

APPEL À CONTRIBUTIONS

Face à la crise sanitaire : l'école en mutation

Diversité, n° 200, septembre 2022

Si vous souhaitez contribuer à ce numéro, merci d'adresser un résumé (1 500 signes espaces comprises) avant le 20 février 2022 à la rédaction de la revue, en envoyant un message au rédacteur en chef, Régis Guyon, à l'adresse suivante :

regis.guyon@ens-lyon.fr

Les articles définitifs sont à remettre avant le 15 mai 2022.

Le 12 mars 2020, le président de la République annonçait la fermeture de toutes les écoles et des établissements scolaires de France. Ainsi, à compter de cette date, l'ensemble des professionnels de l'éducation, tout comme les élèves et leurs parents, basculait brutalement dans une nouvelle configuration de travail et d'apprentissage, qui a impliqué de « faire l'école à la maison ». Après une première phase de sidération face un événement d'une telle ampleur, chacun (enseignants, parents, élèves, personnels de direction, autres professionnels de l'éducation, collectivités locales, partenaires de l'école...) a tenté de s'organiser pour assurer les conditions permettant une forme de « continuité pédagogique » où s'imposait le « distanciel ».

Entre la fin de ce premier confinement, le 11 mai 2020, et les congés d'été, chacun a pu retrouver plus ou moins rapidement le chemin de l'école. Mais cette fois, les équipes ont dû tenir compte des contraintes imposées par les protocoles sanitaires successifs, où désormais l'« hybride » et le « distanciel » se conjuguent avec le « présentiel ».

Depuis la rentrée de septembre 2020, ces protocoles ont été ajustés plusieurs fois face aux aléas provoqués par les différentes vagues de la pandémie, et les établissements comme les enseignants ont dû faire face aux fermetures-réouvertures de classes et au fonctionnement en demi-jauges, notamment au collège et au lycée.

De ce fait, la forme scolaire telle que conçue et organisée traditionnellement est remise en cause de façon radicale. On ne peut plus faire classe tout à fait comme avant : les acteurs concernés ont dû trouver, à chaque étape, sans préparation ni anticipation, de nouvelles manières d'enseigner. Nous pouvons aujourd'hui émettre l'hypothèse, même si nous manquons du recul nécessaire pour analyser tous les tenants et aboutissants de cette déjà longue crise sanitaire et ses vagues successives, qu'elle ne sera pas qu'une simple parenthèse, mais qu'elle aura indéniablement des effets sur l'expérience scolaire des élèves,

l'expérience professionnelle des enseignants, mais aussi sur celle de nombreux métiers de l'éducation. Tout comme elle aura sans doute des incidences durables sur l'organisation et le pilotage des établissements, des territoires et du système éducatif dans son ensemble.

Ce numéro 200 de la revue *Diversité* a pour ambition de rendre compte des transformations en cours sous l'effet de la crise sanitaire, et de tirer les premiers enseignements de ce qu'on peut comprendre sur la manière dont l'expérience des acteurs peut être décrite, comprise, analysée¹ : quels sont les changements dus à la crise sanitaire qui ont été observés tant pour l'école que pour les scolarités, les parcours, les expériences scolaires ? Peut-on y voir un de ces « moments critiques qui marquent des ruptures et des accidents dans le flux routinier des organisations, avec des réactions émotionnelles importantes, qui obligent par conséquent les acteurs à éprouver leurs interprétations traditionnelles pour faire face à l'imprévu, à l'inattendu »² ? Et de ce point de vue, en quoi cette situation conjoncturelle, liée à la crise sanitaire, se conjugue-t-elle avec d'autres changements à long terme dans le pilotage, la prescription, les discours sur l'école, accentuant ainsi l'effet des réformes en cours ? En quoi s'inscrivent-elles dans un mouvement plus global, accentuant certaines tendances, orientations ou réformes en cours ? En quoi permettent-elles d'identifier avec plus d'acuité des contradictions, des tensions au cœur des institutions d'enseignement, d'éducation et de formation, entre les nécessaires impératifs de transmission culturelle, de réduction des inégalités, d'inclusion et de réussite de tous ? Ou bien pouvons-nous observer des signes qui pourraient faire dire qu'il s'agit, concernant certaines modalités de travail et d'apprentissage, d'une parenthèse qui disparaîtra avec la levée des restrictions liées aux protocoles sanitaires successifs ? Par ailleurs, peut-on voir ces processus comme autant de contraintes imposées ou bien comme des espaces de débat contradictoire visant la recherche d'un consensus collectif, et à quelles conditions ?

Dans cette perspective, nous avons choisi de mettre en avant 6 focales distinctes — même si, dans la réalité, elles sont enchâssées. Il nous semble qu'elles méritent une attention particulière pour bien comprendre ce que cette crise sanitaire a pu opérer comme déplacements, comme changements. Ces focales, axées sur les acteurs et artéfacts des

¹ Pour prolonger les réflexions développées par Antoine Prost, notamment dans *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 2013.

