnet & Bucheton, 2010, p. 118). Ils ont « développé leur identité professionnelle en s'aventurant sur une gamme plus audacieuse de gestes, [...], [bénéficié d'un dispositif] intégrateur de l'ensemble des variables composant les situations didactiques [et compris] la réussite des élèves comme condition du développement professionnel » (p. 123-124).

3.6. Le « métier réel » et ses « empêchements »

Les enseignants sont les seuls professionnels à être vus pendant des milliers d'heures par des élèves. Pourtant, quand ils deviennent enseignants à leur tour, rien n'est évident comme l'avoue Bernard : « *C'est... c'est... c'est un métier qui est quand même très très compliqué* ». Selon Everett Hughes (1959) puis Yves Clot (2008 et 2014 avec Gollac), le « métier (auto-)prescrit » et le « métier réel » n'ont que peu à voir avec le métier imaginé. Pour les enseignants, l'écart se situe le plus souvent dans des « empêchements » (Clot, 2008) au double niveau de la transmission des savoirs et de la gestion du groupe-classe et ils ne parviennent pas à faire ce qu'ils avaient imaginé réaliser. Seule, Suzanne échappe à cette déception mais au prix d'un déploiement d'énergie qui transparaît dans sa double formation de chercheuse et de CPE. Elle s'est aussi appuyée sur un projet personnel très fort.

De plus, ce métier ne peut être contenu dans une tâche précise ni dans un espace-temps totalement délimité. D'où cet avertissement qu'Élodie se donne à elle-même :

¹⁴ La recherche évoquée par Luc Ria a permis de faire chuter de 60 % à moins de 10 % le taux de renouvellement du corps enseignant presque exclusivement composé de néo-titulaires lors de l'arrivée de chercheurs au collège Garcia Lorca de Saint-Denis. Il ne s'agit pas de confondre attrition et *turn over* mais les deux phénomènes peuvent être rapprochés et l'observation des solutions pour les atténuer est susceptible de donner lieu à de nouvelles recherches.

¹⁵ <http://eduscol.education.fr/cid105522/certificat-d-aptitude-aux-fonctions-de-formateur.html> consulté le 23 avril 2019.

[...] quand on fait ce métier, on le fait par passion pour justement éduquer les enfants [...] et en même temps les conditions d'exercice du travail sont tellement rudes que du coup, on se dit "mais attends, la passion, c'est bien mais à un moment, aussi, il faut sauver sa peau quoi".

Cette hésitation entre plaisir et souffrance a été traitée par Claudine Blanchard-Laville (2001) et il semblerait que, tout au moins pour ceux avec lesquels nous avons dialogué, émerge un dilemme entre « *faire son métier* » et « *sauver sa peau* ».

3.7. Le fossé entre les valeurs proclamées et les valeurs pratiquées

Plusieurs de nos interlocuteurs se disent tentés par la création d'une école alternative (Étienne & Fournier, 2018) malgré le risque financier et la trahison des valeurs de l'école de la république. Celles professées par l'institution (citoyenneté, laïcité, démocratisation, égalité des chances, respect de la diversité, etc.) leur semblent insuffisamment traitées dans le « le réel de l'activité » (Clot, 2008), que ce soit pendant la période de formation ou tout au long de la carrière. De plus, les pratiques administratives de l'Éducation nationale au quotidien suscitent les plus expresses réserves : absence d'écoute (que ce soit au rectorat ou dans les services départementaux), référence trop fréquente à des règles gestionnaires au détriment de la prise en compte de la situation des personnes ou des familles et déficit d'empathie. Enfin, si vouloir faire passer un message sur les valeurs citoyennes par le biais de disciplines artistiques comme l'éducation musicale peut constituer un excellent projet pédagogique et éducatif (Vallin, 2007), l'immersion de professeurs stagiaires dans des collèges REP+ sans accompagnement par des conseillers pédagogiques et des formateurs rompus à cet exercice ou par des analyses de pratiques réalisées en formation risque de leur faire perdre leur justification et d'aboutir au renoncement d'enseignants comme Bernard dont les deux ans de formation ont forgé cette conviction.

3.8. Le recours à des issues de secours, différé ou immédiat, de personnes qui cherchent à se préserver

Pour certains de nos interlocuteurs, la perspective d'épanouissement de l'enfant se trouve en opposition avec le bien-être de l'enseignant : « *dans mon idée, l'école, elle est... elle permet aux enfants de s'épanouir [...] et je me suis rendu compte que les écoles publiques qu'on a maintenant, elles ne permettraient pas forcément tout ça ou alors au prix de... au prix du sacrifice en plus de notre vie à côté* » (Élodie). Le terme de « *sacrifice* » pourrait être repris par la plupart de ses collègues interrogés qui déplorent la dégradation du service public et la compensation que tentent d'effectuer les enseignants. Quelques-uns vont jusqu'à accuser l'institution d'organiser elle-même la fuite de « *toutes les familles qui veulent que leur enfant soit dans un milieu un peu entre guillemets privilégié* » (Brigitte). La conséquence est revendiquée par Élodie : « *il faut sauver sa peau* ». Ce qu'on appelle habituellement la « *survie* » (Nault, 1999) induit un comportement en trois temps : tenter de faire le travail demandé, comprendre que cela aboutit pour celles et ceux qui n'y parviennent pas à un épuisement professionnel prématuré et enfin chercher une issue pouvant aller jusqu'à la démission.

4. Conclusion générale et pistes pour la recherche et l'action

Ces analyses et résultats sont imputables à la dizaine de personnes rencontrées. Restent à mener des études plus ambitieuses avec une méthodologie complexe centrée sur l'analyse de l'activité dans le « genre débutant » (Saujat, 2004). Elles devraient permettre de mieux cerner encore ce qui explique la progression de l'*attrition* et le désinvestissement moins visible d'enseignants débutants, voire de leurs collègues plus avancés dans la carrière. Ces deux faces du phénomène entraînent un recours à des enseignants contractuels ou vacataires eux-mêmes non formés et souvent démissionnaires (MEN, 2016), d'où une nouvelle dégradation du service public d'éducation qui a été relevée à maintes reprises dans nos entretiens. Au moins deux de nos interlocuteurs suggèrent qu'il existerait un transfert des « bons élèves » vers l'enseignement privé sous contrat d'association qui se double du maintien de celles et ceux qui posent

problème dans l'enseignement public. Selon eux, la dégradation du service public commence par celle de son public et se poursuit par le « *sauver sa peau* » du paragraphe précédent qui consiste en un engagement minimal, un absentéisme plus ou moins justifié et peut aller jusqu'à la démission.

S'il est risqué de conclure à partir des seuls éléments que nous avons pu réunir, analyser et synthétiser dans une démarche exploratoire, nous voudrions souligner une triple difficulté responsable de l'*attrition* étudiée : en premier lieu, au niveau de la société française et de son école, le choix du métier est encore trop laissé au hasard de vocations tardives ou récentes, voire d'événements fortuits (Danvers, 2017). En ce qui concerne le projet d'enseigner et/ou d'éduquer, cela se traduit par point aveugle de la licence comme passage obligé avant une formation au métier sur deux ans mais en réalité sur une demi-année (Marc). Le projet professionnel n'est jamais interrogé, que ce soit en amont ou pendant la formation. Au Québec, en Suisse et, partiellement, en Belgique le choix du simultané permet de confronter très tôt les aspirants enseignants au « réel de l'activité » (Clot, 2008). Les résultats de cette recherche nous incitent à proposer une approche de projet reposant le plus tôt possible sur l'observation de la réalité avec des rencontres d'enseignants, d'élèves, de familles et de responsables éducatifs afin de transformer les intentions en projets et les projets en réalisations (Étienne, Baldy & Benedetto, 1992). Ainsi, pourrait-on aller vers une *attractivité durable* reposant sur un engagement personnel permettant d'anticiper sur les désillusions et d'éviter de se retrouver dans la situation d'un pays comme les USA où un enseignant sur deux démissionne en début de carrière. Ce qui pourrait faciliter cette évolution réside dans le développement de l'éducation à l'orientation (CNESCO, 2018). Les premiers intéressés comme diffuseurs et bénéficiaires du droit à l'éducation et à l'orientation, à sa mise en œuvre et à son exercice réel pourraient être associés à des recherches telles que celle-ci car l'*attrition* concerne de plus en plus les métiers de l'humain (Jasseron et al., 2006, pour les infirmiers ; Ott, 2011, pour le travail social).

En second lieu, nous remettons en question la formation proprement dite, les années dites de formation initiale, ce qui s'y passe et comment cela se passe, autre maillon faible détecté tant auprès d'enseignants en début de carrière que de responsables de formation. Elle pourrait connaître une transformation radicale : passer d'une formation successive (licence détachée du cursus de formation puis master 1 et 2 avec le concours, la formation et la titularisation) comptant très peu d'heures consacrées à la préparation au métier à une formation simultanée avec un accompagnement sur quatre ou cinq années en référence à un « établissement formateur » (Étienne, 1999). Cela mettrait fin aux coupures relevées par nos « informateurs » (Kaufmann, 1996) entre discours et réalité qui traduisent le fait que la première phase de la socialisation professionnelle, la « traversée du miroir » selon Hughes (1958), ne peut se faire dans les urgences des certifications universitaires puis dans la course au recrutement et à la titularisation. C'est ce que l'on retrouve dans le parcours de Benoît, professeur des écoles, suivi pendant dix ans dans le cadre d'une recherche co-disciplinaire (Chaussecourte, 2015). Sélectionner des lieux d'acculturation au métier et permettre aux enseignants de se former en alternance sur une assez longue période conformément aux phases mises en évidence par Michaël Huberman (1989) pourrait alors déboucher sur une *attractivité confirmée*. Il ne s'agit pas toutefois de renouer avec un ancien modèle de compagnonnage où la formation se fait sur une longue durée et se parachève par un chef-d'œuvre mais d'aller vers une formule intégrée où l'universitarisation (Étienne et al., 2009) orchestre un accompagnement (Boutinet et al., 2007 ; Cifali, 2018) qui inscrit le développement professionnel dans le temps long.

En troisième lieu et dernier lieu, lors des premières années d'exercice, nous suggérons de prendre en compte les facteurs humains et sociaux afin que les lauréats bénéficient d'une écoute personnalisée et de solutions ajustées à leur situation personnelle. Le recrutement ne se fait plus à quinze ou seize ans comme dans les écoles normales jusqu'en 1975 ou à vingt ans pour les professeurs du second degré qui bénéficiaient des IPES et d'un salaire jusqu'en 1978 mais en moyenne à vingt-trois ans et peut aller jusqu'à cinquante ans, voire plus. Certaines et certains des démissionnaires auraient pu être d'excellents enseignants aux dires des

responsables. Les résultats obtenus accréditent la thèse d'une *attractivité bafouée* qui explique en partie *l'attrition* alors que la crise du recrutement s'aggrave. Elle l'accroît même (MEN, 2020) en induisant un recours généralisé à l'emploi de vacataires ou intérimaires non formés. Ces propositions vont toutes dans le sens d'une amélioration du service public d'éducation et d'une meilleure considération des personnes qui font le choix de le servir.

Références

- ALTET Marguerite, (2000), « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche & Formation*, n° 35, p 25-41,
- AMBROISE Corinne, TOCZEK Marie-Christine & BRUNOT Sophie (2017), « Les enseignants débutants : vécu et transformations », *Éducation et socialisation*, n° 46, <http://journals.openedition.org/edso/2656>
- ARDOINO Jacques (1993), « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de formation*, n° 25-26, p. 15-34.
- BARTHES Roland (1964), *Littérature et signification*, Essais critiques, Paris, Seuil.
- BERNSTEIN Basil (1975), *Class and Pedagogies*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses universitaires de France.
- BOUTINET Jean-Pierre, DENOYEL Noël, PINEAU Gaston & ROBIN Jean-Yves (dir.) (2007), *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*, Paris, Presses universitaires de France.
- CAMBRONNE-DESIVIGNE Chantal (2001), *Le chahut*, Lormont, Le Bord de l'eau.
- CARLE Jean-Claude & FÉRAT Françoise (2016), *Avis présenté au nom de la commission de la culture, de l'éducation et la communication sur le projet de loi de finances pour 2017*, *Enseignement scolaire*, n° 144, Sénat, <https://www.senat.fr/rap/a16-144-3/a16-144-31.pdf>
- CARLO Alain, MICHEL Alain, CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, DEMOUGIN Patrick, GORDON Jean, SELLIER Micheline, UDAVE Jean-Paul & VALETTE Serge (2013), *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*, EAC-2010-1391, European Commission, Directorate General For Education and Training, vol. 1 et 2.
- CHARLES Frédéric & CIBOIS Philippe (2010), « L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur une question controversée », *Sociétés contemporaines*, n° 77, p. 31-56.
- CHARLES Frédéric, CAOUCAULT-BITAUD Marlaine, LEGENDRE Florence, KATZ Serge, CONNAN Pierre-Yves & RIGAUDIÈRE Angelica (2020), « La perte d'attractivité du professorat des écoles dans les années 2000. Mesure du phénomène et éléments d'interprétation », *Éducation & formations*, n° 101, p. 125-160.
- CHAUSSECOURTE Philippe (dir.) (2015), *Enseigner à l'école primaire. Dix ans avec un professeur des écoles*, Paris, L'Harmattan, Savoir & Formation.
- CIFALI Mireille (2018), *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT Yves (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT Yves & GOLLAC Michel (2014), *Le travail peut-il devenir supportable ?*, Paris, Armand Colin.
- COULON Alain (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses universitaires de France.

- CNESCO (2018), *Les préconisations du Cnesco pour aider les élèves à construire leur parcours d'orientation*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211_Cnesco_orientation_preconisations.pdf
- DANVERS Francis (dir.) (2017), *S'orienter dans un monde en mouvement*, Paris, L'Harmattan, coll. « Éducatons et Sociétés ».
- ÉTIENNE Richard (1999), « L'établissement formateur. Quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professeurs de l'enseignement secondaire ? », *Recherche et formation*, n° 31, p. 137-151.
- ÉTIENNE Richard (2008), « Autour des mots *formation, à et par, recherche* », *Recherche et formation*, n° 59, p. 121-132.
- ÉTIENNE Richard (2017), « Rôle de l'analyse dans une formation en alternance : faire avec la complexité et accompagner le changement ? », dans J. Desjardins, J. Beckers, P. Guibert & O. Maulini (dir.), *Comment changent les formations d'enseignants ?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 78-85.
- ÉTIENNE Richard (à paraître), « L'approche exploratoire : techniques, finalités, exploitation des données », dans Brigitte Albero & Joris Thievenaz (dir.), *Traité de méthodologie en sciences de l'éducation et de la formation*, Dijon, Raison et passions.
- ÉTIENNE Richard, BALDY Anne, BALDY René & BENEDETTO Pierre (1992), *Le projet personnel de l'élève*, Paris, Hachette.
- ÉTIENNE Richard, ALTET Marguerite, LESSARD Claude, PAQUAY Léopold & PERRENOUD Philippe (dir.) (2009), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- ÉTIENNE Richard & FOURNIER Jean-Pierre (dir.) (2018), « Des alternatives à l'école ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 547, p. 10-57.
- HUBERMAN Michaël (1989), « Les phases de la carrière enseignante », *Revue française de pédagogie*, n° 86, p. 5-16.
- HUDSON Timoty (2009), *New teacher job dissatisfaction and attrition from 1983-2005: a meta-analysis*, Thèse de doctorat non publiée, Saint-Louis Université, Saint-Louis.
- HUGHES Everett Cherrington (1958), *Men at their Work*, Glenoce, The Free Press.
- HUGHES Everett Cherrington (1959), « The study of occupations », dans Robert K. Merton, L. Broom & L.S. Cottrell (éds.), *Sociology today*, New York Basic Books, p. 442-445.
- JASSERON Carine, ESTRYN-BÉHAR Madeleine, LE NÉZET Olivier et al. (2006), « Les facteurs liés à l'abandon prématuré de la profession soignante. Confirmation de leur impact à un an d'intervalle, analyse longitudinale des soignants de l'enquête PRESST/NEXT », *Recherche en soins infirmiers*, n° 85, p. 46-64, <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2006-2-page-46.htm>
- KARSENTI Thierry, COLLIN Simon & DUMOUCHEL Gabriel (2013), « Le décrochage enseignant : état des connaissances », *International Review of Education*, n° 59(5), p. 549-568.
- KAUFMANN Jean-Claude (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- LAGASE-VANDERCAMMEN Dominique & BOUTINET Jean-Pierre (2014), « Conditions d'émergence du projet personnel de l'étudiant au sein de situations d'apprentissage formel », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 30(2), <http://journals.openedition.org/ripes/804>
- LE BOTERF Guy (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Les éditions d'organisation.
- MARCEL Jean-François, TARDIF Maurice & PIOT Thierry (dir.) (2022), *30 ans de politiques de professionnalisation des enseignants, regards internationaux*, Toulouse, Presses universitaires du Midi.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN) (2016), *Bilan social 2015-2016 du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*, Paris.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN) (2020), *Le devenir des enseignants entre la rentrée 2017 et la rentrée 2018*, Note d'information 20.16 de la DEPP, Paris.

MONIN Noëlle & RAKOTO-RAHARIMANANA Herilalaina (2019), « Nouveaux enseignants, enseignants nouveaux : la reconversion professionnelle dans le système éducatif », *Recherche et formation*, n° 90, p. 9-13.

MOUSSAY Sylvie & MÉARD Jacques (2010), « À quoi sert le tutorat dans la formation des enseignants ? "Le" ou "les" tutorats ? », dans Marc Cizeron & Nathalie Gal-Petitfaux, *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, p. 111-120.

OTT Laurent (2011), « Travail, travail social et travail du social », *Transversalités*, n° 120, p. 87-100, <https://www.cairn.info/revue-transversalites-2011-4-page-87.htm>

PASTRÉ Pierre, MAYEN Patrick & VERGNAUD Gérard (2006), « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.

RIA Luc (2015, dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation*, Bruxelles, De Boeck.

ROBBES Bruno (2007), *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris 10.

ROQUET Pascal & WITTORSKI Richard (dir.) (2013), *Recherche & Formation*, n° 72 (La déprofessionnalisation).

SAILLOT Éric (2019), « Approche de la tension dialectique entre pédagogie et didactique dans les discours des enseignants sur leurs pratiques professionnelles », *Éducation & Formation*, n° e-312, Université de Mons, hal-02619262.

SAUJAT Frédéric (2004), « Comment les enseignants débutants entrent dans le métier », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 1, p. 97-106.

SYNDICAT NATIONAL UNITAIRE DES INSTITUTEURS, PROFESSEURS DES ÉCOLES ET PEGC (SNUipp) (2016), « Le salaire du prof d'école : comparaisons et analyses », http://12.snuipp.fr/IMG/pdf/_argumentaire_salaires_12012016.pdf

SOULÉ Yves, BACONNET Sophie & BUCHETON Dominique (2010), « L'atelier dirigé : un dispositif intégrateur pour articuler didactique et pédagogie dans la formation des professeurs d'école », chapitre 7, dans Gilles Baillat et al., *La formation des enseignants en Europe*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 113-125.

VALLIN Christine (2007), « Du cours d'éducation musicale... à la discussion philosophique », *Philosophie hors classe*, <http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article36>

VAN DER MAREN Jean-Marie (2004), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, collection Méthodes en sciences humaines (2^e édition).

Sigles

Ils sont développés à la première occurrence et rappelés ci-dessous.