² O. Rey, « Le changement, c'est comment ? », *Dossier de veille*, n° 107, janvier 2016, p. 14 : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=107&lang=fr>

situations éducatives, viseront, notamment, à interroger des thématiques telles que : l'autonomie des élèves ; la reconfiguration des relations école-famille ; les impacts sur le travail et l'orientation des bacheliers et des étudiants ; le travail collectif et la distanciation ; l'inclusion scolaire ; le plurilinguisme ; la santé des élèves et des enseignants.

1. **Du côté du travail personnel des élèves et des étudiants** : Dans ce contexte, les élèves ont été amenés à travailler plus souvent seuls et à la maison. Comment apprendre dans ces conditions ? Comment lutter contre l'isolement dont peuvent souffrir les élèves — avec quelles conséquences à court et moyen termes sur leur motivation/engagement, voire, dans les cas les plus préoccupants, sur leur santé ? Comment l'autonomie des élèves dans le travail peut-elle être encouragée ? Est-il possible de poursuivre un apprentissage commencé en classe, alors qu'on sait que la rupture de l'espace-classe le rend difficile, pour ne pas dire illusoire³ ? Comment lutter contre les ruptures et les formes de décrochage ponctuel et à bas bruit, ou durable et définitif ? Quel impact sur les inégalités socio-économiques et scolaires ? Ce contexte « dégradé » a-t-il paradoxalement permis aux enseignants de percevoir davantage les implicites des réquisits des tâches scolaires ? A-t-il été l'occasion de modifier les modalités d'évaluation des élèves ? Quels ont été les impacts sur le travail et l'orientation des bacheliers et des étudiants ?
2. **Du côté du travail enseignant** : enseigner à distance nécessite des outils, des anticipations, des techniques et des contraintes spécifiques. Il a fallu improviser et s'improviser enseignant à distance, en adaptant ou réinventant ses supports et son fonctionnement utilisés en classe ordinaire. Mais très vite, les difficultés dues à la distance (aux aléas techniques et à l'équipement numérique des enseignants et des élèves) et à l'absence de socialisation ont rendu la tâche très difficile et ont nécessité de mettre en place une pédagogie différente. Cette situation a mis en lumière la complexité du travail à réaliser pour « lever les implicites et ménager subtilement l'interaction directe et l'interaction différée avec les élèves »⁴. Les enseignants ont-ils cherché et trouvé des espaces pour le travailler individuellement et collectivement ?

³ S. Bonnéry, « L'école et la Covid-19 », *La Pensée*, n° 402, 2020/2, p. 179 ; C. Ravez, « Développer le(s) sens de l'autonomie à l'école... et à la maison ? », *Éduveille*, avril 2020 : <https://eduveille.hypotheses.org/15160> ; C. Reverdy, « Apprendre sans la classe : la difficulté du télétravail scolaire pour les élèves », *Éduveille*, septembre 2020 : <https://eduveille.hypotheses.org/15420>

⁴ A. Jellab, « Le confinement et l'école d'après : les enseignements d'une expérience inédite », *Administration & Éducation*, n° 169, 2021/1, p. 27.

Comment se sont-ils constitués, par cercles de connivence, par proximité, spontanément ou sur injonction, par des collectifs de travail préexistant ou nouveau ? Ces espaces mobilisés sont-ils durables ? Comment la période a-t-elle mis à mal la séparation (distance) entre l'espace et le temps personnel et professionnel, entre étirement du temps de travail et alourdissement de la charge de travail ? Est-ce que cette situation, qu'on peut qualifier de « dégradée », a paradoxalement pu permettre aux enseignants de porter un regard différent sur les réponses des élèves, leurs difficultés, l'implicite des devoirs, les conditions à remplir pour maîtriser une compétence... ? Est-ce que la fenêtre d'observation des enseignants sur le travail personnel de leurs élèves s'est trouvée élargie, rétrécie ou déplacée ? Comment les enseignants ont-ils pris en compte les élèves allophones et les élèves à besoins spécifiques ? Comment ont-ils répondu à la nécessité de l'inclusion scolaire ? Quels ont été les impacts de ces reconfigurations sur la santé du personnel enseignant ? Sur leur motivation, leurs aspirations et leur identité professionnelle ?

3. **Du côté des usages du numérique** : ont-ils été durables ou épisodiques, du fait de la nécessité du contexte ? Et d'ailleurs, de quels usages parle-t-on⁵ ? Permettent-ils ou présupposent-ils l'autonomie dans le travail et les apprentissages scolaires ? Une proximité plus facile avec les élèves et les familles ? Quels rôle et place ont joués spécifiquement les CPE et les acteurs de la vie scolaire dans ces usages ? Dans quelles mesures la distanciation a-t-elle imposé une reconfiguration du travail individuel et collectif ? Quels sont les effets de loupe que ces usages ont révélés ? Et les problématiques émergentes ?
4. **Du côté des parents d'élèves** : La période de confinement a placé les parents en situation d'« accompagnants scolaires » qu'ils ont dû eux aussi improviser. Cette situation a produit des effets contrastés, faits d'une proximité nouvelle, féconde en reconnaissance mutuelle, et de risque de confusion de rôles, comme on l'a vu lors des premières enquêtes. La reprise sous protocole a, au contraire, remis les parents à l'extérieur, notamment à l'école maternelle et élémentaire où de nombreux dispositifs de relation avec les familles ont été mis à mal. Cette double situation a-t-elle généré de nouvelles formes de dialogue entre l'école et les familles dans le primaire et le secondaire ? Comment a-t-elle pu être productrice de nouvelles inégalités, liées aux

⁵ C. Ravez, « Le numérique à l'école : des mythes aux réalités ? », *Éduveille*, mai 2021 : <https://eduveille.hypotheses.org/15852> ; J.-F. Cerisier, « Pourquoi le numérique doit s'apprendre à l'école », août 2020 : <https://theconversation.com/debat-pourquoi-le-numerique-doit-sapprendre-a-lecole-149801>

fractures numériques ? En quoi peut-on parler de reconfiguration dans les relations entre l'école et les familles ? En quoi la situation a-t-elle permis aux parents de mieux comprendre la mise en discipline scolaire des savoirs enseignés à l'école, et donc d'une part leurs liens avec les « savoirs du monde » et d'autre part la complexité du travail d'enseignement ? Comment rendre propice leur expérience d'accompagnement, sans pour autant leur déléguer une charge qui relève d'abord de professionnels ? Comment, finalement, réajuster la notion de « coéducation » dans la sphère scolaire ? Il y a aujourd'hui un double risque, d'une part celui d'organiser « l'externalisation de la prise en charge pédagogique »⁶ et de transformer parfois les parents en « spécialistes par obligation » de la pédagogie et, d'autre part, celui d'accepter une régression à bas bruit de l'ouverture de l'école aux parents, pourtant engagée depuis une vingtaine d'années.

5. **Du côté des formateurs et des métiers intermédiaires** (corps d'inspection, conseillers pédagogiques, référents, chargés de mission, etc.)⁷ : au cœur du système éducatif et des changements à l'œuvre, ces professionnels ont pris en charge l'accompagnement des personnels pour faire face aux mutations soulignées ci-dessus liées à un contexte sanitaire inédit, en assurant le dialogue avec les équipes et les familles, en mettant en place des formations dans l'urgence et dans un certain nombre de cas, dans la durée. Ils se trouvent ainsi une position (aussi stratégique que paradoxalement négligée) pour dire, expliciter et rendre acceptable l'inflation du prescrit entraîné par la crise sanitaire d'un côté, tout en étayant l'activité des professionnels de l'autre. Ces pratiques, qui tiennent compte des protocoles sanitaires, ont-elles eu des répercussions ponctuelles ou durables sur la gestion des ressources humaines, sur le climat scolaire, sur le fonctionnement des équipes, sur les pratiques de formation et d'autoformation ?
6. **Du côté de l'institution** : quels sont les impacts de la crise sanitaire sur la conduite des politiques éducatives ? Quels sont les effets de la gestion de crise ? Comment prendre en compte à l'échelle de l'organisation globale de l'éducation nationale ce que

⁶ A. Jellab, « Le confinement et l'école d'après », art. cit., p. 31.

⁷ Par exemple É. Douat et C. Michoux, « Urgentistes invisibles de la "continuité pédagogique" : les CPE », in S. Bonnéry et É. Douat (dir.), *L'éducation aux temps du coronavirus*, Paris, La Dispute, 2020, p. 55-69 ; É. Douat et C. Michoux, « 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, 2021, p. 43-55 : <https://doi.org/10.4000/rfp.10770>

les acteurs peuvent faire remonter du « travail réel » et de ses nécessaires aménagements et évolutions pour faire face à des contextes dégradés d'exercice des métiers ? Quels moyens se donnent l'institution et les directeurs ou chefs d'établissement pour repérer, connaître, évaluer, mutualiser ce qui se passe ? À quelles conditions des réussites ont pu exister sans chercher à « généraliser » hâtivement de « bonnes pratiques » ou de prescrire à tous ce que seulement certains étaient en capacité de réaliser ? Quels enseignements tirés d'une expérience partagée à l'échelle internationale ?

Diversité est une **revue d'actualité et de réflexion sur des enjeux éducatifs**. Elle assure l'**interface** entre le **monde de la recherche** en sciences humaines et sociales, particulièrement en sciences de l'éducation et de la formation et celui des **professionnels**. Créée en 1973, elle est reconnue par le HCERES pour son intérêt à relier le monde académique et professionnel et constitue ainsi une interface entre des territoires et des mondes (éducatifs) connexes qui se côtoient sans toujours se connaître. Elle est attachée à la pluralité/diversité des points de vue, à l'**approche pluridisciplinaire**, et se destine à créer des ponts féconds entre le monde académique et celui des acteurs de terrain. Elle aborde les questions vives en éducation, éclairées par les questionnements et résultats de la recherche, s'intéresse aux territoires vivants de l'éducation, identifie de jeunes chercheurs, des problématiques et des approches émergentes. Les appels à contributions s'adressent donc tout **autant aux chercheurs qu'aux personnels/acteurs de l'éducation**.