CAFFA : Certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique dans le second degré créé récemment sans lien avec l'université

CAFIPEMF : Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur dont le jury est présidé par le Directeur académique des services de l'Éducation nationale, à nouveau dénommé Inspecteur d'Académie

CPE : Conseillère ou conseiller principal d'éducation, fonction de responsabilité de la vie scolaire en France (tout ce qui est en dehors des cours et de l'enseignement dans le second degré)

CRPE : Concours de recrutement de professeur des écoles

DEP : Direction de l'évaluation et de la prospective

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation

INSPE : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation

IPES : Instituts de préparation à l'enseignement secondaire

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

M1 : Master 1

M2 : Master 2

MEN : ministère de l'Éducation nationale en France

MF : Maîtresse-formatrice ou maître-formateur ; cet enseignant titulaire d'un diplôme spécialisé, bénéficie d'un tiers de décharge pour accompagner les enseignant-e-s en formation

PE : Professeur des écoles

REP : Réseau d'éducation prioritaire

SMIC : Salaire minimum interprofessionnel de croissance

STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives

ZIL : Zone d'intervention locale qui délimite le champ d'intervention d'une brigade de remplacement dans le premier degré

Culturaliser les difficultés scolaires ? L'exemple des politiques éducatives en Picardie face aux classes populaires blanches



Ismail Ferhat

Professeur des universités, Centre de recherches en éducation et formation (CREF), Université Paris-Nanterre

Résumé

Sujet montant dans la littérature savante et administrative anglo-saxonne, les rapports de l'institution scolaire aux classes populaires blanches restent moins présents dans les sciences de l'éducation et de la formation françaises. L'article s'appuie sur les résultats d'une enquête collective et interdisciplinaire sur le territoire éducatif picard (intitulée « Preuve »). Elle souligne combien les politiques éducatives locales ont précocement culturalisé les difficultés éducatives qui pouvaient y exister. Sans nommer et viser explicitement les classes populaires blanches, elles ont contribué, des années 1960 aux années 2010, à en redéfinir le lien à l'école sous le signe du retard culturel. Celui-ci a fini par devenir un cadre prégnant des politiques éducatives locales, dont de nombreux choix (implantation d'établissement, financement, orientations stratégiques) étaient en partie reliés au caractère supposément « a-scolaire » ou « inapte » des jeunes issus de ce groupe social.

Mots-clés : politiques de l'éducation, difficultés scolaires et élèves en difficultés, Picardie

Abstract

Are school difficulties cultural? Education policies and the White working class in the French region of Picardie

Interactions between educational systems and the white working class have been a rising issue for anglo-saxon social scientists as well as public actors. This subject is still, by contrast, less studied by French education science scholars. The article is based on the results and materials gathered by a collective and interdisciplinary research on education (named "Preuve") in the French deprived region of Picardie. It studies how local educational policies have perceived white working class pupils. Without explicitly naming them, they have gradually, from the 1960s to the 2010s, tended to present them as being 'culturally backward'. Such a perception has deeply reshaped the educational choices followed in the region (school offer, funding, strategic decisions). These public policies were repeatedly justified by the supposed hostility displayed by this social group towards education.

Keywords: education policies, learning difficulties and students in difficulty, Picardie

La question des classes populaires blanches (*White working class*) suscite un nombre croissant de travaux – par ailleurs divers – dans le monde anglo-saxon. Selon le politiste Justin Gest (2018), ce groupe peut être défini par trois critères fondamentaux, tant en Europe qu’aux États-Unis : l’absence de lien avec une immigration récente (en particulier extraeuropéenne), un emploi à dimension physique, et le faible niveau d’études. Ce dernier point est devenu, pour Justin Gest, déterminant, dans des sociétés de la connaissance où l’accès (ou pas) au titre scolaire pèse fortement dans les trajectoires sociales. Comme cet auteur le note, en 1940, 74 % des salariés américains étaient blancs et sans formation supérieure, le chiffre n’étant plus que de 43 % en 2006. Cette évolution tend à faire des classes populaires blanches une minorité au sens propre (Gest, 2016, p. 2). L’éloignement apparent vis-à-vis de la diplomation a favorisé l’étude du « vaste champ du désengagement scolaire » de cette catégorie, là où l’existence de statistiques ethniques permettait de le repérer (Stahl, 2015, p. 6). Dès la fin du XX^e siècle (Gillborn & Kirton, 2000), des chercheurs britanniques et étasuniens ont souligné la sous-performance éducative des élèves issus des classes populaires blanches, y compris au regard des minorités ethniques défavorisées. Le constat devint répété dans une partie des travaux sur les inégalités à l’école britannique à partir des années 2000 (Evans, 2006). Un résultat si implacablement récurrent dans les données statistiques ne tarda pas à être saisi par les pouvoirs publics. En 2007, l’organisme d’évaluation du système scolaire anglais, l’OFSTED, s’alarmait du fait que les résultats des élèves blancs pauvres décrochaient de ceux des autres catégories d’élèves, notamment les minorités ethniques pauvres dont les performances scolaires tendaient désormais à s’améliorer (Ofsted, 2007, p. 65). La sociologue Ruth Lupton soulignait combien l’explication culturelle (rejet de l’école, ambition éducative limitée, comportement anémique, familles dysfonctionnelles) était prioritairement mobilisée pour expliquer l’échec éducatif au sein de la *White working class* (Lupton, 2016). Les pouvoirs publics eux-mêmes recourent de plus en plus, pour appréhender le niveau élevé d’échec des élèves des classes populaires blanches, à ce type d’approches : la commission éducation de la Chambre des communes, en Grande-Bretagne, s’y réfère ainsi largement dans ses rapports de 2014 et de 2021 (House of commons education committee, 2014, 2021).

L’étiquette de « classes populaires blanches » suscite en revanche des débats, voire des réticences plus fortes dans le cas français. Tout d’abord, l’absence de statistiques ethniques rend techniquement difficile leur appréhension. La difficulté ne se résume cependant pas à cette inconnue quantitative. Les études savantes sur l’école française ont, dans leur ensemble, été relativement réservées vis-à-vis des dimensions ethnoraciales. Ceci pouvait découler, pour reprendre l’expression de Choukri Ben Ayed (2011), de « la conviction longtemps ancrée selon laquelle la question ethnique ne serait qu’une surdétermination de la question sociale ». La volonté universaliste du modèle républicain se montrait tout autant défavorable à l’étude de l’ethnicité dans l’institution scolaire (Dhume-Sonzogni, 2007). Certes, un tel constat mérite doublement d’être nuancé. Dès les années 1970, la question des résultats des élèves issus de l’immigration est devenue un sujet de recherche (Laacher, 1990). De plus, ces travaux se sont étendus par-delà les publics migratoires, notamment lors des années 2000. En effet, les phénomènes ségrégatifs et discriminatoires touchant les minorités non blanches, à l’école, sont difficilement réductibles à la seule dimension de classe (Felouzis, Liot & Perroton, 2005). Il convient de ce point de vue de se garder d’une opposition excessivement schématique et figée entre les productions scientifiques anglo-saxonne et française quant au traitement de ce sujet. Une spécificité, cependant, persiste pour la prise en compte en France des classes populaires blanches. Une quantification dans la production existante permet de le mesurer. Aucun ouvrage du catalogue en ligne de la Bibliothèque nationale de France n’intègre l’expression de « classes populaires blanches » à son titre, alors que 51 de celui de la *British Library* le font pour « *White working class* »¹. Les racines de

¹ Requêtes effectuées en janvier 2022 sur ces deux catalogues. Une recherche de vérification dans le catalogue en ligne de la BNF sur la notion, plus courante en France, de « Petits blancs » indique (après vérification) quatre ouvrages, dont deux sur le monde colonial, intégrant cette expression dans leurs titres respectifs.

cette faible présence sont multiples. Tout d'abord, ainsi que le souligne fort justement Françoise Lorcerie (2006), les processus de « catégorisation ethnique », en particulier à l'école, sont d'abord pensés par rapport aux minorités non blanches. Ensuite, certains – des rares – auteurs français ayant travaillé sur les classes populaires blanches, comme Benoît Coquard (2019, p. 12), soulignent qu'elles « n'aimeraient pas être réduites à ce stéréotype misérabiliste ». Cette critique est importante, tant elle pointe l'image de plus en plus dégradée des « petits blancs » dans de nombreux pays occidentaux (Stahl, 2015, p. 26-32 ; Dunn, 2019). Il y a de ce fait un réel risque de reproduire, même involontairement, ces stéréotypes en reprenant l'étiquette qui les porte. D'autres auteurs pointent plus globalement le risque d'une exagération du « rôle des appartenances ethnoraciales » dans la définition « des catégories populaires ». Il s'agit pour eux de s'opposer aux tentatives idéologiques d'opposer une France périphérique supposée de souche et une France des banlieues multiculturelle (Siblot et al., 2015, p. 38). Enfin, dans des sociétés occidentales plus diverses, France comprise, les métissages et les mélanges sont en train de redéfinir les couches populaires (Siblot et al., 2015, p. 79-84).

Ces critiques ne sauraient être écartées, et rappellent que l'étiquetage ethnoculturel, même s'il est revendiqué (parfois avec provocation) par une partie des jeunes de classes populaires, mérite d'être interrogé (Payet, 1995 ; Beaud & Mauger, 2017). De ce fait, certains auteurs français ont privilégié la notion de « capital d'autochtonie » (Retière, 2003 ; Amsallem-Mainguy, 2021), à l'aspect moins ethnicisant. Celle-ci vise à qualifier et à étudier l'enracinement revendiqué des classes populaires dans un territoire donné, dont elles se considèrent littéralement la population légitime et dont elles bénéficient en termes de sociabilité locale. Néanmoins, et ce choix méthodologique est assumé, le terme de « classes populaires blanches » nous apparaît triplement justifié dans cet article. Premièrement, les classes populaires blanches, loin de simplement refléter des débats actuels, sont une catégorisation héritant d'une histoire pluriséculaire, à l'intersection de l'ethnicité et de la classe (Laurent & Leclère, 2013). Elles peuvent en particulier être, avec précaution, une catégorie d'analyse féconde sur les territoires où elles se regroupent (Girard, 2014). D'autre part, la « pathologisation » du rapport des classes populaires blanches à l'éducation par les pouvoirs publics diffère nettement des reproches adressés aux autres minorités ethniques défavorisées en milieu éducatif (Preston, 2007, p. 37). Les élèves issus des migrations postcoloniales et/ou extraeuropéennes suscitent plutôt des critiques centrées sur des aspects de violence et de perturbation de l'ordre scolaire (Lorcerie, 1996 ; Felouzis, Liot & Perroton, 2005, p. 83). Le sociologue Paul Willis (1977, p. 152-154), pourtant lui-même attaché à la primauté d'une approche « de classe », soulignait que les *Lads* (enfants du prolétariat britannique) qu'il étudiait se différenciaient parfois nettement des enfants de l'immigration en matière de rapport à l'école. La moindre ambition scolaire, le refus des apprentissages et le désintérêt pour la diplomation sont ainsi trois caractéristiques récurrentes des analyses existantes sur la *White working class* à l'école (House of Commons education committee, 2021). Enfin, là où les données existent, le traitement spécifique des classes populaires blanches par les politiques publiques et les acteurs éducatifs apparaît nettement. Dans le cadre de ce que Françoise Lorcerie nomme la « catégorisation ethnique », l'action publique se traduit par une forme de mépris spécifique vis-à-vis de cette catégorie, qui contraste avec le traitement d'autres groupes ethniques défavorisés (Stahl, 2015, p. 163). Nous utiliserons donc la notion de « classes populaires blanches » en intégrant les réserves mentionnées ci-dessus, à partir de la définition en trois points proposée par Justin Gest (2018), et en retournant la perspective. Il s'agit de mesurer la manière dont les acteurs publics considèrent et agissent envers la *White working class* en matière scolaire.

Le présent article se propose d'étudier la manière dont les politiques éducatives régionales traitent, souvent de manière allusive, du rapport à l'école des classes populaires blanches dans le cas de l'ancienne région de Picardie. Il s'appuie sur les résultats et les données recueillies lors d'une enquête interdisciplinaire (sciences de l'éducation, STAPS, sociologie, histoire), intitulée « PREUVE » (Picardie-Réussite-éducative) menée de 2015 à 2019. Cette recherche visait à comprendre les spécificités éducatives du territoire picard (Ferhat, 2020). Celui-ci est composé par les départements de l'Aisne, de l'Oise et de la Somme, intégrés en 2015 dans la région des Hauts-de-France. La place des classes populaires blanches dans les difficultés scolaires de ce

territoire est triplement prégnante. Tout d'abord, la Picardie se caractérise par leur surreprésentation démographique depuis le XIX^e siècle, du fait de la forte tradition industrielle et agricole du territoire (Maillard & Ruse, 2008). Le géographe picard Paul Oudart, dans une note non publiée, qualifiait celle-ci de « région rurale industrialisée »², cumulant à la fois les difficultés du monde industriel et celles des campagnes. Elle connaît de plus une immigration nettement plus faible que les régions du Nord-Pas-de-Calais, de la région parisienne ou du bassin industriel lorrain, du moins jusqu'aux années 2010. Par ailleurs, cette immigration était majoritairement européenne jusqu'aux années 1990 (Maillard, 2009). Liées à une industrie peu demandeuse de qualifications et aux champs, largement « autochtones », les classes populaires picardes sont l'objet d'une image culturellement et intellectuellement dépréciée dès la III^e République. Ainsi, en 1909, le responsable du parti socialiste SFIO, Marcel Cachin, se rendant dans la région, se plaint spécifiquement du « Picard. Population ouvrière apathique, froide, sans initiative » (Cachin, 1993, p. 313). Enfin, la Picardie connaît régulièrement des résultats éducatifs plus bas que la moyenne métropolitaine, et ce sur l'ensemble des indicateurs disponibles, du premier degré au taux de diplomation, en passant par l'analphabétisme. Dès la première édition de *Géographie de l'école* en 1993, une publication du ministère de l'Éducation nationale, la Picardie apparaît comme un territoire en difficulté scolaire. Or, l'explication de tels résultats reste malaisée. Comme le souligne une étude dirigée par l'INSEE Picardie en 2009, cette situation met au défi les analyses traditionnelles, car la sous-performance scolaire picarde est loin d'être expliquée par la seule composition socioéconomique du territoire (Evrard, 2009 ; INSEE Picardie, 2009). Cette situation a favorisé l'apparition d'explications de type culturaliste, qui met *de facto* l'accent sur les handicaps scolaires, intellectuels et culturels supposés de la population autochtone picarde. C'est ainsi le cas de la notion de « retard culturel picard » (aussi présente sous le sigle RCP), utilisée à partir des années 1980, y compris dans des travaux universitaires (Sellier, 1982). Fait révélateur, il s'agit du seul cas en métropole, en l'état de la recherche, d'un sigle culturellement et scolairement dépréciatif d'une population régionale pour expliquer ses difficultés scolaires. Comment, dans ce contexte de forte présence de classes populaires blanches, les pouvoirs publics locaux ont traité du rapport de ces dernières à la scolarité ? Comment ce rapport a-t-il contribué à (re)définir les politiques éducatives régionales ?

Le travail utilise un dépouillement large des sources et des archives locales (préfecture et administrations régionales, rectorat, conseil régional), des données budgétaires, des séries quantitatives et des entretiens recueillis dans le cadre du projet « PREUVE ». Il s'appuie sur les travaux existants sur la « *White working class* » et sur une approche résolument interdisciplinaire. L'article s'organise en trois temps successifs :

- 1) les années 1960-1970 voient l'explication par les pouvoirs publics des difficultés éducatives régionales par les classes populaires blanches ;
- 2) cette approche a progressivement imprégné les politiques éducatives régionales en Picardie dans le cadre de la décentralisation, dans les années 1980-1990 ;
- 3) cette explication a persisté malgré les mutations de l'action publique régionale, et une certaine euphémisation des facteurs culturels de difficulté scolaire à partir des années 2000.

1. Des difficultés éducatives régionales liées aux spécificités de la population (années 1960-1970) ?

Les années 1960-1970 voient un double mouvement au sein des administrations publiques picardes en matière éducative. La première est la perception à la fois accrue et de plus en plus culturalisée des difficultés éducatives de la région. La seconde réside dans l'explication croissante de ce retard par le rapport à l'école des classes populaires blanches.

² Université Picardie Jules Verne (UPJV), Archives Paul Oudart : Paul Oudart, « Réflexions sur la "ruralité de la Picardie" », Centre d'études géographiques de l'Université de Picardie, avril 1987.

1.1. Comment comprendre les problèmes éducatifs en Picardie ?

Par le décret du 18 juin 1955, le pouvoir étatique met en place des programmes d'action régionaux (PAR), afin de mieux déconcentrer les politiques publiques, dans un contexte de forte croissance économique et de transformations sociales rapides. En Picardie, la régionalisation se déroule en plusieurs étapes au début des années 1960, contribuant à renforcer l'identité de celle-ci³. Le décret du 2 juin 1960 réunit l'Oise, l'Aisne et la Somme dans une même circonscription d'action régionale. L'arrêté du 18 mars 1963 crée une inspection agricole commune aux trois départements (un choix significatif dans une région marquée par une agriculture et une industrie agroalimentaire puissantes). Les décrets du 14 mars 1964 confirment le renforcement de l'action régionale, autour de trois pôles : le préfet de région, la « Coder » (commission de développement économique régionale), et une commission administrative régionale. L'académie d'Amiens naît par décret le 9 juin 1964, en récupérant les départements de l'Aisne (auparavant rattaché au rectorat de Reims), de la Somme (auparavant rattaché au rectorat de Lille) et de l'Oise (auparavant rattaché au rectorat de Paris), et reçoit pour premier recteur un Picard connaisseur de la culture locale, Robert Mallet.

Avec de nouvelles administrations et de nouveaux instruments de mesure des réalités régionales, la question des difficultés éducatives de la Picardie émerge rapidement. Dès le début des années 1960, les représentants de l'État affirment sans ambages qu'il « faut bien reconnaître qu'à l'heure actuelle la vie intellectuelle de la région s'est dangereusement ralentie »⁴. Dans un premier temps, ils pointent la responsabilité du « sous-équipement intellectuel » du territoire picard, qui pèserait sur les possibilités de parcours de formation et de diplomation de la population régionale. Ce sous-équipement serait d'abord lié, selon ces responsables publics, à des facteurs administratifs. Le premier est l'absence de rectorat propre, qui condamne les départements picards à n'être « que les confins des académies de Paris, de Lille et de Reims »⁵. Le second est la faible offre scolaire sur le territoire, notamment dans le second degré.

La « sous-scolarisation de la Picardie » est dès lors lue comme résultant avant tout d'un défaut de financement et d'investissement dans l'appareil éducatif local⁶. C'est d'ailleurs la position défendue par le recteur Mallet, qui pointe, à la rentrée 1965, le manque de moyens et de locaux de formation⁷. Il est vrai qu'une telle explication cadrerait avec son expérience antérieure de doyen de la nouvelle faculté de lettres de Tananarive, à Madagascar, lors de l'indépendance de ce pays en voie de développement (Poucet, 2017). À ceci s'ajoute une explication socioéconomique héritée des caractéristiques de l'appareil productif local. Les études locales de l'INSEE montrent la faiblesse du vivier d'emplois qualifiés, qui pesait en retour sur le nombre de diplômés en Picardie⁸.

Les années 1970 voient le basculement, dans les archives consultées, de l'appréhension des difficultés éducatives de la Picardie. Si la décennie précédente mettait toujours en avant les facteurs matériels (faiblesse et discontinuité de l'offre scolaire sur le territoire, manque de moyens et de personnels), elles tendent à imposer, dans les administrations régionales, l'idée que le retard scolaire est d'abord culturel. Certes, l'idée que la Picardie faisait partie des « régions en voie de développement », une analogie explicite avec les pays du sud, était encore affirmée⁹. De

³ Archives départementales de la Somme (ADS), 64W150 : Note de la préfecture de la Somme.

⁴ ADS, 64WS1 : Circonscription d'action régionale Picardie, « Plan régional de développement économique et social et d'aménagement du territoire », avant-projet (non daté).

⁵ ADS, 64WS1 : Circonscription d'action régionale Picardie, « Tranche opératoire, Équipement scolaire et universitaire, année 1964-1965 », 1963.

⁶ ADS, 64WS621 : Compte-rendu de la Coder du 22 mai 1967.

⁷ Bibliothèque de l'UPJV, RM 41 : Discours du recteur Mallet, rentrée solennelle du 10 décembre 1966.

⁸ ADS, 64W67 : Rapport, « Structure des emplois en Picardie », Direction régionale du travail et de la main d'œuvre et service régional INSEE d'Amiens, 1969.

⁹ ADS, 64W88 : Compte-rendu de la Coder des 29 et 30 Juin 1970.

même, le constat que le territoire ne réussissait pas à attirer des emplois qualifiés et diplômés (en particulier dans l'industrie) était renouvelé au rythme des publications statistiques¹⁰.

Cependant, de manière nouvelle, la préfecture de région souligne à partir de cette décennie qu'en Picardie, « en matière d'enseignement [...], le problème n'est pas simple et qu'il ne peut être résolu seulement par des investissements »¹¹. *De facto*, la création du rectorat d'Amiens s'était traduite par une hausse des moyens budgétaires pour l'éducation¹². C'est un tournant dans l'appréhension des difficultés éducatives territoriales qui s'opère. Désormais, le fait que « la formation des hommes [...] en Picardie, reste inférieure à la moyenne nationale » est aussi attribué à des facteurs non matériels¹³. La notion de « retard » scolaire est ainsi évoquée de manière croissante. Lors de la Coder du 14 décembre 1970, il est affirmé comme une évidence « le retard pris par la Picardie en matière de scolarisation », et non plus seulement en matière de diplomation. Le préfet de région va jusqu'à parler d'une « inadaptation scolaire » spécifique à la région¹⁴. La décennie ouvrait une lecture culturaliste qui devint de plus en plus dominante dans les administrations régionales, attribuant aux classes populaires blanches la spécificité des difficultés éducatives picardes.

1.2. Les classes populaires « autochtones » : une cause déterminante du retard éducatif régional ?

Dès les années 1960, l'idée que les difficultés éducatives de la Picardie étaient liées aux caractéristiques des classes populaires blanches est présente, le plus souvent en filigrane. Rares sont les allusions aussi explicites que celle de Jacques Thuet, président départemental du syndicat agricole (FDSEA) de l'Aisne. Pour lui, « si les Picards ne savent pas s'approprier les moyens de développement que mettra à leur disposition l'Éducation nationale, ce seront d'autres qui en bénéficieront. » Il ajoute que « ces autres viendront de partout, de Belgique, de Paris, peut-être de Madagascar, mais nous voulons, nous les autochtones, les indigènes, en faire bénéficier avant tout nos enfants »¹⁵. Cette référence à l'indigénat pour qualifier la population autochtone picarde est aussi forte (surtout quelques années à peine après la guerre d'Algérie) qu'isolée dans les archives consultées.

Cependant, les classes populaires blanches sont présentées en filigrane comme une cause déterminante des difficultés éducatives régionales. Ceci est notamment le fruit d'une longue accumulation de perceptions négatives de la population régionale, décrite comme linguistiquement et culturellement retardataire depuis le XIX^e siècle (Mougenot, 2020). Ainsi, il est affirmé dans la Coder du 11 juillet 1966 que dans la région, « les enfants du monde rural ne possèdent aucun moyen de formation (et) d'élocution et ne jouissent que d'un vocabulaire infiniment restreint ». Afin de répondre à ce handicap langagier supposé, il est appelé à une pédagogie moins sophistiquée de la part des enseignants du préélémentaire intervenant dans les campagnes picardes¹⁶. De même, l'inadaptation d'une partie des élèves des classes populaires picardes au second degré est affirmée comme une évidence par certains élus locaux en 1966¹⁷. Ces affirmations font d'ailleurs l'objet d'un jugement négatif plus global sur la population ouvrière picarde, au « pessimisme généralisé », ce qui n'est pas sans rappeler le propos de Marcel Cachin plus d'un demi-siècle auparavant¹⁸. En conséquence, les instances régionales, qui formulent ce jugement très négatif, appellent à rapprocher, dans tous les sens du terme, la formation au niveau

¹⁰ ADS, 64W67 : Rapport de la section II, « Note sur la qualification et l'évolution des emplois industriels en Picardie », Coder des 6 et 7 mars 1972.

¹¹ ADS, 64W87 : Rapport de la mission de la préfecture de région, section « Enseignement, formation des hommes et recherche » de la Coder, 21 mai 1971.

¹² ADS, 64W67 : Allocution du préfet de région, 18 juin 1973.

¹³ ADS, 64W67 : Compte-rendu de la Coder des 6 et 7 mars 1972.

¹⁴ ADS, 1175W1 : Compte-rendu du Conseil régional de Picardie, séance du 18 mars 1974.

¹⁵ ADS, 64W621 : Rapport de la section III de la CODER de juin-juillet 1966, « Éducation nationale ».

¹⁶ ADS, 64W110 : Sténotypie de la Coder du 11 juillet 1966.

¹⁷ ADS, 64W110 : Rapport de Robert Mallet, séance de la Coder du 11 juillet 1966.

¹⁸ ADS, 64W307 : Rapport, « la conjoncture en Picardie au début de 1968 », Préfecture de région.

supposé déficient du territoire¹⁹. Le recteur Mallet, au moment de son départ pour l'académie de Paris, en 1969, évoque « une région en état de sous-développement culturel », confirmant l'enracinement de cette perception négative²⁰. De manière remarquable, l'explication des difficultés éducatives combine un aspect socioéconomique (surreprésentation des classes populaires sur le territoire picard) et culturel (handicap linguistique, intellectuel et culturel spécifique).

Lors de la décennie suivante, cette explication des difficultés de l'école picarde par les classes populaires blanches se précise. Dès la Coder du 23 octobre 1970, l'idée que l'obligation de scolarité à 16 ans ne correspondait pas forcément à l'intérêt ou aux aptitudes des jeunes Picards était affirmée. Elle était évoquée tant par l'administration, des responsables syndicaux (Daniel Lemaire, de la CGT de la Somme) que patronaux (Henri Morrier, représentant du Comité d'études et de liaison du patronat de l'Aisne)²¹. Le long des années 1970, les administrations régionales comme une partie des élites locales affirment régulièrement – sans citer des études précises ou des données quantitatives à l'appui – « les difficultés occasionnées par la prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans » dans les classes populaires picardes²². La réunion de la Coder du 18 juin 1973 en donne un exemple éloquent. Anne Blanchard, médecin et assessseur auprès du juge des enfants d'Amiens, affirme qu'avoir prolongé la scolarité après 14 ans, en Picardie, « conduit non seulement au "néant", car ils ne font rien, mais à la prédélinquance, très souvent, et à la perte de l'habitude du travail ». La dernière allusion à l'emploi précoce laisse peu de doutes sur le profil socioculturel des jeunes visés. Le préfet de région lui-même, promouvant les filières courtes, souhaitait que « les jeunes y entrent tôt »²³. Jusqu'à la fin de la décennie, cette idée d'une inadéquation locale à l'obligation de scolarité jusqu'à 16 ans réapparaît²⁴. Dans une région où l'immigration (et plus encore, l'immigration extraeuropéenne) était alors marginale, ce sont bien les classes populaires blanches qui sont visées comme les responsables du retard scolaire.

L'analyse des pouvoirs publics régionaux a dès lors des conséquences pour les politiques publiques elles-mêmes. La perception selon laquelle l'enseignement court et professionnalisant refléterait les dispositions naturelles des enfants de classes populaires est certes ancienne et commune aux pays industrialisés (Grignon, 1971 ; Willis, 1977). Ainsi, la commission de développement économique régional « encourage dès le primaire » ce qu'elle appelle « une "mise en vedette" de l'enseignement technique », considéré comme plus adapté pour les élèves picards que des filières abstraites²⁵. Pour les 14-16 ans, la priorité du conseil régional est celle « d'une véritable formation professionnelle grâce aux contrats d'apprentissage ou aux collègues d'enseignement technique », plutôt qu'une poursuite d'études longues qui n'est pas même évoquée²⁶. Même pour le début de la scolarité, le recteur Raymond Prieur affirme que « les réticences manifestées par les familles pour inscrire leur enfant dans une classe préscolaire ne dérivent pas de difficultés matérielles » mais bien d'un choix propre à la population locale²⁷.

2. La régionalisation des politiques éducatives et les classes populaires picardes (Années 1980-1990)

À partir des années 1980, la décentralisation a renforcé le rôle du conseil régional en matière éducative. Si celui-ci a cherché à combattre, au moins en partie, l'explication des difficultés éducatives locales par les classes populaires picardes, il en hérite largement pour élaborer les politiques éducatives décentralisées.

¹⁹ ADS, 64WS1 : Compte-rendu de la Coder du 23 mai 1966.

²⁰ *Courrier Picard*, « M. le recteur Robert Mallet fait ses adieux à la Picardie », 8 juillet 1969.

²¹ 64W622 : Compte-rendu de la Coder, du 23 octobre 1970.

²² 64W87 : Compte-rendu de la Coder du 14 juin 1973.

²³ 64W87, Compte-rendu de la Coder du 18 juin 1973.

²⁴ ADS, 1175W1 : Compte-rendu du Conseil régional, séance du 1^{er} février 1977.

²⁵ ADS, 64W67 : Compte-rendu de la CODER des 6 et 7 mars 1972.

²⁶ ADS, 1175W1 : Compte-rendu du Conseil régional de Picardie, séance du 5 juillet 1976.

²⁷ ADS, 1175W1 : Audition au Conseil régional du recteur Raymond Prieur, 27 septembre 1976.

2.1. Remettre en cause un « retard éducatif » local ?

Dès le début des années 1980, des élus locaux ont critiqué l'idée d'une spécificité culturelle du rapport à l'école de la population picarde en règle générale, et de ses classes populaires en particulier. Ainsi, des responsables communistes protestent que les « Picards ne sont pas plus bêtes que les autres », dénonçant explicitement les approches culturalistes²⁸. Cependant, le conseil régional affirmait tout comme les administrations étatiques sa volonté de favoriser un enseignement court, supposé plus proche des caractéristiques des élèves, comme le montre sa séance du 13 octobre 1980. Depuis 1976, il avait lancé, de sa propre initiative, un programme, intitulé « P.A.P.I.R. » (Programme d'action prioritaire régional), consacré à l'enseignement technique et professionnel. Celui-ci a affecté les moyens financiers disponibles vers le financement des centres de formation d'apprentis (CFA) et des lycées d'enseignement professionnel (LEP), au nom précisément de la nécessité de tenir compte de la faible éducativité supposée de la jeunesse picarde.

Une telle volonté n'allait pas sans susciter des tensions et des désaccords entre les élus locaux. Certains pointaient dès le début des années 1980 le risque pris, depuis la décennie précédente, à homogénéiser et redéfinir l'offre scolaire régionale selon les réticences supposées à une scolarité allongée des classes populaires picardes. Ils appelaient à ne « pas uniquement nous cantonner à la création de LEP », mais aussi à « examiner également le problème des filières ». C'était dénoncer la faible diversité des parcours scolaires proposés aux jeunes du territoire, vue comme un frein à la poursuite d'études²⁹. Le débat n'était pas forcément réductible aux clivages politiques habituels. Ainsi, la majorité de gauche du conseil régional, de 1980 à 1985, se révélait divisée sur ce point, comme le fut auparavant celle de droite de 1974 à 1980.

Néanmoins, dans les instances régionales, l'idée que le système éducatif picard était avant tout confronté au « peu de mobilité dans la population » et à « sa qualification insuffisante » ne tarda pas à apparaître comme une évidence de moins en moins discutée³⁰. Autant que le monde ouvrier urbain, c'était aussi la population en difficulté des campagnes qui était visée plus clairement encore à partir de la décennie. Pour le bureau du conseil régional du 29 avril 1983, « la sous-formation en Picardie appelle » en effet « un traitement particulier lié aux spécificités du milieu rural et du monde agricole ». À nouveau, les classes populaires blanches, sans être ouvertement citées, étaient présentées comme rétives au développement de la scolarité et de la formation.

La décentralisation à partir de 1982 ne marquait donc pas une rupture dans la lecture culturelle d'une difficulté éducative propre à la région, dont ses classes populaires seraient les premières concernées. Le conseil régional de Picardie reprenait l'idée d'une faible appétence de la population locale pour la scolarité, que les administrations préfectorale et rectorale avaient déjà affirmée durant les années 1970. Le rapport de planification régionale annexé à la réunion du Conseil du 1^{er} octobre 1982 note que « la Picardie se trouve ainsi plongée dans le cercle vicieux de la sous-qualification ». Celle-ci est présentée comme résultant en partie des caractéristiques de son tissu industriel (priviliégiant les travailleurs peu diplômés). Le dirigeant du groupe socialiste (majoritaire) de la région, Guy Vade pied, affirme le 14 janvier 1983 que « La Picardie connaît un grand retard » en matière de formation. Cette situation est qualifiée de « handicap » lors du bureau du conseil régional du 24 juin 1983. C'est d'ailleurs dans le cadre d'une enquête auprès des élus régionaux, qui utilisaient de manière régulière ce mot, que la politiste Michèle Sellier finit par utiliser et codifier la notion de « Retard culturel picard », ou RCP, en 1982³¹. Paul Oudart, géographe à l'université de Picardie, et membre du conseil économique et social régional, pointait ouvertement l'origine ethnoculturelle de cette difficulté en 1985. Les – rares – cantons de

²⁸ ADS, 1175W3 : Séance du Conseil régional du 6 octobre 1980.

²⁹ ADS, 1175W12 : Compte-rendu du bureau du Conseil régional, séance du 26 octobre 1981.

³⁰ ADS, 1175W12 : Compte-rendu du bureau du Conseil régional, séance du 19 novembre 1982.

³¹ Entretien avec Michèle Sellier, 25 mai 2018.

plus forte présence d'élèves étrangers avaient des résultats scolaires honorables, là où ceux avec moins de 1 % d'élèves étrangers étaient plus souvent en grande difficulté scolaire³².

Les années 1990 confirmèrent cette explication culturelle au sein de l'administration du conseil régional. Ainsi, dans un document de cadrage du budgétaire en 1990, il est affirmé sans fard le « trop faible niveau de culture générale des demandeurs d'emploi ou de certains salariés » picards. Celui-ci « faisait douter de leur aptitude à s'adapter aux évolutions technologiques »³³. Or, dans un contexte de désindustrialisation accélérée (la région perd 20 % de ses emplois industriels entre 1979 et 1985), ce « retard » fait craindre un éloignement quant aux évolutions de l'emploi, aussi bien dans le monde ouvrier que dans le salariat agricole³⁴. Cette crainte est d'autant plus forte que le décrochage scolaire s'installe comme un problème croissant dans l'agenda des pouvoirs publics durant la décennie (Bernard, 2019). À nouveau, la population picarde est décrite par « les retards et les handicaps qui la caractérisent malheureusement aujourd'hui »³⁵. Certaines publications du rectorat d'Amiens n'étaient pas sans reproduire dans les années 1990 ces stéréotypes sur le faible niveau culturel et linguistique de la population picarde³⁶. C'était en particulier le cas de sa partie rurale, ce qui laissait encore peu de doutes sur le profil ethnoculturel visé en filigrane, étant donné la présence alors limitée de populations immigrées dans les campagnes de la région.

2.2. Des politiques éducatives régionales liées aux caractéristiques des classes populaires picardes ?

Si des élus locaux ont critiqué par certains aspects l'idée d'une faiblesse intrinsèque les élèves des classes populaires picardes dans les années 1970, ils considéraient néanmoins ceux-ci comme plus difficilement éducatifs. Ceci se traduisait par des choix éducatifs – désormais en partie décidés localement. Dès 1981, le conseil régional de Picardie prônait « une autre formation », moins abstraite et plus professionnalisante, qui « doit être proposée afin de permettre à des élèves en échec sur l'enseignement théorique de se rattraper sur un enseignement pratique »³⁷. Un an plus tard, le président de la région affirmait que « l'importance des investissements et l'intérêt qui s'attache à favoriser l'implantation d'établissements d'enseignement professionnel ». Il ajoutait que seule cette dernière permettrait de « surmonter les retards et les inadaptations constatés en particulier dans le domaine de la formation des jeunes »³⁸. Le postulat selon lequel les classes populaires picardes n'étaient pas faites pour des études longues et abstraites débouchait sur une politique d'orientation assumée dans les filières les plus courtes et pratiques possibles. Les remontées des administrations étatiques elles-mêmes affirmaient aussi la préférence des jeunes Picards pour celles-ci, où il y a « toujours plus de demandes d'admission »³⁹.

Les politiques publiques et les choix budgétaires qui les sous-tendaient s'en sont ressentis. Le conseil régional de Picardie, comme d'autres régions (Dupuy, 2017), a favorisé un financement particulièrement ambitieux du tissu éducatif, en allant parfois bien au-delà de ses prérogatives. Ainsi, sa stratégie d'investissement pour les années 1983-1989 intègre les collèges, afin d'épauler les conseils généraux⁴⁰. Cependant, les choix financiers postulaient systématiquement

³² UPJV, fonds Paul Oudart : Note de Paul Oudart, « Esquisse d'une géographie scolaire de la Picardie », 1985. Entretien avec Paul Oudart, 7 juillet 2016.

³³ Archives régionales des Hauts-de-France (ARHF), 117WR7 : Rapport du président du Conseil régional, « Projet de budget primitif pour l'exercice 1991 », 7 décembre 1990.

³⁴ ARHF, 1443WR9 : Rapport interne au Conseil régional, « Orientations budgétaires pour 1993 », 20 novembre 1992.

³⁵ ARHF, 1443W10 : Rapport du président du conseil régional de Picardie, « Orientation budgétaire pour 1994 », octobre 1993.

³⁶ BNF, 8-R-118604, CRDP de Picardie/Rectorat d'Amiens, Lire et écrire en zone rurale, Forum de l'Éducation nationale, Saint-Just-en-Chaussée, 18 mai 1994.

³⁷ ADS, 1175W12 : Compte-rendu du bureau du Conseil régional, séance du 26 octobre 1981.

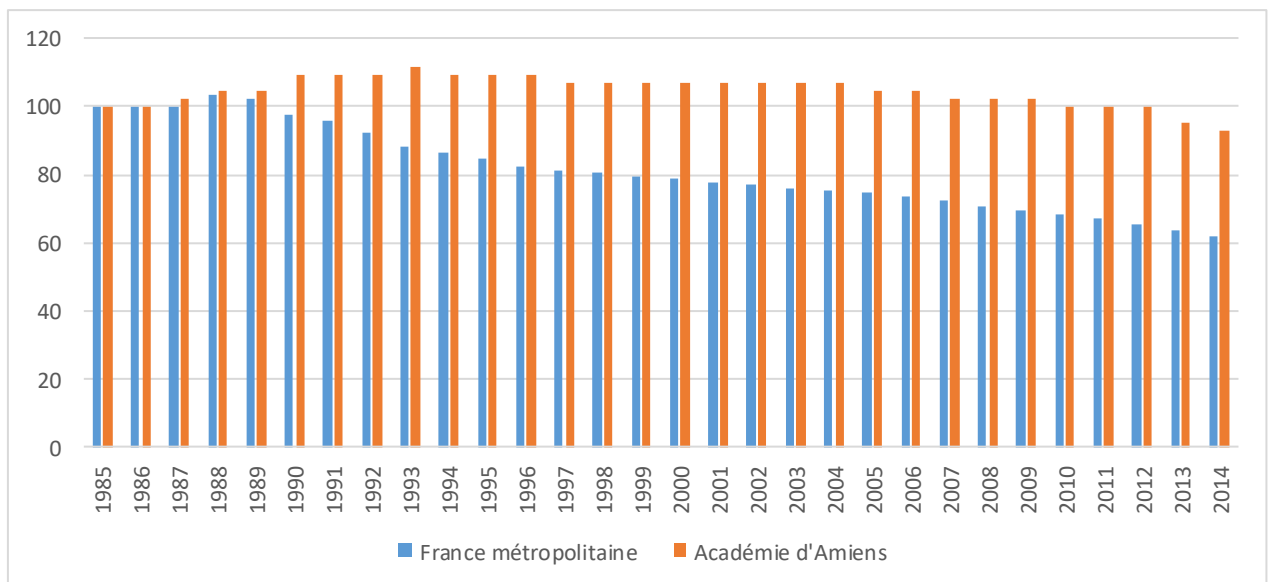
³⁸ ADS, 1175W12 : Compte-rendu du bureau du Conseil régional, séance du 10 septembre 1982.

³⁹ Archives nationales, 19880108/8 : Note du recteur d'Amiens Christian Gras à Paul Rollin (cabinet du MEN), 21 août 1984.

⁴⁰ ADS, 117W37 : Conseil régional de Picardie, « Programmation et financement des équipements publics en 1983 »,

la préférence ancrée des classes populaires picardes pour l'enseignement professionnel. Le bureau du conseil régional du 15 octobre 1982 décide de suppléer au financement étatique dans trois LEP du territoire. L'analyse du budget primitif pour l'année 1983, qui voit les premières mesures décentralisatrices s'appliquer, montre que la construction du LEP de Clermont de l'Oise constitue la principale dépense éducative de la région. Certes, dans le cadre de son rapport à la commission académique de carte scolaire de 1983, le président du conseil régional René Dosière ne négligeait pas l'importance d'une offre scolaire plus mixte et intégrant mieux la voie générale⁴¹. Néanmoins, une telle position resta isolée dans les années 1980 et 1990. La voie professionnelle a été affirmée comme une priorité par le conseil régional à partir de la prise en charge par celui-ci des lycées en 1986 (Cahon & Ferhat, 2020). Le résultat en est une disjonction progressive – et pérenne – entre l'évolution de l'offre scolaire métropolitaine et celle au niveau de l'académie d'Amiens.

Figure 1 - Évolution du nombre de lycées professionnels, base 100 en 1985



Sources : séries chronologiques de la DEPP-MEN, exploitation auteur

Cette divergence se déploie selon des temporalités propres. La région picarde a privilégié jusqu'au milieu des années 1990 l'ouverture de lycées professionnels. Elle n'en a fermé que relativement peu par la suite – le mouvement s'accéléralant dans les dernières années de son existence. Au contraire, dans le reste de la métropole ceux-ci reculent nettement dès 1990, au profit des lycées d'enseignement généraux et technologiques (LEGT) ou polyvalents (LPO). Un tel choix vient en quelque sorte confirmer le postulat de faible éducatibilité de la jeunesse populaire picarde. Dans un effet-retour (« feedback ») de l'action publique, il a mécaniquement entraîné une moindre poursuite d'études. Ce surinvestissement de filières professionnalisantes et courtes, au regard du reste de la métropole, apparaît d'ailleurs ultérieurement comme une des caractéristiques pérennes de l'offre éducative picarde (INSEE Picardie, 2009).

3. Mutations ou euphémisation des politiques éducatives picardes (années 2000-2015) ?

Du fait des mutations sociales et politiques de la région picarde dans les années 2000, l'identification de ses difficultés éducatives aux classes populaires blanches paraît moins présente. Cependant, les images négatives pesant sur ces dernières connaissent en réalité une mutation qui en modifie partiellement l'expression sans pour autant les faire disparaître.

session de janvier 1983.

⁴¹ ADS, 1175W37 : René Dosière, « Rapport du président du conseil régional sur le projet de carte scolaire à l'horizon 1989 », Conseil régional de Picardie, session du 28 janvier 1983.

3.1. Un « retard éducatif » moins culturalisé ?

Dès la fin des années 1980, les transformations des classes populaires picardes jouaient partiellement sur les stéréotypes scolaires qui pesaient sur elles. Ainsi, « l'affaire des foulards » de Creil, en 1989, rapprochait le sud de la région des quartiers urbains populaires dégradés des grandes agglomérations. Le rapport confidentiel sollicité par le rectorat sur la crise présentait ainsi un contexte de ghettoïsation sociale et scolaire fort dans cette commune désindustrialisée, ainsi qu'une grande diversité ethnoculturelle⁴². Plus globalement, l'expansion de la région parisienne entraînait une périurbanisation qui transformait le sud de l'Oise – et plus tardivement, le sud de l'Aisne⁴³. La spécificité de la région paraissait dès lors plus relative, avec un brassage de populations qui s'accélérait dans les années 1990, notamment en provenance du bassin francilien (Prud'homme, 2003). Les classes populaires blanches n'étaient plus les seules à cristalliser les difficultés éducatives régionales. La volonté de décorrélérer les problèmes scolaires d'une lecture culturelle apparaît dès la fin des années 1990⁴⁴.

Le basculement du conseil régional à gauche en 2004 entraîne une modification de l'analyse des difficultés éducatives. La nouvelle majorité tend à systématiser, au moins dans ses discours, une lecture socioéconomique de celles-ci. Les « retards structurels lourds » en matière de scolarité et de formation sont reliés au manque « des équipements dans les domaines économiques, culturels, sociaux », revenant en quelque sorte à réactiver l'explication privilégiée dans les années 1960⁴⁵. Il s'agit désormais de « lutter activement contre le retard scolaire de la Picardie » et « proposer aux jeunes lycéens des actions pédagogiques ciblées sur leurs difficultés spécifiques »⁴⁶.

Dans ce cadre, la priorité est mise sur cette lecture plus strictement socioéconomique. Les budgets régionaux, à partir des années 2000, mettent régulièrement en avant cette explication. Réitérant le constat, le conseil régional prône une réorientation de ses politiques éducatives « pour démocratiser l'accès des jeunes à l'enseignement supérieur et pour le bon déroulement des études »⁴⁷. Cinq ans plus tard, l'appel « à lutter activement contre le retard scolaire de la Picardie » est réaffirmé. De ce fait, « la Région souhaite poursuivre ses actions éducatives et périscolaires en faveur des lycées et des lycéens les plus défavorisés »⁴⁸. Cette approche avant tout socioéconomique des classes populaires quant à leurs difficultés à l'école était affirmée à plusieurs reprises, ainsi dans le dernier budget du conseil régional, avant sa disparition, en 2015⁴⁹.

Cependant, il convient de souligner que jusqu'à la fin administrative de la Picardie, certains élus et cadres de celle-ci continuaient à porter un regard culturalisant sur le rapport des classes populaires blanches à l'école, même s'il était l'objet d'une euphémisation croissante. Ainsi, était affirmé que le « problème essentiel de notre région – la ruralité » en expliquerait les difficultés culturelles et éducatives. Cette ruralité « apparaît comme l'un des handicaps premiers à l'ambition de notre jeunesse » en matière scolaire⁵⁰. De manière révélatrice, les territoires socialement défavorisés mais ethniquement plus diversifiés (Amiens nord, agglomération creilloise, Méru, grands ensembles de l'agglomération beauvaisienne) n'étaient pas qualifiés, dans les sources consultées, de la même manière. La demande apparemment globalisante de

⁴² OURS, 104APO 9 : Rapport du DSDEN de l'Oise, « Confidentiel. Situation au collège G. Havez à Creil », 9 octobre 1989.

⁴³ BNF, Pièce 4 D2 MON 327 : Bureau d'études Spire/Conseil régional de Picardie/Préfecture de Région Picardie, « Le sud de la Picardie face à la pression de l'Île de France. Études sur les enjeux de l'aménagement du territoire », juillet 1996.

⁴⁴ ARHF, 1443WR29 : Conseil régional de Picardie, intervention de Charles Baur, séance du 22 octobre 1999.

⁴⁵ ARHF, 1143WR25 : Conseil régional de Picardie, « Débat d'orientation budgétaire », 2005.

⁴⁶ ARHF, 1945WR24 : Document budgétaire, « Budget primitif 2012. 02 Enseignement », Conseil régional de Picardie, 19 décembre 2011.

⁴⁷ ARHF, 1632WR46 : Rapport du président, « Budget primitif 2008. Pôle 3 », adopté en séance du conseil régional, 14 décembre 2007.

⁴⁸ ARHF, fonds budgétaire non classé : Rapport du président, « Budget primitif. Tome 2 enseignement », adopté le 20 décembre 2013.

⁴⁹ ARHF, fonds budgétaire non classé : Région Picardie, « Budget primitif. Document budgétaire 2015 », adopté en séance du 19 décembre 2014.

⁵⁰ ARHF, 1443WR29 : Compte-rendu du Conseil régional de Picardie, session de juillet 1998.

« l'élévation du niveau culturel des Picards » continuait donc à viser spécifiquement les classes populaires blanches, particulièrement rurales, dans les politiques régionales des années 2000 et 2010⁵¹. En 2003, l'enquête menée par le conseil régional auprès des habitants du territoire pointe « de fortes disparités entre les territoires » sur « l'accès à la formation [...] ou aux pratiques culturelles », renvoyant à nouveau à un ciblage de certaines populations dans les difficultés éducatives⁵². Le constat pessimiste d'une population structurellement en retard scolaire ne disparaît pas, tant, « chiffres à l'appui, la Picardie est toujours lanterne rouge en matière de formation »⁵³.

3.2. Une euphémisation au travers des politiques de mobilité ?

Le ciblage des difficultés éducatives des classes populaires blanches se déplace à partir des années 2000 sur un nouvel aspect, celui de la mobilité. Cette dernière était vue comme étant (trop) limitée dans une partie de la jeunesse régionale. Dès le début de la décennie, l'objectif de « favoriser la mobilité, tant sur le plan de la géographie que sur celui des parcours » de formation est fixé⁵⁴. Cette volonté permet de traduire dans un nouveau langage les difficultés éducatives des classes populaires blanches, renvoyées à leur localisme et leur « résistance » à « bouger » (André, 2012). Désormais, leur réticence à poursuivre une scolarité longue et éloignée de leur domicile est pointée comme une explication déterminante du retard scolaire local. En réaction, l'investissement de la mobilité par les politiques éducatives régionales est lié à la volonté de permettre à « chaque Picard d'atteindre le niveau de formation le plus élevé possible ». Or, cet objectif viendrait se heurter à une « origine sociale ou géographique » des difficultés de scolarité, la distinction des deux facteurs n'ayant rien d'anodine⁵⁵. Le président du conseil régional de 2004 à 2015, Claude Gewerc, explicite ce basculement de perception. Pour lui, seules « des politiques innovantes favorisant la mobilité » peuvent aider au rattrapage des difficultés éducatives régionales⁵⁶.

De manière éclairante, le projet de budget régional de 2008, sur le volet formation, distingue explicitement « problèmes de mobilité et [...] problèmes sociaux », les deux aspects ayant été à un niveau équivalent « identifiés comme des freins handicapant les jeunes picards dans l'accès au savoir »⁵⁷. Ceci reproduit, comme le souligne Géraldine André (2012, p. 37), une critique plus globale développée par les systèmes éducatifs dans les territoires anciennement industriels. Les classes populaires issues du monde ouvrier, en particulier rural, seraient marquées par « le localisme, l'attachement à la sphère locale et aux relations de proximité ». Or celles-ci étaient désormais perçues de manière négative par les institutions et politiques scolaires. Lors de la mise en place du projet éducatif régional de 2005, Frédéric Fillion, vice-président du conseil régional chargé des lycées, note que sa préparation a « identifié de gros problèmes à la mobilité dans la région », suggérant à nouveau qu'elle serait un facteur important de ses difficultés éducatives.

Le « Projet éducatif régional global » (PERGP), élaboré et publié par le conseil régional et les administrations étatiques présentes en Picardie en mai 2014, voit un resurgissement d'une lecture culturaliste, à l'instar des années 1970 et 1980. Ainsi, le projet note que « l'absence de mobilité, même dans un rayon faible, est un frein [...] des jeunes Picards ». Il ajoute immédiatement à ce constat que « la mobilité est une compétence qui s'acquiert, ou non, dès le plus jeune âge, le plus souvent dans la sphère familiale ». C'était à nouveau pointer le caractère supposé dysfonctionnel des classes populaires picardes, dont l'échec éducatif était donc au moins en partie le produit de dispositions culturelles propres⁵⁸. C'était aussi en dévaloriser le « capital

⁵¹ « Éducation et formation : priorités régionales », *Agir en Picardie* (revue du Conseil régional), n°84, janvier 2003.

⁵² *Agir en Picardie*, n°85, mars 2003.

⁵³ « Éditorial du président du Conseil régional de Picardie », *Agir en Picardie*, n°91, mai 2005.

⁵⁴ « Le point de vue du Président du Conseil régional de Picardie », *Agir en Picardie*, n°86, juillet 2003.

⁵⁵ *Agir en Picardie*, n°89, juillet 2004.

⁵⁶ « Éditorial du président du Conseil régional de Picardie », *Agir en Picardie*, n°91, mai 2005.

⁵⁷ ARHF, 1632WR46 : Rapport du président, « Budget primitif 2008. Pôle 3 », adopté en séance du conseil régional, 14 décembre 2007.

⁵⁸ ARHF, documents non classés : Préfecture de Région de Picardie/Conseil régional de Picardie/Rectorat de l'académie

d'autochtonie », cet attachement au local désormais considéré comme aussi problématique qu'archaïque (Retière, 2003).

4. Conclusion

Des années 1960 à sa fin administrative en 2015, le constat des difficultés éducatives propres à la Picardie a été particulièrement présent dans les administrations étatiques, puis décentralisées, en charge des politiques éducatives régionales. Loin d'être lues uniquement comme la conséquence de conditions socioéconomiques dégradées dans une région industrielle en crise, elles ont été reliées plus ou moins implicitement aux jeunes de classes populaires blanches. Certes, pour reprendre l'expression de Frank Sanselme (2009), cette catégorisation ethnique relève du « visible invisible », tant elle était allusive et le plus souvent sous-entendue dans les sources consultées. Pourtant, derrière les notions de ruralité, de caractéristiques régionales, de « retard culturel » ou de manque de mobilité, il était aisé de comprendre quelle partie de la population picarde était visée. Les acteurs publics et les politiques éducatives ont cependant fait varier cette corrélation entre classes populaires blanches et difficulté éducative dans le temps, selon trois approches successives. Ces dernières étaient supposées rétives à rester plus longtemps sur les bancs de l'école, lorsque la durée de scolarité passa à 16 ans à partir de 1959 – un allongement qui serait, selon une partie des responsables publics, inadapté au contexte local. Elles furent ensuite présentées comme réticentes à des filières abstraites, lorsque la massification atteignit les lycées à partir des années 1970 et que fut évoqué un « retard culturel » propre à la Picardie. Enfin, leur absence multiforme de mobilité a été évoquée comme une raison de leur moindre réussite éducative à partir des années 2000. Ces schémas successifs ont correspondu à autant de cycles de politiques scolaires. Ceci montre que la définition du rapport des classes populaires blanches à la scolarité par les pouvoirs publics locaux n'a pas été immobile. Surtout, en se prétendant modelées par les caractéristiques culturelles locales (par ailleurs dépeintes sous un éclairage défavorable), les politiques éducatives régionales ont en réalité contribué à réunir les conditions de leur réalisation. Ainsi, le fort investissement en faveur des filières courtes et professionnalisantes, dans des établissements situés au plus près des élèves à partir des années 1970 a eu des conséquences à moyen terme. Il pouvait partiellement expliquer dans les années 2000 la préférence pour le local qui semblait marquer les élèves des classes populaires picardes. Ces politiques publiques étaient basées sur une estimation peu optimiste de l'éducabilité des jeunes de la région. Elles ont eu des effets structurels sur les parcours locaux de scolarité. C'était d'ailleurs bien leur objectif initial et ceci les a confortées en retour (Cahon & Ferhat, 2020). Un tel phénomène constitue l'exemple même d'un « *Policy feedback* », dans lequel une action publique est influencée par les conséquences qu'elle génère dans les publics visés (Spire, 2016).

Le cas de la Picardie reproduit les tendances que Gillian Evans (2006) ou Garth Stahl (2015) ont repérées dans d'autres régions post-industrielles en Occident. Les classes populaires blanches étaient vues, de manière déjà ancienne, comme posant un problème en soi au système éducatif. Cette dévalorisation symbolique s'est d'autant plus renforcée que la désindustrialisation a remis en cause une partie de leur identité sociale (Gest, 2016), et que l'accès au diplôme est devenu un enjeu crucial dans des sociétés de la connaissance (Sandel, 2021). Cette image est loin de se dissiper, comme en témoigne le succès de l'ouvrage autobiographique *Qui a tué Eddie Bellegueule* (2014) de l'écrivain picard Édouard Louis. Cette audience de ce livre confirme que le territoire de Picardie reste « marqué, dans les imaginaires, par les difficultés socioéconomiques, le manque de modernité associé à la ruralité, mais également à la blanchité » (Dalibert, 2018). Si la mention explicite d'une dimension ethnoculturelle est restée relativement réduite (tout en affleurant régulièrement), elle a sous-tendu l'action des pouvoirs publics vis-à-vis des difficultés éducatives locales. Au-delà des mutations des politiques éducatives régionales depuis les années 1960, la continuité de cette dévalorisation, à l'intersection de la classe et de l'ethnicité, paraît remarquable.

Références

- AMSELLEM-MAINGY Yaëlle (2021), *Les filles du coin. Vivre et grandir en milieu rural*, Paris, Presses de Sciences Po.
- ANDRE Géraldine (2012), *L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux*, Paris, Presses universitaires de France.
- BEAUD Stéphane & MAUGER Gérard (éds.) (2017), *Une génération sacrifiée ? Jeunes des classes populaires dans la France désindustrialisée*, Paris, Éditions Rue d'Ulm.
- BEN AYED Choukri (2011), « Discriminations : l'éducation, un espace à haut risque ? », *Le Sociographe*, n° 34, p. 65-78.
- BERNARD Pierre-Yves (2019), *Le décrochage scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- CACHIN Marcel (1993), *Carnets 1906-1947, tome I : 1906-1916*, Paris, CNRS-Éditions.
- CAHON Julien & FERHAT Ismail (2020), « Le retard culturel picard » : un refus d'école ? (1950-1980) », dans Julien Cahon & Youenn Michel (dir.), *Refus et refusés d'école*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 133-144.
- COQUARD Benoît (2019), *Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes*, Paris, La Découverte.
- EVANS Gillian (2006), *Educational failure and working class white children in Britain*, Houndmills, Palgrave Macmillan.
- EVRARD Anne (2009), « Le retard de la Picardie en termes de formation ne s'explique qu'en partie par les caractéristiques sociales de sa population », *INSEE Picardie Analyse*, n° 43.
- FERHAT Ismail (dir.) (2020), « La Picardie, un territoire éducatif à part ? », *Revue du nord*, Hors-série n° 39.
- DALIBERT Marion (2018), « « En finir avec Eddy Bellegueule dans les médias », *Questions de communication*, n° 33, p. 89-109.
- DHUME-SONZOGNI Fabrice (2008), *Racisme, antisémitisme et communautarisme ? L'école à l'épreuve des faits*, Paris, L'Harmattan.
- DUNN Tasha (2019), *Talking White Trash. Mediated Representations and Lived Experiences of White Working-Class People*, New-York, Routledge.
- DUPUY Claire (2017), *La régionalisation sans les inégalités. Les politiques régionales d'éducation en France et en Allemagne*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- FELOUZIS Felouzis, LIOT Françoise & PERROTON Joëlle Perroton (2005), *L'apartheid scolaire*, Paris, Seuil.
- GEST Justin (2016), *The new minority. White Working Class Politics in an Age of Immigration and Inequality*, Oxford, Oxford University Press, 2016.
- GEST Justin (2018), *The white working class. What everyone needs to know*, Oxford/New York, Oxford University Press.
- GILLBORN David & KIRTON Alison (2000), « White heat: racism, under-achievement and white working-class boys », *International Journal of Inclusive Education*, vol. 4, n° 4, p. 271-288.
- GIRARD Violaine (2014), « Un peuplement au-dessus de tout soupçon : le périurbain des classes populaires blanches. », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 204, p. 46-69.
- GRIGNON Claude (1971), *L'ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Éditions de Minuit.

- HOUSE OF COMMONS EDUCATION COMMITTEE (2014), *Underachievement in Education by White Working Class Children*, Londres, House of Commons.
- HOUSE OF COMMONS EDUCATION COMMITTEE (2021), *Left behind white pupils from disadvantaged backgrounds*, Londres, House of Commons.
- INSEE Picardie (2009), *Le retard de la Picardie en termes de formation : état des lieux et explications*, Amiens, INSEE-Picardie.
- LAACHER Smaïn (1990), « L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées », *Politix*, vol. 3, n° 12, 1990, p. 25-37.
- LAURENT Sylvie & LECLERE Thierry (dir.) (2013), *De quelle couleur sont les Blancs ? Des « petits Blancs » des colonies au « racisme anti-Blanc »*, Paris, La Découverte.
- LORCERIE Françoise (1996), « Laïcité 1996. La république à l'école de l'immigration ? », *Revue française de pédagogie*, n° 117, p. 53-85.
- LORCERIE Françoise (2006), « Quelle politique scolaire contre la catégorisation ethnique ? », *Le Télémaque*, n° 29, p. 43-56.
- LUTPON Ruth (2016), « Rethinking values and schooling in white working-class neighbourhoods », dans Christiane Timmerman et al. (dir.), *Youth in education. The necessity of valuing ethnocultural diversity*, Londres, Routledge, p. 233-248.
- MAILLARD Alain & RUSE Michael (2008), « La Picardie, région ouvrière, agricole et industrielle », *Hommes et Migrations*, n° 1273, p. 36-51.
- MAILLARD Alain (dir.) (2009), *Les immigrations en Picardie, XIX^e-XX^e siècles*, Paris, L'Harmattan.
- MOUGENOT Lucie (2020), « La Picardie et les Picards : construction d'une image dans la littérature au XIX^e et au XX^e siècles », *Revue du Nord*, Hors-série n° 39, p. 139-167.
- OFSTED (2007), *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector 2006/07*, Londres, Ofsted.
- PAYET Jean-Paul (1995), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- PEUGNY Camille (2009), *Le Déclassement*, Paris, Grasset.
- POUCET Bruno (dir.) (2017), *Robert Mallet. Poète, recteur et homme d'engagements*, Amiens, Encrege.
- PRESTON John (2007), *Whiteness and class in education*, Dordrecht, Springer.
- PRUD'HOMME Nicolas (2003), « Les migrations résidentielles en Picardie du sud » *INSEE Picardie relais*, n° 103.
- SANDEL Michael (2021), *La tyrannie du mérite*, Paris, Albin Michel.
- SELLIER Michèle (1982), « Les conseillers régionaux », dans Jacques Chevallier et al. (dir.), *Le pouvoir régional*, Paris, Presses universitaires de France, p. 9-63.
- RETIERE Jean-Noël (2003), « Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire », *Politix*, vol. 16, n° 63, p. 121-143.
- SANSELME Franck (2009), « L'ethnicisation des rapports sociaux à l'école : ethnographie d'un lycée de banlieue », *Sociétés contemporaines*, n° 76, p. 121-147.
- SIBLOT Yasmine et al. (2015), *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Paris, Armand Colin.

SPIRE Alexis (2016), « État des lieux. Les *policy feedbacks* et le rapport ordinaire à l'État », *Gouvernement et action publique*, vol. 5, n° 4, p. 141-156.

STAHL Garth (2015), *Identity, Neoliberalism and aspiration. Educating white working-class boys*, Londres, Routledge, 2015.

WILLIS Paul (1977), *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*, Farnborough, Saxon House.

Scolariser un élève en situation de handicap, la question de l'attention conjointe en classe



Valérie Vilaine

Doctorante, Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), Université Rennes 2

Résumé

Nous nous intéressons à la scolarisation d'un élève avec trouble du spectre de l'autisme en classe de cours moyen première année (CM1), soutenu par une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). L'étude concerne plus précisément la présence de cet élève dans la création et la réalisation d'une œuvre collective en danse. Nous cherchons à quelles conditions l'attention conjointe du professeur et des élèves au mouvement dansé ensemble permet d'augmenter la qualité de sa présence en danse. Notre recherche didactique s'inscrit dans une ingénierie coopérative entre enseignants et chercheur. Le collectif conçoit ainsi un coenseignement *in situ* afin de créer des situations didactiques favorables à la scolarisation. Nous décrivons le concret de la classe à partir d'épisodes sélectionnés dans des films d'étude. Les données d'observation sont travaillées à partir des notions de contrat et de milieu dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD).

Mots-clés : handicap et troubles d'apprentissage, éducation artistique

Abstract

Schooling a student with a disability, the issue of joint attention in the classroom.

We are interested in the schooling of a student with autism spectrum disorder in year 5 (CM1) class, supported by a localized unit for school inclusion (ULIS). The study concerns more precisely the presence of this student in the creation and realization of a collective work in dance. We are looking for the conditions under which the joint attention of the teacher and the students to the movement danced together allows to increase the quality of his presence in dance. Our didactic research is part of a cooperative engineering between teachers and researcher. The collective thus conceives a co-teaching in situ in order to create didactic situations favorable to schooling. We describe the concrete of the classroom from episodes selected from study films. The observational data are worked on from the notions of contract and environment within the framework of the theory of joint action in didactics (TACD).

Keywords: handicap and learning disabilities, arts education

En France, la loi du 11 février 2005 constitue une avancée pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, dans le respect de leur dignité. En 2013, la loi sur la refondation de l'École de la République instaure une « école inclusive » engageant tous les acteurs dans une conception non discriminante de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Cette perspective « inclusive » suppose que l'école prenne en compte la diversité des élèves, autrement dit, que les situations didactiques soient conçues dans le but de la réussite scolaire de tous les élèves (Plaisance, 2007 ; Ebersold, 2009 ; Perraud, 2018). *A contrario*, la perspective « intégrative » repose davantage sur les capacités de l'élève à s'adapter à l'école, accompagnée généralement d'une vision déficitaire du handicap, liée aux manques de la personne.

1. Problématisation de la recherche

1.1. Vers un principe inclusif

Les élèves en situation de handicap sont reconnus égaux en droit et en dignité sans distinction aucune (MEN, 2013, 2019). Cependant, les enseignants expriment un « dilemme éthique » (Garnier, 2016, p. 73) pris en étau entre la demande institutionnelle et les difficultés rencontrées à scolariser ces élèves. Une tension existe chez les enseignants (Mazereau, 2014) entre leur exigence d'une égalité de traitement entre tous les élèves en classe et le principe inclusif qui introduit une conception plus équitable de la scolarisation.

Notre étude s'intéresse à la scolarisation d'un élève avec trouble du spectre de l'autisme (TSA), inscrit en classe ordinaire et soutenu par une unité localisée pour l'inclusion scolaire, ULIS¹ école (MEN, 2015). La temporalité scolaire est double, partagée entre les temps d'affiliation en classe ordinaire cours moyen première année (CM1) et les temps propres au dispositif ULIS, avec l'enseignant spécialisé pour des apprentissages appropriés. Malgré des avancées du principe inclusif, « l'inadaptation aux rythmes des apprentissages scolaires de l'élève [...] sert d'argument pour limiter l'inclusion » (Gilles, 2013, p. 317). Magdalena Kohout Diaz (2018, p. 44) constate aussi « la difficulté de penser le handicap autrement qu'en termes de défaut de normalité ».

Il s'agit, avec cette recherche, de rompre avec la vision encore déficitaire du handicap. Ainsi, Hervé Benoit (2012) propose de changer les modèles de pensée, et le vocabulaire en usage. Il préconise d'opter pour la « singularité » plutôt que pour la « différence », pour le « fonctionnement » plutôt que pour la « déficience » et pour le « besoin » plutôt que pour le « trouble ». Il est nécessaire d'expérimenter « un environnement continu, structuré par ses objectifs et non plus par ses frontières » (Benoit, 2013, p. 60). En quoi adapter l'environnement scolaire aux élèves en situation de handicap concourt-il à un enseignement inclusif ?

Si la scolarisation repose sur les trois dimensions, physique, sociale et épistémique, à la fois complémentaires et interdépendantes (Lansade, 2015), la dimension épistémique reste problématique. En effet, elle correspond « à l'appropriation des objets de connaissance portés par l'institution éducative » (p. 98) et soulève la question de l'accessibilité des savoirs et de la culture pour tous les élèves (Assude, Perez & Tambone, 2016). En effet, il s'agit que l'enfant devienne un élève à part entière. Les travaux de Géraldine Suau et Teresa Assude (2016) montrent que l'accessibilité didactique, c'est-à-dire à l'accès de l'étude du savoir (mathématique) dépend de conditions liées à la dynamique topogénétique. En effet, le professeur et l'élève occupent chacun une place institutionnelle dans laquelle chaque acteur se positionne et prend un rôle, lui donnant les moyens d'assumer une position. Au sein des situations didactiques, le type de régu-

¹ Il s'agit d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire, dispositif inclusif soutenant la scolarisation des élèves reconnus en situation de handicap par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Dans notre étude, il s'agit d'une ULIS école pour des élèves avec des troubles des fonctions cognitives (TFC). Elle est coordonnée par une enseignante spécialisée titulaire d'un certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI).

lation entre professeur-élève ou entre pairs, quant à la place, à la position et au rôle de chacun, aura un effet sur l'engagement des élèves dans l'accomplissement des tâches. L'accès aux savoirs en sera favorisé ou empêché, et ce, sous la « dialectique adhésion-retrait » et « la dialectique du plein et du vide » (Suau & Assude, 2016, p. 157). Pour Caroline Perraud (2019, p. 272), le travail collectif de professionnels d'un ESAT² et d'une chercheuse a permis la production d'un outil d'accessibilité, « un tapis de démontage » d'une lame de tondeuse. Le travail d'enquête collectif est mené sur un problème issu d'une pratique de l'activité des espaces verts rencontrée par les travailleurs handicapés. L'enquête épistémique porte sur un savoir de l'horticulteur afin de rendre le travailleur autonome dans le démontage et le remontage d'une lame de tondeuse.

Notre article se centre sur les conditions d'accès aux apprentissages en danse. Les travaux de chercheurs espagnols, Jannick Niort et ses collègues (2010, p. 62) ont mis en évidence « les bénéfices que peut apporter la danse aux niveaux physique, psychologique, cognitif et social à une population de jeunes handicapés intellectuels ». Éric Gilles (2013) précise lui que les activités artistiques sont souvent privilégiées dans l'institution scolaire dans la mesure où la dimension sociale y est plutôt favorisée par les interactions entre pairs, même si des obstacles surgissent. Alors, comment ce principe inclusif peut-il se mettre en œuvre dans l'activité de danse ? Comment rendre accessibles les savoirs à tous les élèves lors de l'apprentissage par une création chorégraphique ?

1.2. L'accessibilité des savoirs en création chorégraphique

D'une manière générale, le mouvement peut être considéré comme la trajectoire d'un point A à un point B. Le chorégraphe Rudolf Laban (1963/2003, p. 8) soulève cette question toujours actuelle « à partir de quel moment un mouvement "quotidien" devient-il "danse" ? ». En effet, le mouvement dit dansé est complexe à définir et régulièrement mis en débat. Laban le définit ainsi : « la jonction de ces deux points trace le "parcours" le long duquel voyage le mouvement » (p. 105). Pour lui, la qualité expressive d'un mouvement tient aux quatre composantes de poids, espace, temps et flux. Cependant, « la danse n'est pas seulement un ensemble de mouvements » (Lévêque, 2011, p. 73). Les mouvements sont aussi produits par une intentionnalité du danseur parfois indicible à première vue.

Monique Loquet (2017), prenant pour exemple un enseignement de la danse au collège, à la « rencontre des œuvres et des artistes » conformément aux programmes scolaires français, montre ceci. Certains gestes et mouvements travaillés par une élève interprétant le personnage de Cendrillon peuvent demeurer invisibles pour le professeur, alors qu'ils révèlent une capacité d'interprétation symbolique de l'œuvre (courber le dos et incliner la tête vers le sol pour donner à voir la soumission de son personnage). Virginie Messina (2019) relève de plus que la transmission d'un geste dansé par monstration s'appuie sur un jeu d'imitation-crédation d'actions corporelles en lien avec l'intention du danseur qui n'est pas visible au premier abord dans le geste dansé.

Ces auteures posent la question du sens pour qui apprend et enseigne les savoirs en danse, en particulier celle concernant l'identification et du partage de signes entre professeur et élèves en lien avec une référence commune. Sur ce point, Loquet (2017, p. 38) postule qu'« un savoir prend du sens, lorsqu'il s'insère dans une pratique culturelle, dans une œuvre ». L'idée d'une solidarité de sens est au centre de ces études, elle questionne la proximité – et la distance – entre l'activité des élèves, celle du professeur, et celle des artistes dans les pratiques culturelles auxquelles l'école fait référence. Nous étudions ici les mouvements créés ensemble par les élèves pour aboutir à une chorégraphie dansée collectivement. L'élève peut ainsi s'approcher de la pratique d'un danseur, par ses mouvements dansés, et d'un chorégraphe, par le choix et l'agencement des mouvements dans la composition dansée.

² ESAT : Établissements ou services d'aide par le travail (pour les personnes handicapées).

Plus particulièrement, nous nous intéressons à la « présence » des élèves dans l'acte de danser. Cette notion de « présence » en danse est régulièrement questionnée dans la littérature. La présence d'un danseur (Cornus & Marsault, 2015) dépend de l'interprétation du mouvement, de l'intentionnalité qu'il lui donne, des émotions en jeu dans son engagement corporel. La « présence » est vue en tant que processus individuel. Dans notre recherche, nous élargissons ce processus à un processus attentionnel où le professeur et les élèves soutiennent une attention conjointe sur le mouvement dansé ensemble. Le trouble du spectre autistique est présenté classiquement par « les altérations qualitatives des interactions sociales et de la communication verbale et le caractère répétitif et restreint des intérêts, activités et comportements » (Philip, 2012, p. 76). La plupart des enfants avec autisme utilisent aussi leur corps comme une forteresse dans laquelle ils s'abritent pour se protéger de l'extérieur (Nominé, 2013). Ces enfants communiquent, par leur corps, leurs sensations, leurs perceptions et leur terreur (Maiello, 2011). Au premier abord, la danse peut paraître une activité peu adaptée pour ces élèves en raison du fait qu'elle implique une relation à son propre corps et une communication entre pairs lors de la création chorégraphique au sein d'un groupe d'élèves. Ainsi, comment l'élève peut-il construire et développer sa présence en danse ?

1.3. Conditions didactiques de la présence en danse

Nous questionnons la présence en danse de M en classe de CM1 soutenu par un dispositif ULIS. Nous nous demandons dans quelles conditions pourrait s'opérer pour M le passage d'une présence habituelle, repérée par certains signes liés à l'autisme, à une présence en danse au sein d'un groupe chorégraphique. Nous cherchons à quelles conditions didactiques le travail de création permet à l'élève avec autisme d'améliorer sa présence aux mouvements dansés ensemble.

Nous faisons l'hypothèse que la présence en danse relèverait d'une construction dans l'action conjointe professeur-élèves-savoir. L'attention conjointe professeur-élève aux mouvements dansés ensemble améliorerait la qualité de la présence de M. Ajoutons aussi que l'attention que les élèves consacrent à leur propre mouvement améliorerait également les mouvements dansés ensemble. Par cette double attention, la qualité de la présence en danse pourrait être « épistémique » dans la mesure où elle s'apparenterait aux pratiques culturelles de la danse. Nous postulons aussi que la qualité épistémique de la présence de M en danse serait une condition contribuant à une scolarisation inclusive favorable à M.

2. Cadre théorique

Nos travaux s'appuient sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019). Dans ce cadre, les situations observées sont vues comme un système didactique inséparable entre le professeur, les élèves et le savoir. L'action didactique est considérée comme une coopération entre un ou plusieurs professeurs qui enseignent un savoir ou une pratique de savoir (ici en danse) à une ou plusieurs élèves qui apprennent (ici, à créer une chorégraphie et à la danser ensemble). Pour analyser ces situations, nous mettons au travail les notions de contrat et de milieu didactiques (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019). Le contrat didactique renvoie aux connaissances spontanées dont disposent les élèves dans la situation, lors des interactions avec le professeur. L'usage de cette notion a pour but de décrire les connaissances « déjà-là » des élèves lorsqu'ils abordent ce qu'il y a à faire (créer et danser ensemble un mouvement choisi), autrement dit le système de capacités qui configurent « déjà » l'action à venir et orientent leurs décisions.

Dans le même temps, cette situation n'étant pas immédiatement accessible à l'élève, force celui-ci à affronter un problème. Nous appelons problème toute situation qui le confronte à une difficulté d'action. L'usage de la notion de milieu didactique vise alors à décrire la structure de ce problème. Au début, en effet, le milieu-problème se présente à l'élève comme un ensemble d'éléments diffus, isolés, épars, non reliés entre eux. Résoudre le problème revient à établir des

relations entre ces éléments du milieu, en un tout organisé, et donc à apprendre (un système de stratégies ici, pour danser ensemble).

3. Contexte et choix méthodologique

Nous proposons une méthodologie qualitative fondée sur des données empiriques, reposant à la fois sur la mise en place d'une ingénierie coopérative didactique (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019, Perraud, 2018) et sur une étude de cas (Passeron & Revel, 2005).

3.1. L'ingénierie coopérative en didactique

Notre recherche en ingénierie coopérative met en place un collectif de professionnels/chercheur travaillant conjointement dans une visée de partage, de compréhension et de transformation de leurs pratiques. Il s'agit ainsi d'apprendre ensemble à résoudre des problèmes rencontrés dans la pratique et de mener une enquête collective (Sensevy, 2011 ; Perraud, 2018). Notre collectif regroupe deux enseignants de CM1, la coordonnatrice d'ULIS école (Pulis) et la chercheuse (C). Le travail coopératif entre acteurs est préconisé (MEN, 2013, 2019) pour favoriser une scolarisation inclusive. Le coenseignement (Tremblay, 2015) est une pratique coopérative et inclusive qui se développe au regard de l'hétérogénéité des classes. Il est « associé à une conception d'un enseignement spécialisé [...], mais qualitatif, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves » (Tremblay & Toullec-Théry, 2020, p. 4). Le principe est de faire travailler ensemble les enseignants en amont, *in situ* et en aval des séances avec une participation active de chacun afin de garantir une accessibilité des apprentissages et une avancée du temps didactique (Toullec-Théry et al., 2017) communes à tous les élèves. L'enjeu de ce collectif est de travailler conjointement afin de concevoir et de mettre en œuvre des situations pour dépasser certaines limites constatées. Dans un processus itératif de l'ingénierie coopérative, les analyses de séance permettent de construire de nouvelles situations didactiques plus ajustées et d'améliorer ainsi les apprentissages.

Dans notre ingénierie, le collectif s'interroge sur ce qui constitue un mouvement dansé. Les professeurs expriment les difficultés des élèves face à la réalisation de gestes mimiques tirés du quotidien, lors de leur création chorégraphique. La gestuelle mimique renvoie aux signes qui s'efforcent de traduire les choses de manière concrète et figurative par équivalence avec la vie réelle, et se distingue de la gestuelle symbolique comprenant une double représentation des choses, tout à la fois imagée et abstraite (Loquet, 2017). Comment alors faire évoluer ces gestes mimiques vers des mouvements qualifiés de dansés ? Les échanges du collectif se sont alors centrés sur des mouvements créés par des élèves de CM1 et qualifiés de « faisant-danse ». Le collectif les a décrits en verbalisant les actions motrices en jeu ainsi que les intentions données au mouvement. Comme précisé précédemment, nous avons considéré le mouvement « faisant-danse » comme un chemin entre un début et une fin par lequel le mouvement voyage et exprime une intention.

L'étude de cas présentée est issue de ce travail collectif. L'objectif de la séance est d'amener les élèves à percevoir et à reproduire des mouvements « faisant-danse », choisis par le professeur de CM1 (P) et nommés ici « bulle en l'air » et « bulle au sol » qui devront être intégrés dans une création chorégraphique. Suite à ce travail de clarification du contenu dansé, les enseignants de CM1 et d'Ulis se répartissent les rôles dans le cadre du coenseignement partagé (Tremblay, 2015 ; Tremblay & Toullec-Théry, 2020). Chaque professeur enseigne un même contenu aux élèves en alternant la diffusion des consignes et la régulation dans le travail des élèves.

3.2. Étude de cas

P a choisi l'histoire d'une bulle imaginaire, telle une bulle de savon prise délicatement dans les mains. L'idée n'est pas de raconter l'histoire de cette bulle, mais d'utiliser cette idée comme guide permettant aux élèves de créer ensemble des mouvements en leur donnant du sens col-

lectivement. L'épisode choisi pour l'analyse est issu de la séance 3 filmée par deux caméras numériques. Ce film d'étude permet de prendre en compte *in situ* la totalité de l'action conjointe entre les professeurs et les élèves dans un temps réel dans le but de mieux comprendre ce qui se joue dans les transactions didactiques (Sensevy, 2011). Nous décrivons le déroulement succinct de cette séance en précisant la répartition des rôles des professeurs en coenseignement (tableau 1).

Tableau 1 - Tâches des élèves et rôles des professeurs

Phase (Durée) Modalité élèves	Tâches des élèves	Rôles de P et Pulis
Description de deux mouvements (9'26) Collective	Décrire les deux mouvements distincts, produits par deux élèves et préalablement visionnés en classe. - <u>La bulle en l'air</u> : prendre loin la bulle, souffler dessus en avançant la tête et l'on avance, les bras le long du corps en soufflant sur la bulle, suivre la bulle en marchant sur la demi-pointe des pieds. - <u>La bulle au sol</u> : on fait venir la bulle avec les bras arrondis et l'on tourne rapidement sur soi-même pour arriver à terre.	P énonce la consigne et aide à la description du mouvement tandis que Pulis écrit et lit la description faite par les élèves.
Mise en danse (3'29) Individuelle	Reproduire ces deux mouvements dans l'espace de la salle.	Pulis énonce la consigne tandis que P s'occupe de la musique. P et Pulis observent la manière dont les mouvements sont dansés par les élèves.
Recherche de chorégraphie (13'55) Groupe de 2 à 4 élèves	Construire une chorégraphie comprenant des 2 mouvements cités précédemment : bulle en l'air et bulle au sol.	Pulis et P se sont réparti les espaces de travail. Chacun régule le travail d'une demi-classe, en passant dans chaque groupe chorégraphique.
Présentation chorégraphies (11'59) Spectateurs/danseurs	Présenter les créations chorégraphiques à la classe.	Pulis installe l'espace scénique. P énonce la consigne. P et Pulis sont spectateurs.

La séance est découpée en quatre grandes phases : description de mouvements, mise en danse, recherche chorégraphique, présentation de la chorégraphie.

L'épisode choisi pour l'analyse commence à la vingtième minute de cette séance. Il correspond à la demande faite aux élèves de créer une courte chorégraphie et à la présentation de cette dernière. L'épisode concerne le groupe de quatre élèves dans lequel M évolue. La singularité de M, identifiée par les professeurs, concerne certains gestes répétitifs comme la fixation sur un objet (trousse de petits jouets), une idée fixe (vouloir sa toupie), une relation complexe aux autres, des interactions/réactions hors du contexte. Les élèves de la classe de CM1 ont un niveau scolaire normal, sans difficulté majeure.

Nous observons ici particulièrement le moment chorégraphique correspondant au mouvement de la bulle au sol. La « bulle au sol » est le premier mouvement de la chorégraphie du groupe de M. Il est suivi de la « bulle en l'air », travaillée dans la mise en danse. Nous utilisons un mode de transcript texte-image pour les décrire. La transcription est réalisée au niveau microdidactique. Des photogrammes sont associés aux interactions verbales entre les protagonistes. La description des mouvements des élèves est double : une description posturale spatio-temporelle (étiquette) associée à une description imagée (émique).





4. Résultats

Nous opérons maintenant une analyse didactique d'un mouvement dansé ensemble où l'élève M danse avec les autres. Nous décrivons ce qui se passe à partir de la vingtième minute et jusqu'à la fin de la séance 3, lors du travail de création et de la présentation face à un public.

4.1. Des mouvements dansés ensemble au sein du groupe chorégraphique

Nous décrivons plus précisément le mouvement « bulle au sol » afin de comprendre comment il s'est construit pour M. Nous identifions les quatre élèves du groupe par les initiales de leur prénom : M, El, S, Em. L'extrait 1 correspond au deuxième essai de ce mouvement, chaque enfant le réalisant à son propre rythme.

Extrait 1 - La bulle au sol, deuxième essai

	<p>M se déplace latéralement, les bras le long du corps, sans soutenir la bulle.</p> <p>El fait un tour sur lui-même tout en descendant au sol, bras pliés, mains proches, paumes vers soi, buste penché vers l'avant comme pour poser la bulle au sol.</p> <p>S tourne sur lui-même, le buste plutôt droit, bras pliés, les mains jointes tout en descendant, comme pour garder la bulle pour lui.</p>
	<p>M commence un premier quart de tour.</p> <p>El est arrivé au sol tandis que S continue son tour en s'accroupissant davantage.</p>
	<p>M, avec un autre quart de tour sur lui-même, continue de descendre.</p> <p>El commence déjà à se relever tandis que S poursuit sa descente au sol dos droit vers le sol.</p>
	<p>M arrive au sol avec un dernier quart de tour sur lui-même tandis que El et S se sont relevés, en position debout avec leurs mains jointes comme pour amener la bulle vers le haut.</p>

El et S s'engagent dans un tour sur eux-mêmes en descendant au sol, tout en soutenant délicatement la bulle imaginaire dans leurs mains (photos 1 et 2) comme s'ils voulaient l'accompagner vers le sol. Puis ils se relèvent aussitôt du sol sans s'arrêter comme pour amener la bulle à sa position initiale (photos 2 et 3). Le mouvement de M prend une forme différente. En comparant les photos 1 et 4, M est placé à proximité de S et El au début de ce mouvement (photo 1). Puis il se trouve décalé vers la droite du groupe (photo 4).

El et S ont leur bassin placé dans l'axe vertical géocentré au-dessus des appuis au sol, leur donnant ainsi un équilibre corporel nécessaire à leur tour. Cet équilibre du bassin au-dessus des appuis-pieds (ou équilibre « par le bas » du corps) leur permet de soutenir la bulle dans leurs mains, la faisant voyager dans une spirale descendante. Par contre, M est déporté latéralement en engageant son tour sur lui-même. Son bassin dérive alors en avant de la verticale des appuis lorsqu'il tourne sur lui-même. Il est déséquilibré dans le tour, ce qui le contraint à trouver un équilibre impliquant les bras (ou équilibre « par le haut » du corps). Les bras descendent vers le sol à la recherche de l'appui-main. De fait, il n'est plus en mesure de soutenir la bulle imaginaire, comme si la bulle s'était envolée. De plus, cette dérive l'écarte du groupe.

Dans l'extrait 2, M essaie un troisième tour pendant que les autres élèves échantonnent sur un problème rencontré, celui de l'enchaînement du mouvement de la « bulle au sol » et à celui de la « bulle en l'air ». En effet, le passage de la position accroupie au sol à la position debout apparaît difficile.

Extrait 2 - La bulle au sol, troisième essai



Dans un troisième essai, **M** fait une rotation complète sur lui-même à mi-hauteur, buste dans l'axe vertical, le dos droit, les coudes collés au corps, les mains jointes devant le buste, comme pour soutenir la bulle.

À son troisième essai, M se met à tourner sur lui-même avec les genoux légèrement pliés à mi-hauteur sans descendre jusqu'au sol (photo 5). L'axe corporel géocentré est conservé, le tour complet se faisant autour de celui-ci. M trouve donc un équilibre corporel par le bas lui permettant ainsi de maintenir ses mains rapprochées, les paumes vers le plafond comme pour soutenir la bulle. Il peut aussi rester à proximité du groupe.

Lors de son quatrième essai, M est à nouveau emporté dans le déséquilibre de la rotation, semblant tomber accidentellement puis roulant sur le dos. Il donne l'impression d'une chute. M ne peut pas se relever directement.

Pulis observe le travail de groupe et décide d'intervenir. L'extrait 3 ci-après montre la manière dont elle intervient. Pulis s'adresse à M en établissant un lien entre la descente qu'il réalise au sol et le mouvement décrit initialement. Pulis sollicite aussi oralement les autres élèves. Elle montre corporellement deux arrivées au sol : (a) la première s'appuie partiellement sur celle de M : tourner sur soi-même en soutenant la bulle et en descendant au sol pour finir allonger sur le côté ; (b) la seconde se réfère au mouvement initial : tourner sur soi-même en soutenant la bulle et en descendant au sol pour finir accroupi tout en gardant la bulle.

Extrait 3 - S'accroupir ou s'allonger au sol



(a) Pulis : vous pouvez peut-être après partir allongé hein **M**.

*Pulis plie ses genoux pour descendre et s'accroupit au sol. Pulis s'allonge sur le côté tout en gardant ses pieds au sol. **M, El, S, Em** la regardent toujours.*



(b) Pulis : quand elles tournent elles sont comme ça, **M**, elles tournent hop on s'arrête. Après tu peux proposer de t'allonger **M** si tu veux, tu peux leur demander s'ils veulent faire comme ça. *Pulis descend et s'accroupit dans l'axe vertical. **M, El, S, Em** sont toujours à l'écoute, regardent Pulis.*

Pulis réalise un double adressage, au groupe et à **M**, avec une proposition de s'allonger tout en engageant son accord dans la proposition « *hein M* ». Elle renforce ainsi l'implication de **M** dans la création de mouvement « *tu peux proposer de t'allonger* ». Cet échange provoque alors une inversion dans l'ordre des mouvements afin de prendre en compte la proposition d'une nouvelle action de **M** : s'allonger au sol en position finale au lieu de s'accroupir - se relever. Dans leur nouvel enchaînement, les élèves commencent maintenant par la bulle en l'air, puis la bulle au sol pour finir allongés.

Une difficulté apparaît pour s'allonger au sol après être descendu. Ce passage est délicat, entraînant un léger déséquilibre non contrôlé, hors de l'axe vertical, avec le risque de perdre la bulle. **El** propose de s'arrêter accroupi avant de s'allonger. À ce moment, Pulis intervient une nouvelle fois auprès du groupe. Dans l'extrait 4, Pulis montre aux élèves qu'elle reconnaît l'action de s'allonger au sol comme celle de **M** tout en attirant l'attention de **M** à être prudent lors de son tour (photo 6).

Extrait 4 - S'allonger au sol

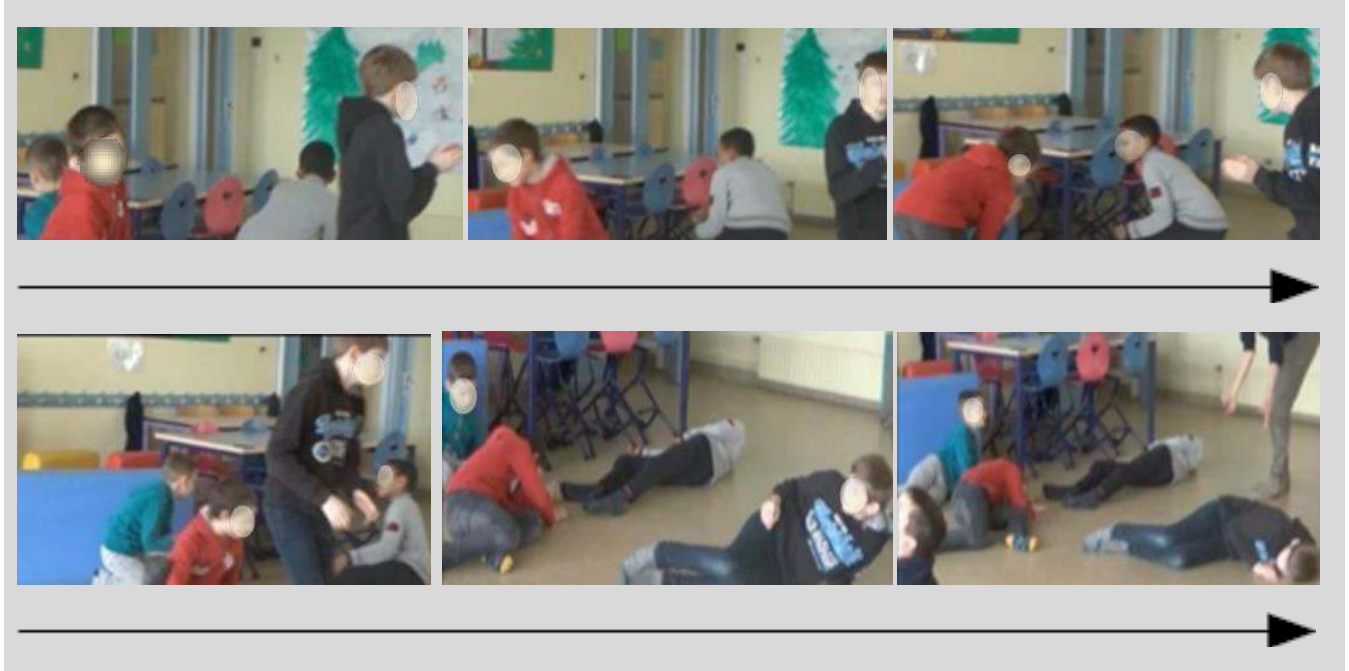


Pulis regarde **El** et signifie à **M** de descendre doucement et s'allonger sur le côté.

Tout au long de la séance, les élèves sont amenés à présenter leur création chorégraphique aux professeurs et aux élèves.

4.2. Les mouvements dansés ensemble face à un public

L'extrait 5 montre une première présentation devant Pulis qui demande à regarder leur avancée dans la création.

Extrait 5 - Présentation devant Pulis

Nous constatons une modification du tour sur lui-même de M qui s'effectue selon un trajet circulaire dans l'espace en gardant le dos à la verticale : il tourne autour d'un point central extérieur à lui-même entraînant une temporalité du tour plus longue que celle des autres élèves. Puis M descend latéralement et s'allonge tout en regardant le groupe comme pour s'assurer de leur position. Cette manière de tourner sur soi-même donne la possibilité à M de rester à proximité du groupe, de conserver un axe vertical au-dessus des appuis, de s'accroupir et de s'allonger comme les autres élèves. M garde ainsi ses bras pliés et ses mains rapprochées, les paumes vers le haut comme pour soutenir la bulle.

L'extrait 6 correspond à la présentation de la chorégraphie face à la classe.

Extrait 6 - Présentation devant la classe

M parvient à tourner sur lui-même en descendant selon l'axe vertical géocentré tout en soutenant la bulle imaginaire. Puis, à l'approche du sol, il prend appui sur les mains pour s'allonger sur le côté. Ces mouvements dansés ensemble sont dans une temporalité proche de l'unisson. En danse, on parle d'unisson quand les danseurs réalisent les mêmes mouvements dans un même temps et de manière identique.

Les descriptions faites de l'extrait 1 à l'extrait 6 montrent une évolution du mouvement dansé ensemble de M tout au long de la création chorégraphique.

5. Discussion : vers une qualité épistémique de la présence

En prenant appui sur cette description détaillée, nous tentons de faire émerger trois premières conditions favorables à une qualité épistémique de la présence de M.

5.1. La forme de mouvement dansé investie par l'élève

Lors de ses réalisations spontanées, correspondant au déjà-là de M, le mouvement s'effectue par un tour sur lui-même dont le trajet dévie dans l'espace entraînant une arrivée allongée ressemblant à une chute aléatoire ou semi-contrôlée. L'engagement des mains-bras est nécessaire pour rééquilibrer la descente au sol dans le tour. M se trouve contraint d'abandonner le support avec les mains de la bulle imaginaire. La « bulle dans les mains » lui impose de résoudre le problème d'équilibration corporelle, sans s'aider des mains au sol. M est pris dans une dialectique entre son « déjà-là » (contrat didactique) avec la dérivation sans soutenir la bulle et le « problème » de l'axe vertical au-dessus des appuis dans le tour sur lui-même pour soutenir la bulle (milieu didactique).

Il semble que la manière dont M parvient à concilier son « déjà-là » et le « problème » chorégraphique, procède par des paliers progressifs, essai après essai. La réalisation du mouvement dansé est constituée d'une combinaison d'actions jusqu'alors séparées (tourner, descendre, s'allonger) en soutenant ou non la bulle. La combinaison s'améliore, évolue à chaque essai. En effet, après deux essais, M réussit à garder la bulle imaginaire dans un tour sur soi-même, en flexion à mi-hauteur des genoux pour se relever. Ensuite, tout en soutenant la bulle dans ses mains, il réalise un tour selon un trajet circulaire, suivi d'une descente au sol en s'accroupissant pour s'allonger sur le côté, restant ainsi à proximité du groupe. Lors de la représentation devant le groupe classe, le mouvement dansé « bulle au sol » est intégré par M dans une forme semblable à celle de ses partenaires. M entre alors dans un processus d'intégration (Billeter, 2017). Pour Jean-François Billeter (2017, p. 19), le paradigme d'intégration est l'apprentissage progressif, pour passer d'un geste simple comme « tenir l'archet d'un violon, et en produire des sons » à un geste complexe comme « produire une mélodie ». C'est intégrer par paliers les différents stades d'un geste complexe.

Par ses essais répétés, M montre une attention à la forme de son mouvement dansé. Il cherche et réussit à donner à voir l'idée de la bulle que l'on soutient par l'action des mains suspendues. La forme du mouvement est investie en elle-même et pour elle-même. Ces mouvements sont dits morphocinétiques (Serre, 1984). Selon les premiers travaux sur cette question en neurosciences appliquée à la danse, les morphocinèses « reçoivent leur instruction d'un modèle interne engendrant des formes motrices aux combinaisons variées » (Cadopi, 1994, p. 248). S'appuyant sur les travaux de Jacques Paillard (1980, cité dans Cadopi), Marielle Cadopi (1994, p. 252) montre que le danseur se forme « une représentation de ce qu'il faut faire à partir des informations qu'il traite et mémorise ». Ainsi, nous pouvons penser que tout mouvement choisi et réalisé par le danseur fait référence à des déterminants internes, chaque essai modifié possédant une mémoire motrice de l'acte réalisé.

Les descriptions réalisées à partir des films d'étude nous conduisent à insister sur l'importance de l'attention que porte M à son propre mouvement. Il apprend à tourner sur lui-même en sou-

tenant une bulle imaginaire au fil des répétitions, et en vient à intégrer les différents éléments de mouvement comme une seule et même entité dansée ensemble. Nous remarquons que cette attention de M à son propre mouvement intègre également l'attention qu'il porte aux mouvements de ses partenaires, et l'attention que lui porte Pulis. Ce sont ces deux aspects de l'attention que nous examinons maintenant.

5.2. Une ouverture du contexte didactique aux potentialités épistémiques de l'élève

La professeure reconnaît l'action de s'allonger au sol de M. S'instaure alors un milieu transactionnel dans lequel l'action de M est montrée et nommée au groupe par la professeure. L'action réalisée par M n'est pas seulement une chute, geste spontané proche du réel, mais une mise en forme de l'action possible à intégrer dans la chorégraphie. Ces transactions entre la professeure et les élèves permettent à M d'attacher son attention au mouvement de la bulle au sol. Cette action est ensuite reconnue par El. Une fin additionnelle qui consiste à s'allonger apparaît alors dans le mouvement dansé.

Nous observons ici une attention réciproque entre M et Pulis au mouvement dansé. L'élément clé entrant en jeu est l'attention de la professeure au déséquilibre de M dans le tour sur lui-même. Ce passage du déséquilibre dans le tour à un allongement contrôlé au sol donne la possibilité à M de soutenir la bulle dans ses mains. L'attention de M portée à son mouvement dansé attire l'attention de la professeure qui se saisit de la production de M. Dans cette attention conjointe, les signes produits (tour de M) sont vus et entendus d'abord par la professeure, puis par le groupe d'élèves. Il y a ainsi une reconnaissance du mouvement par autrui et par soi. Pulis est alors attentive « aux fragments de parenté entre le jeu de l'élève », une chute semi-contrôlée de M, et « celui du savant » (CDpE, 2019, p. 568, 662), celui d'un danseur dans sa recherche de mouvements. M peut être alors considéré comme « élève-origine » : « un élève dont les productions sont potentiellement à la source de l'action professorale ». Ce que fait spontanément l'élève inspire l'intervention de Pulis au bénéfice du collectif de danseurs.

Il apparaît un gain dans la présence chez M qui suscite cette fin additionnelle de s'allonger. Nous notons une présence aux autres. Cette attention conjointe dans la relation permet une avancée didactique pour M et pour le groupe.

5.3. Une parenté culturelle

Le mouvement chorégraphié et dansé ensemble devient une œuvre collective transmise aux spectateurs sur un espace scénique. Par ce travail, ces élèves entrent alors dans une même œuvre, et participent à une même culture chorégraphique. « Si c'est l'œuvre produite qui va authentifier l'artiste (et moins ses façons de faire), dans l'espace scolaire c'est le processus de mise en "œuvre" qui valide la création (aussi discrète et modeste soit-elle) » (Lefèvre, 2016, p. 34).

Dans toute création chorégraphique, danser « ensemble » suppose une écoute fine des autres, une attention à autrui, pour agir ensemble dans l'espace-temps du mouvement chorégraphié. Nous observons que l'action est également conjointe entre pairs. En tant que spectateurs, nous sommes sensibles à cette création du groupe dans lequel M évolue. Nous rejoignons les propos de Philippe Guisgand (2005), p. 3) : « Lorsque le corps du spectateur prend de plein fouet le mouvement, que cette résonance se transporte d'un corps à l'autre, alors il y a danse ». Lorsque les mises en forme du mouvement (morphocinèses) touchent le public, c'est qu'elles produisent des signes et la possible reconnaissance de ces signes pour qui les identifie. Jean-Claude Serre (1984) nomme ces formes, sémiocinèses. Ces formes corporelles existent à des fins de communication et de sens pour le spectateur.

Cette œuvre montre aussi un gain supplémentaire de la présence de M qui ne fait pas de « faux pas » (Jeu, 1977, p. 64-65). « On ne danse pas n'importe quoi. Il ne s'agit pas de gesticulation vaine. On exprime toujours quelque chose ». Nous observons que le tour et la sensation de la

bulle entre les mains dépassent l'idée d'une simple technique de mouvement pour tendre vers une esthétique. Nous entendons esthétique, la perception d'une émotion, d'une sensation par le spectateur au regard de ce qui est dansé. Une présence à l'œuvre apparaît.

6. Conclusion

Les professeurs font vivre aux élèves l'expérience d'une pratique de la danse en tant qu'auteurs de leur mouvement. Les élèves s'approchent d'une pratique de danseur/chorégraphe. Le mouvement de M s'est construit par la mise en forme du mouvement dansé par et pour soi, ainsi que par et pour autrui.

L'étude du contrat didactique, émergeant dans l'attention conjointe, montre que la chute semi-contrôlée de M n'est pas perçue par la professeure comme une erreur à éliminer. *A contrario* cette production de l'élève est reconnue comme une action disponible valable, susceptible d'enrichir la chorégraphie. Cette reconnaissance permet à M d'être considéré comme élève-origine, l'instituant aux yeux des autres élèves comme source potentielle des actions collectives. L'étude du milieu-problème permet de mettre au jour certains éléments essentiels du mouvement dansé relevant d'une représentation du corps en mouvement qui s'intègre progressivement. Ici, la notion de milieu se spécifie en « milieu-soi » (CDpE, 2019). Ainsi, le « soi » constitue un milieu, en grande partie flou, inconnu, incertain, qui peut être travaillé dans un milieu transactionnel entre la professeure et les élèves.

Nous remarquons que la qualité de la présence de M s'améliore dans le processus attentionnel par une attention à ses propres mouvements, aux autres et à ceux dansés ensemble au sein de l'action conjointe. L'accessibilité à un savoir et à une présence en danse apparaît possible pour un élève avec autisme en classe ordinaire, aux conditions que nous avons essayé d'identifier : la forme de mouvement dansé investie par l'élève, une ouverture du contexte didactique à ses potentialités épistémiques et une parenté culturelle.

Il s'agit de poursuivre notre recherche au sein de notre collectif d'ingénierie coopérative afin de continuer de développer des conditions favorables à la scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap.

Références

ASSUDE Thérèse, PEREZ Jean-Michel & TAMBONNE Jeannette (2016), « Obstacle didactique et dynamique des pratiques inclusives », dans Greta Pelgrims & Jean-Michel Perez (dir.), *Réinventer l'école ? Politique, conceptions et pratiques dites inclusives*, Suresnes, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés, p. 99-114.

BENOIT Hervé (2012), « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 57, p. 65-78.

BENOIT Hervé (2013), « Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 61, p. 49-63.

BILLETER Jean-François (2017), *Un paradigme*, Paris, Allia.

CADOPI Marielle (1994), « Sportif et danseur : représentations pour l'action chez de jeunes pratiquants », *Enfance*, n° 2-3, p. 247-263.

CDpE (2019), *Didactique pour enseigner*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

CORNUS Sabine & MARSAULT Corinne (2015), « L'observation de la présence dans des situations d'improvisation en danse : l'incertitude comme condition d'apprentissage », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n° 56, p. 49-63.

EBERSOLD Serge (2009), « Inclusion », *Recherche et formation*, n° 61, p. 71-83.

GARNIER Philippe (2016), *Transformer ses pratiques d'enseignement pour scolariser des élèves avec autisme*, Suresnes, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

GILLES Éric (2013), « L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 63, p. 311-323.

GUISGAND Philippe (2011), « Rendre visible », *Filigrane, Traces d'invisible*, <http://revues.mshparisnord.org/filigrane/index.php?id=99>

JEU Bernard (1977), « L'épreuve », dans Bernard Jeu (dir.) *Le sport, l'émotion, l'espace : essai sur la classification des sports et ses rapports avec la pensée mythique*, Paris, Vigot, p. 32-71.

KOHOUT DIAZ Magdalena (2018), *L'éducation inclusive : un processus en cours*, Toulouse, Érès.

LABAN (von) Rudolf (1963/2003), *La danse moderne éducative*, Paris, Éditions complexe.

LANSADE Godefroy (2015), « Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée », *Recherches en éducation*, n° 23, p. 96-104.

LEFÈVRE Betty (2016), *L'artistique*, Paris, Revue EPS.

LÉVÊQUE Dany (2011), *Angelin Preljocaj : de la création à la mémoire de la danse*, Paris, Les Belles lettres : Archimbaud.

LOQUET Monique (2017), « La notion de parenté épistémique : une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège », *Recherches en éducation*, n° 29, p. 38-55.

MESSINA Virginie & MOTAIS-LOUVEL Guylène (2019), « Transmettre une chorégraphie. Quand montrer le geste dansé, c'est aussi montrer ce qui n'est pas visible », dans Collectif didactique pour enseigner *Didactique pour enseigner*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 592-612.

MESSINA Virginie (2019), « Permettre la compréhension de l'action dans un jeu d'imitation. Le cas de l'action conjointe entre un artiste chorégraphique et des élèves-danseurs à l'école élémentaire », *Recherches en éducation*, n° 35, p. 177-192.

MAIELLO Suzanne (2011), « Le corps inhabité de l'enfant autiste », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, vol 1, n° 2, p. 109-139.

MAZERAU Philippe (2014), « Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 65, p. 21-30.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013), *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, Article L111-1*, Journal officiel, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015) *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré*, Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826

NIORT Jannick, VÁZQUEZ Javier Hernández & BOFILL RÓDENAS Ana (2010), « Danse et handicap intellectuel : une approche conceptuelle », *Staps*, n° 89, p. 61-68.

NOMINÉ Bernard (2013), « L'enfant autiste et son corps », dans Gwénola Druel (dir.), *L'autiste créateur*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 237-246.

PASSERON Jean-Claude & REVEL Jacques (2005), « Penser par cas. Raisonner à partir des singularités », dans Jean-Claude Passeron & Jacques Revel (dir.), *Penser par cas*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, p. 9-44.

PERRAUD Caroline (2018), *Une ingénierie coopérative : des travailleurs, des professionnels et un chercheur dans le secteur du travail protégé (ESAT). Une enquête collective pour une amélioration des pratiques*, Thèse de sciences de l'éducation, Université de Bretagne occidentale.

PERRAUD Caroline (2019), « Une ingénierie coopérative en ESAT : quand travailler ensemble rend capable de créativité », *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, n° 85, p. 277-297.

PHILIP Christine (2012), « L'autisme au-delà de la triade », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 60, p. 75-88.

PLAISANCE Éric (2007), « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 37, p. 159-164.

SENSEVY Gérard (2011), *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Louvain La Neuve, De Boeck.

SERRE Jean-Claude (1984), « La danse parmi les autres formes de la motricité », *La Recherche en Danse*, n° 3, p. 135-156.

SUAU Géraldine & ASSUDE Teresa (2016), « Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations », *Carrefours de l'éducation*, n° 42, p. 155-169.

TREMBLAY Philippe (2015), « Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? », *Formation et profession*, n° 23, p. 33-44.

TREMBLAY Philippe & TOULLEC-THÉRY Marie (2020), *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques*. Suresnes, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

TOULLEC-THÉRY Marie, FAILLARD Yola & LEBORGNE Audrey (2017), « Faire travailler ensemble un professeur de SEGPA et un professeur de mathématiques en première année secondaire », *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, n° 2, p. 37-44.

Recensions



Isabelle Harlé

***Penser le curriculum scolaire.
Le regard croisé de la sociologie,
des didactiques et de l'histoire***

Philippe Losego

Professeur ordinaire, Laboratoire d'analyse du travail enseignant et de la formation en alternance (LATEFA), Haute école pédagogique du canton de Vaud

Référence

Isabelle Harlé, *Penser le curriculum. Le regard croisé de la sociologie, des didactiques et de l'histoire*, Presses universitaires de Grenoble, coll. « Enseignement et réformes », mars 2021, 153 pages, ISBN : 9782706149719



Cet ouvrage de 153 pages est la synthèse d'une habilitation (HDR) soutenue par Isabelle Harlé en mars 2017. Il témoigne de la persévérance d'une sociologue du curriculum pour installer cette spécialité en France. Isabelle Harlé avait publié en 2010 un ouvrage intitulé *La fabrique des savoirs scolaires*. Depuis, elle a acquis une expérience de collaboration au sein de divers laboratoires avec des didacticiens et des historiens. Tout cela constitue, en définitive, la préoccupation centrale de cet ouvrage : comment peut-on être sociologue du curriculum ? Comment peut-on travailler avec des didacticiens et didacticiennes ? À quoi sert l'histoire ?

L'auteure part d'un point de vue désormais assez classique selon lequel les sociologues de l'éducation s'intéressent assez peu aux contenus de l'enseignement à la fois parce qu'ils sont peu présents en formation des enseignants et parce que ce terrain est occupé par des spécialistes (didacticiens, psychopédagogues, etc.). La sociologie de l'éducation en reste souvent à la notion traditionnelle d'appartenance sociale. Au plan intellectuel, la sociologie est considérée comme déstabilisante en formation des enseignants et dans les recherches connexes. Les sociologues ne voient pas les savoirs comme des « entités absolues qui seraient d'une valeur intrinsèque, mais comme des constructions, dotées d'enjeux sociaux » (p. 24). Ils s'interrogent sur la sélection des contenus enseignés, insistent sur les controverses, sur la variété des pratiques pédagogiques, et sur la production d'inégalités par l'enseignement.

L'ambition de l'ouvrage, annoncée par son sous-titre, est de croiser le regard de la sociologie, des didactiques et de l'histoire sur le curriculum scolaire. C'est un projet original, à ma connaissance, inédit en France, et qui s'annonce complexe car les trois domaines ne sont pas structurellement équivalents. La sociologie du curriculum est une spécialité de la sociologie relativement homogène (les auteurs cités dans l'ouvrage ne s'affrontent pas vraiment, au-delà de quelques nuances), les didactiques sont très diverses car appliquées chacune à une discipline scolaire et l'histoire telle que présentée ici n'est pas vraiment la discipline des historiens mais l'historiographie des disciplines et des institutions scolaires, éventuellement produite par des didacticiens ou des sociologues.

L'ouvrage se divise en quatre chapitres.

Le premier recense les effets de division intellectuelle du travail entre didactique et sociologie. Le second porte sur le rôle attribué par l'auteure à l'histoire : celui de médiation entre la sociologie et les didactiques. Le troisième chapitre porte sur le concept de configuration et sur la possibilité de le « sociologiser ». Le quatrième et dernier tente une socio-histoire des réformes curriculaires.

Le premier chapitre sur la division du travail entre sociologie et didactiques est le plus classique dans ses thèmes. Il montre que la sociologie se positionne en amont de la didactique : alors que celle-ci interroge la mise en forme des savoirs, la sociologie se demande comment et pourquoi on les sélectionne. Et notamment, pour chaque époque, quelles sont les forces sociales ou les groupes sociaux dont la position dominante leur permet de fournir une réponse victorieuse à la question « qu'est-ce qui a une valeur éducative » ? La sociologie questionne ainsi sans cesse la légitimité des savoirs enseignés. Au contraire, les didacticiens (notamment Yves Chevillard) insistent sur la « valeur libératoire » des savoirs savants : ils libèrent les enseignants de la question de la légitimité.

Alors que la didactique, fortement idéaliste, conçoit les disciplines d'un point de vue assez purement intellectuel, la sociologie les considère comme des groupes professionnels. Imposer un ensemble de savoirs dans un curriculum suppose de structurer un groupe, avec ses titres, ses grades et sa place dans la double hiérarchie des savoirs et des professions. La sociologie étudie la hiérarchie et la segmentation entre disciplines (en référence au concept de « stratification » de M.F.D. Young) car elles représentent la hiérarchie et la segmentation entre groupes professionnels. Or, les politiques actuelles tendent à obliger les disciplines à se réunir sous forme interdisciplinaire et à viser des objectifs communs. Mais les disciplines constituées les plus légitimes (les mathématiques notamment) résistent à ces tendances qui menacent de déstabiliser les frontières disciplinaires et de remettre en question les rapports de force au sein des programmes scolaires.

À l'intérieur des disciplines ou matières, la sociologie se préoccupe aussi de la démographie enseignante : les changements générationnels, soit les changements de modes de recrutements, de grades et les différences d'origines (par exemple les vieux professeurs d'atelier anciens ouvriers, vs leurs collègues formés à l'université) offrent (ou non) des conditions pour faire entrer de nouveaux contenus ou de nouvelles formes pédagogiques dans une discipline.

Par ailleurs, alors que la didactique a longtemps conçu « l'élève » comme une réalité universelle (il y a des évolutions récentes de ce point de vue là), la sociologie du curriculum se préoccupe de la variété des publics scolaires et de son impact sur la variabilité des contenus. Elle examine les effets d'adaptation à leurs publics des institutions et des enseignants.

Ainsi, au plan axiologique, sociologie et didactique se situent différemment : reprenant une expression d'Yves Reuter (2013, p. 68) Isabelle Harlé indique que les didactiques sont « impliquées », à mi-chemin entre « l'abstentionnisme » (dont on devine que c'est la position traditionnelle de la sociologie) et

« l'interventionnisme » qui rappelle le rôle des anciens professeurs d'école normale. La sociologie ne prescrit pas. Les didactiques ne prescrivent plus mais identifient au moins l'espace des possibles pour l'action pédagogique.

Dans le second chapitre, l'auteure attribue à l'histoire le rôle de médiation entre la sociologie et les didactiques. L'histoire se préoccupe de la manière dont l'institution scolaire fabrique ses propres contenus et les fait diffuser, ainsi que des réformes institutionnelles. Pour Isabelle Harlé, elle n'intervient pas vraiment comme discipline elle-même. Il s'agit plutôt d'une pratique historiographique effectuée essentiellement par des sociologues ou des didacticiens qui vise à dénaturer les savoirs et parfois à relativiser les prétendues innovations. Du côté de la sociologie, cette historiographie permet de voir les changements d'acteurs efficients au sein de la noosphère et les évolutions de la morphologie professionnelle qui peuvent expliquer des changements de contenus. Cela permet de faire des hypothèses plausibles sur les médiations entre la société et l'école que Viviane Isambert-Jamati (1969) réclamait qu'on établisse.

Du côté des didactiques, l'historiographie sert à relativiser les savoirs. On peut retracer l'évolution des finalités assignées aux matières par le politique ou ce qu'on appelle parfois « la société », et celle des finalités investies par les enseignants. On peut problématiser les contradictions entre celles-ci et les finalités officielles. Isabelle Harlé fait ici appel au concept de « configuration disciplinaire » (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004), qui rappelle qu'une discipline se reconfigure sans cesse au gré des conflits, des interprétations. Elle diffère ainsi selon la période historique mais aussi d'une institution à l'autre.

Enfin, l'histoire permet de repérer les décalages entre les temporalités didactiques (évolution des contenus et des structures disciplinaires) et les réformes institutionnelles. « L'évolution des contenus, objet de l'histoire didactique, n'est donc pas réductible aux scissions institutionnelles, objet de l'histoire sociologique » (p. 85).

Il est à noter que si le premier chapitre traitait de « la » didactique au singulier, dans celui-ci il s'agit « des » didactiques au pluriel. Chacune étant appliquée à une discipline singulière, elles ont des histoires, des méthodes, des points de vue et des objectifs différents. Ainsi, la notion de transposition didactique entre savoirs savants et savoirs scolaires, fondamentale en didactique des mathématiques, n'a pas grand sens en didactique du français. Au contraire, l'intégration du social (ou du hors-école ?) dans les processus didactiques, est déjà ancienne en didactique du français contrairement à d'autres didactiques. Au sein d'une même didactique, l'intégration du social peut aussi

être un objet de conflit (cas des sciences économiques et sociales) ce qui complexifie encore les relations possibles entre sociologie et didactique.

Le troisième chapitre reprend le concept de « configuration disciplinaire » cité ci-dessus et tente de le « sociologiser ». Il s'agit de considérer les disciplines comme des constructions sociales comportant des décalages systématiques entre prescriptions et pratiques.

À travers l'exemple des sciences économiques et sociales (SES) Isabelle Harlé montre comment les prescriptions varient historiquement : d'abord configuration interdisciplinaire dotée d'une unité didactique et articulée autour de « phénomènes sociaux », les SES deviennent ensuite un ensemble de trois disciplines savantes (économie, sociologie et science politique) bien distinctes. Cela s'explique par les changements de composition des commissions de programmes, avec notamment les pressions du syndicat patronal (ME-DEF) pour aller vers la « science économique ».

La « configuration disciplinaire » SES devient alors conflictuelle, divisée entre partisans des SES comme propédeutique aux trois disciplines universitaires et partisans d'une discipline interdisciplinaire fondée à former le citoyen. On a finalement un conflit entre les SES conçues comme une sorte « d'éducation à » avant la lettre et des orthodoxies disciplinaires qui apparaissent tardivement à la faveur d'un changement d'acteurs efficients dans la noosphère.

Isabelle Harlé s'appuie ensuite sur l'exemple de la technologie, plusieurs fois réformée, au gré des projets politico-industriels et des changements dans la démographie enseignante. Ici, la notion de configuration, une fois « sociologisée » peut rendre compte des conflits professionnels entre physiciens qui essaient de faire de cette matière une propédeutique à leur discipline et de l'autre des enseignants techniciens qui revendiquent l'autonomie d'une discipline basée sur la fabrication. Au début des années 1970, un enseignement expérimental hybride, composé de modules de physique et de technique n'a pas été généralisé. Plus tard (2005) dans le cadre d'une introduction générale aux disciplines scientifiques, on retrouve la technologie et la physique mais dans un couple dissymétrique où la physique est censée apporter les savoirs et la technologie l'exécution pratique, au nom d'une conception de la supériorité des formes langagières de savoir. La physique est considérée comme disposant d'un langage rigoureux alors que la technologie n'aurait qu'un langage approximatif. Enfin, avec la « démarche d'investigation » introduite en 2008, la technologie acquiert un statut plus prestigieux mais au prix de son intellectualisation : « la technologie tend vers ces critères académiques au prix d'un renoncement à la pratique » (p. 97). C'est l'institutionnalisation

des savoirs qui est mise en avant, n'accordant à la fabrication qu'un caractère anecdotique.

Isabelle Harlé signale que l'on pourrait poser ce problème en termes didactiques : la fabrication est peut-être plus difficilement enseignable et évaluable que les « savoirs », écrits et formalisés. Mais pour la sociologie c'est un problème de forme scolaire : la légitimité d'une configuration disciplinaire passe par la formalisation écrite. Pour le redire à la manière de Young, les formes de connaissances les plus prisées sont les formes les plus abstraites, écrites et individualisantes, au détriment des formes orales, informelles et collectives. Évidemment, sauf à rester une discipline purement intellectualiste, la sociologie doit se demander ce que cela dit des rapports sociaux. Isabelle Harlé rappelle les constats d'Ivor Goodson (2003) et de M.F.D. Young (1997), selon lesquels les innovations pédagogiques viennent des matières les plus marginalisées. Si ces innovations restent proches de la pratique, elles sont, de fait, réservées aux élèves les moins favorisés. Lorsqu'elles s'offrent aux meilleurs élèves, aux institutions les plus prestigieuses ou intègrent les disciplines les plus prisées, alors elles développent les critères académiques classiques : forme écrite, abstraite et individualisante. Par ailleurs, ajoute Isabelle Harlé, les innovations ne réussissent que si elles trouvent une profession qui s'en sert pour améliorer son statut. Sinon, elles échouent.

Le quatrième et dernier chapitre de cet ouvrage qui tente une socio-histoire des réformes curriculaires insiste plutôt sur la forme curriculaire que sur la notion de réforme. Isabelle Harlé rappelle la différence entre un curriculum et un programme d'enseignement : un programme juxtapose des formes disciplinaires structurées, homogènes, portées par des corps de spécialistes bien identifiés, alors qu'un curriculum est un système de connaissances, cohérent, articulé et pensé globalement. Son organisation est à la fois synchrone et diachronique. Le socle commun de connaissances de compétences et de culture en est un exemple. Citant Basil Bernstein (1997), Isabelle Harlé rappelle que la mise en œuvre d'un curriculum suppose un énorme travail collectif d'organisation.

Les « éducations à » (éducation au développement durable, éducation à l'égalité, enseignement moral et civique, etc.) semblent mieux adaptées à la constitution d'un curriculum car elles bouleversent les frontières disciplinaires pour bâtir leur cohérence autour de compétences et de bonnes pratiques. Elles répondent à une demande sociale : éduquer aux enjeux sociaux contemporains. Elles s'inscrivent bien dans les logiques curriculaires car elles sont pensées en réaction à des savoirs disciplinaires cloisonnés. Elles remettent en cause la forme scolaire : l'espace clos, séparé, les règles impersonnelles et les savoirs scripturaux.

D'une manière générale, les disciplines à haut statut (mathématiques, physique, philosophie) ne participent pas à ces « éducations à » ou sont très réticentes alors que les disciplines à faible statut s'y engagent volontiers. Ainsi, la géographie a vu son statut renforcé par l'éducation au développement durable.

Pour les didacticiens, une « vigilance didactique » est indispensable car les contenus de ces « éducations à... » sont quand même d'origine disciplinaire. Il faut maintenir les liens entre les disciplines et les nouvelles formes d'organisation des savoirs. Pour certains sociologues, le maintien de liens directs entre disciplines savantes et matières scolaires constitue non seulement une manière de maintenir les relations ordinaires de pouvoir dans la société, mais aussi un obstacle pour les apprentissages. Mais Isabelle Harlé pose plusieurs questions : si « les éducations à » ou autres formes non disciplinaires sont censées redonner du sens aux savoirs pour les élèves en difficultés, ces derniers ne risquent-ils pas de passer à côté des savoirs ? Ne risque-t-on pas d'enseigner des savoirs aux bons élèves et des compétences aux élèves en difficulté ? Est-il réellement possible d'imaginer une refonte de tous les ensembles de savoirs sous forme curriculaire ? Sait-on fabriquer de l'enseignable hors-discipline ? Peut-être les « éducations à... » existent-elles justement car nous continuons globalement à fonctionner dans un système disciplinaire qui donne sens à cette réaction ?

En conclusion, cet ouvrage riche malgré sa brièveté, pose les bases d'une sociologie du curriculum « à la française ». L'auteure se situe en particulier du côté d'une sociologie concrète qui identifie les acteurs efficients et agissant pour mettre en œuvre de nouveaux contenus lors d'une réforme. On pense à l'exemple des enseignements technologiques et artistiques, qui fait apparaître les acteurs concrets qui, au sein des commissions de planification ou des programmes scolaires, font le lien, par exemple entre l'industrie et l'éducation et arrivent à imposer la « valeur éducative » de certains enseignements. C'est à mettre en regard de la sociologie très abstraite de Young, par exemple, qui attribue la sélection des savoirs à des « groupes » sans vraiment les identifier ou la hiérarchisation des disciplines à des forces sociales sans que l'on sache vraiment quelles sont les médiations entre ces forces et l'école.

Il y a plusieurs limites à cet ouvrage, cependant : malgré les déclarations de principe, l'auteure semble moins préoccupée d'associer véritablement les modes de pensée des didactiques et de la sociologie que d'asseoir celle-ci dans le champ des savoirs scolaires. On apprend relativement peu de choses sur les didactiques qui sont parfois un peu caricaturées pour faire mieux ressortir l'intérêt de la sociologie du curriculum.

Il est vrai que la diversité des didactiques aurait conduit à un travail considérable qui dépassait probablement le cadre de cet ouvrage.

Références

- BERNSTEIN Basil (1997), « Écoles ouvertes, sociétés ouvertes ? », dans Jean-Claude Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Paris/Bruxelles, De Boeck, p. 155-171.
- GOODSON Ivor (2003), « Changement de l'école et processus historique : une perspective internationale », *Éducatives et sociétés*, n° 11, p. 105-118.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane (1969), « Une réforme des lycées et collèges : essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902 », *L'année sociologique*, n° 20, p. 9-60.
- LAHANIER-REUTER Dominique & REUTER Yves (août 2004), « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Université de Laval (Québec).
- REUTER Yves (dir.) (2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux de la didactique*, Bruxelles, De Boeck.
- YOUNG M.F.D. (1997), « Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance », dans Jean-Claude Forquin (éd.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*, Bruxelles, De Boeck ; Paris, INRP, p. 173-200.

France Gravelle (dir.)

**Nouvelle gouvernance scolaire.
Impacts sur l'agir des professionnels
de l'enseignement**



Frédérique Montandon

Maîtresse de conférences, Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES), Université Paris-Est-Créteil

Référence

France Gravelle (dir.), *Nouvelle gouvernance scolaire. Impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement*, Presses de l'Université du Québec, 2020, ISBN : 9782760553927



L'intérêt de cet ouvrage est de présenter des recherches sur la direction des établissements scolaires au Québec, mais aussi en Belgique, en France, en Suisse et en Allemagne. Les recherches sur les directions scolaires, encore peu nombreuses, ont le mérite d'être au cœur des problématiques des établissements, et comme le montre l'ouvrage, les changements imposés par les ministères ont des conséquences importantes sur le fonctionnement des établissements scolaires. Ce livre analyse ainsi les tensions générées par les réformes et les changements liés à la nouvelle gouvernance scolaire qui se sont produits par exemple au Québec avec la LIP (Loi sur l'instruction publique 8 février 2020). Le bouleversement du paysage éducatif au Québec – décentralisation et augmentation des responsabilités pour les directions scolaires (p. 76), mais aussi implantation du modèle de gestion axée sur les résultats (GAR), tout en ayant des objectifs d'efficacité et de qualité du système éducatif – a conduit à modifier le travail réel et les tâches demandées aux directions, entraînant alors des effets non recherchés et contre-productifs. L'ouvrage propose ainsi une analyse des retombées des modifications législatives et contextuelles sur les acteurs.

L'ouvrage se compose de neuf chapitres, en commençant par un regard international sur la nouvelle gestion publique qui touche les directions d'établissement scolaire. Six chapitres (les chapitres 2, 3, 4, 5, 7 et 8) permettent de mieux comprendre les grands changements qui ont eu lieu dans le monde scolaire québécois au sujet de la gouvernance. Les chapitres 6 et 9 s'intéressent respectivement à la situation de la direction scolaire en Suisse et en France.

Le premier chapitre, intitulé « *Financiarisation et colonisation du monde vécu des acteurs : une optique habermassienne sur la nouvelle gestion publique (NGP) et la gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation...* » de Arianne Robichaud, Maurice Tardif, Pascale Bourgeois, Marie-Hélène Masse-Lamarche et Camille Raunet (p. 9-26), concerne une recherche sociologique, se référant à l'école de Francfort (p. 9) et présente une analyse des politiques et de leur mise en place au Québec, mais aussi en Belgique, France, Allemagne. L'analyse des réformes en œuvre dévoile une vision de l'éducation conçue comme un bien, qui aurait des liens avec une valeur monétaire et non comme une éducation à la formation de l'esprit (p. 13). Cette conception va de pair avec celle de la formation conçue comme un investissement personnel en vue d'un emploi et non comme une conception de l'éducation comme gage de cohérence sociale.

Ce premier chapitre, à travers un regard habermassien sur les transformations imposées d'en haut (p. 18), s'intéresse davantage aux enseignants et à la manière dont ces derniers reçoivent ou vivent les méthodes managériales mises en œuvre, et met en avant les impacts de la nouvelle gouvernance sur leurs conceptions éducatives.

Les analyses présentées dans le deuxième chapitre « *Nouvelle gouvernance, insertion professionnelle et collaboration : métissage complexe* » d'Alain Huot (p. 27-39) sont issues de recherches réalisées dans les régions de Québec, Trois-Rivières et Sherbrooke auprès d'une trentaine de directions générales, de directions d'établissement et de directions adjointes. Problématisée autour de trois concepts – nouvelle gouvernance, insertion professionnelle et collaboration –, la logique de la gestion éducative amène à souligner la réalité très récente de la formation et de la question de la professionnalisation des directions scolaires au Québec. L'ensemble des changements (loi 2008) au Québec fragilise l'insertion professionnelle des directions d'établissement d'enseignement, amenant la question de leur identité professionnelle. Ce chapitre a le mérite de combler un manque de littérature vis-à-vis des pratiques collaboratrices des chefs d'établissement. Il se focalise sur le projet CAR (Collaborer, apprendre, réussir) qui concerne la mise en œuvre d'une communauté de pratiques puis d'une collaboration entre les directions générales, l'implantation de comités de directions d'établissements scolaires et de communautés d'apprentissage professionnelles (p. 31) en vue de la réussite éducative des élèves. Se questionnant sur la transition entre le métier d'enseignant et celui de directeur d'établissement, Alain Huot met en avant l'importance du métissage, c'est-à-dire l'interrelation des concepts de nouvelle gouvernance, d'insertion professionnelle, et de collaboration, ce qui renvoie aux moyens de la mise en œuvre. Par exemple avec le projet CAR, on comprend que le rôle des pairs reste central dans le processus de transition. Le chapitre se termine par des pistes de réflexion qui donnent des idées d'action.

Le chapitre 3 « *La planification stratégique : tensions de conciliation chez les directions d'école et théorie socioculturelle de l'activité* », de Catherine Larouche, Denis Savard et Régnald Beauchesne (p. 41-57) traite des différentes tensions provenant de la gestion axée sur les résultats (GAR) implantée au Québec depuis les années 2000, qui vise à se doter d'une vision commune afin d'élaborer des orientations, des objectifs et des moyens communs. Après la présentation des différentes lois des années 2000, les auteurs soulignent qu'il existe différents paliers : établissement, commission scolaire, ministères, qui se doivent d'avoir des in-

terventions en cohérence. Pour cela, le législateur a imposé en 2008 la CGRE (convention de gestion et de réussite éducative), et les CP (conventions de partenariat) qui ont été abolies en 2016. L'augmentation de la bureaucratie, même si des recherches montrent que les gestionnaires sont en général favorables à la GAR, fait surgir des tensions, des pressions, des résistances au sein de la communauté éducative au sens large. La recherche, privilégiant une approche qualitative et un cadre théorique socioculturel de l'activité, concerne les directions d'écoles primaires et secondaires, et montre que le travail de mise en œuvre de la GAR amène des questionnements et des tensions vécues par les acteurs lors des différentes phases de planification stratégique.

Dans le chapitre 4 « *Nouvelle gouvernance scolaire : modèles de formation et exigences professionnelles envers les directions d'établissement* » (p. 59-74), Housine Dridi amène une réflexion sur l'autonomisation professionnelle des directions d'établissement scolaire au Québec. À travers une enquête par questionnaire auprès d'étudiants en DESS, l'auteur s'intéresse aux modèles de formation, soulignant la complexité des interventions des directions scolaires, renvoyant à la fois à des questions de leadership, de stratégies, de contextes de réformes (présentées dans plusieurs chapitres de l'ouvrage) amenant la formation à prendre en compte savoir scientifique et savoir d'action. Il souligne l'importance de considérer les apports de la recherche ainsi que la formation par la recherche, même si cette dernière prend place au sein d'une tout autre temporalité que celle de la gestion.

France Gravelle, au chapitre 5 « *PASSION POUR L'ÉDUCATION ! Fonction de direction d'établissement d'enseignement à l'heure des changements à la gouvernance scolaire du Québec : d'hier à demain...* » (p. 75-90), après avoir fait un rappel des changements législatifs sur le travail des directions au Québec, insiste sur l'écart entre travail réel et travail prescrit (p. 76) et se centre sur le problème de l'épuisement professionnel des directions scolaires au Québec, en identifiant les principaux facteurs. L'accroissement de la complexité de la direction, comme les facteurs organisationnels, entraîne ainsi une augmentation de stress sur la fonction contribuant à développer l'épuisement professionnel (p. 77), stress accentué encore par le manque de ressources financières ou humaines (p. 79) ou encore un rapport au temps qui incite à une gestion dans l'urgence. France Gravelle souligne que l'autonomie soi-disant accordée aux directions rencontre dans les faits un sentiment de surveillance et non d'accompagnement (p. 82).

Dans le chapitre 6 « *Autoévaluation de l'établissement scolaire au service du développement professionnel ? : de la rhétorique à des pratiques co-*

construire » (p. 91-106), Julien Clénin et Noémie Londino présentent un dispositif de formation, issu d'une recherche dans un établissement scolaire primaire en Suisse, visant à permettre aux acteurs éducatifs de répondre à la question centrale de l'autoévaluation comme levier de développement professionnel (p. 91). La formation vise à amener la prise de recul nécessaire, afin de s'engager dans un groupe de réflexion sur les pratiques, de prendre conscience de ses propres compétences ainsi que de comprendre le rôle d'une supervision. Les démarches évaluatives (p. 91) des directions participent ainsi au développement professionnel et agissent sur les compétences collectives et les pratiques enseignantes, s'appuyant sur un leadership coopératif et sur une autorité négociée.

Lyne Martel, au chapitre 7 intitulé « *Retombées sur l'agir de nouveaux directeurs d'école : une démarche collaborative en vue d'améliorer leur insertion professionnelle* » (p. 107-114), s'intéresse à l'entrée dans le métier des nouveaux directeurs via une démarche collaborative entre universitaires et acteurs éducatifs scolaires, et une analyse des formations afin de rapprocher les contenus de la formation aux besoins du terrain. Ce chapitre, un peu court, permet de s'interroger sur les problèmes de professionnalisation.

Le chapitre 8 « *Gouvernance et leadership : trouver l'équilibre par le projet éducatif ?* » d'Alain Huot (p. 115-125) questionne la notion d'équilibre, comme vecteur de satisfaction et implication au travail (p. 118) tout en analysant les modifications subies par les directions scolaires au Québec. En proie à une mobilité institutionnelle perçue et vécue de manière injonctive, l'auteur interroge l'équilibre du système. L'instabilité

des équipes et l'hétérogénéité des personnels fragilisent le maintien de cohésion entre des éléments internes et externes de l'école.

Pour finir, le chapitre 9 « *Changements dans la gouvernance du système éducatif et souffrance au travail des personnels de direction en France* » de Richard Étienne (p. 127-138), met en avant l'ambivalence des chefs d'établissement du second degré, entre marche forcée et accompagnement (p. 127) dans un contexte de réformes, qui les conduit à un épuisement et à des souffrances au travail. La recherche qualitative auprès de huit chefs d'établissement interroge à la fois la mise en œuvre de la réforme et le vécu des acteurs de celle-ci. Sa mise en œuvre rapide et imposée est vécue de manière brutale par les chefs d'établissement qui se trouvent alors entre imposition d'une réforme clé en main venue d'en haut et opposition des enseignants et syndicats, renvoyant à « l'image d'une double nasse » (p. 130).

Cet ouvrage propose un regard croisé sur les diverses facettes du métier difficile de directeurs d'établissements scolaires, à la fois par leurs différentes problématiques, l'influence des contextes politiques et législatifs fluctuants, et les retentissements de ces multiples transformations sur les pratiques enseignantes. Même si tous les chapitres ne sont pas autant développés (le chapitre 7 reste surtout sur un niveau descriptif), la pluralité des démarches méthodologiques et théoriques permet d'approcher la diversité des changements institutionnels.