Éducation comparée / nouvelle série, n°26-1, pp 11 - 19

Introduction

L'ECOLE DURANT LA PANDÉMIE : QUELS EFFETS DANS LES DIFFÉRENTS SYSTÈMES ÉDUCATIFS ?

Romain DELES,
CED, Université de Bordeaux, France

Inés DUSSEL,
Departamento de Investigaciones Educativas, Mexico

Elisabeth HULTQVIST,
Université d'Uppsala, Suède

Filippo PIRONE,
LIPHA, Université Paris Est Créteil, France

Que se passe-t-il dès lors que 150 pays dans le monde décident de fermer partiellement ou complètement leurs écoles, comme cela a été le cas pendant la crise sanitaire liée à la pandémie du Covid-19, où plus d'un milliard d'élèves, plus de 70% de la population scolaire mondiale, ont dû interrompre leur scolarité habituelle ?

Le premier élément visible à tous est le fait que dans presque tous les pays, pendant la période de confinement et dans la reprise progressive des écoles, la continuité scolaire a été à inventer. Avant toute chose, il a fallu trouver des moyens de l'enseignement à distance. Très inégalement, quand cela était possible, l'école a pu partiellement avoir lieu en ligne. L'espoir suscité par le numérique a pu alors donner l'illusion que l'école physique pouvait être remplacée par une sorte de grande expérience d'éducation virtuelle (Zimmerman, 2020). Mais cet espoir a été de courte durée, tant la crise sanitaire a permis de mettre en évidence des dimensions fondamentales de l'éducation, que l'enseignement à distance ne peut pas reproduire.

Il a ainsi fallu redessiner les contours des relations entre l'École et les familles, ce qui a entrainé des mutations précipitées dans le fonctionnement de ces deux instances majeures de la socialisation, dans leur organisation respective et dans les représentations et les pratiques de leurs acteurs. Ces mutations des routines ordinaires (Barrère, 2002) ont concerné tant les enseignants, que les responsables de la gouvernance des établissements ou encore les décideurs des politiques éducatives. Mais l'enseignement à distance a aussi produit des modifications profondes dans les pratiques d'apprentissage des élèves, dans l'accompagnement scolaire des familles et même dans les relations entre parents et enfants. En effet, que ça soit pour enseigner, apprendre, ou accompagner les apprentissages, il a fallu faire avec de nouveaux outils et supports didactiques, des nouvelles pratiques pédagogiques et leurs dispositions préalables, notamment l'autonomie (Durler, 2015). Il a aussi fallu faire sans : sans les sociabilités entre élèves, sans le présentiel et l'échange direct entre enseignants et élèves, sans la classe « réelle », ….

Dès lors que l'on s'intéresse aux processus d'évolution de l'École, on peut se focaliser sur les éléments qui dans une « longue durée » peuvent perdurer ; ou bien, dans une perspective de « continuité relative » et en comparant des époques historiques différentes, on peut se focaliser sur les reconfigurations éducatives ; enfin, avec une attention sur les processus de « co-construction quotidienne », on peut observer comment les invariants et les discontinuités scolaires s'articulent entre eux dans les situations éducatives (Rockwell, 2000). Mais le caractère inédit de la crise sanitaire et l'obligation de reconfiguration et de réadaptation immédiates qui ont suivi appellent les chercheurs à adopter une nouvelle approche pour étudier les mutations scolaires récentes. En effet, l'étude de ce moment historique inédit nécessite, premièrement, la mise en place de protocoles de recherche capables de photographier l'instantanéité d'une situation en constante évolution. Deuxièmement, il est opportun de distinguer, pour chaque mutation, les caractères éphémères voués à disparaître partiellement ou complètement avec l'évolution de la situation de crise, des éléments qui potentiellement pourraient perdurer dans le temps et constituer ainsi des innovations en éducation. Pour comprendre cette distinction, il sera alors important de comprendre si et dans quelle mesure ces mutations observées répondent à des besoins éducatifs (Langouet, 1985) qui excèdent ceux immédiatement liés à la crise, en satisfaisant les intérêts multiples des

différentes composantes de la communauté (Akrich, Callon et Latour, 2006) éducative, ou d'une partie d'entre elles. Troisièmement, il est important de distinguer les différents types de processus de diffusion de ces mutations : s'agit-il d'un processus top-down, c'est-à-dire partant « du haut » des choix politiques, vers « le bas » des territoires locaux ? Ou bien a-t-on affaire à un processus bottom-up, c'est-à-dire caractérisé par un essaimage d'expériences locales dans le reste du système éducatif (Cros, 2017) ? Ou encore, s'agit de l'articulation de ces deux processus, par le biais de la contextualisation des politiques éducatives (Ball, 2006) et des arrangements, négociations, bricolages et appropriations de la part des acteurs locaux (Muller, 2018) ? Cette distinction est d'autant plus importante que ces différents processus n'entrainent pas les mêmes effets. En effet, les mutations peuvent être « extensives », dans la mesure où elles peuvent s'étendre au sein de la totalité d'une région ou bien d'un système éducatif sans pour autant modifier profondément le fonctionnement normal de la communauté éducative ; ou, au contraire, elles peuvent être « intensives » (Terigi, 2013), si elles agissent en profondeur, mais sans s'excéder l'échelle locale (un établissement, un réseau d'établissement, une région circonscrite).

Ce numéro spécial de la revue internationale *Éducation Comparée* s'intéresse aux mutations entraînées par la crise liée à la pandémie de Covid-19 sur le fonctionnement habituel des systèmes éducatifs. La crise sanitaire actuelle ouvre en effet des opportunités d'enquête privilégiées, notamment dans une perspective comparative. Premièrement, il peut être en effet opportun de comparer les mutations au sein d'un même système éducatif, ou au niveau local, dans le temps, en s'intéressant aux modes de fonctionnement de l'Ecole et des pratiques de la communauté éducative, en temps normal et en temps de crise sanitaire. Mais, dans la mesure où il s'agit d'une pandémie, c'est-à-dire où quasiment tous les systèmes éducatifs du monde ont été déstabilisés, il peut être ainsi judicieux, deuxièmement, de comparer les mutations ayant eu lieu au niveau international ou interrégional, car, face à un événement similaire, chaque pays et/ou chaque région produit des solutions, des arrangements institutionnels et sociaux ad hoc. Ces variations géographiques peuvent dépendre de la combinaison de plusieurs facteurs : des traditions locales et de leur évolution, de l'état des relations entre les familles et l'Ecole, de la culture professionnelle des enseignants, des modes de management des

établissements, des configurations de la politique éducative, du niveau d'autonomie des élèves, des compétences en coéducation des parents, des conditions matérielles des foyers, ….

Avec 5 premiers articles présentés ici, ce numéro d'*Éducation Comparée* invite à une réflexion spécifique sur les mutations induites par la crise sanitaire au sein du système éducatif de 10 pays différents en Europe et dans les Amériques. Plus particulièrement, en questionnant une partie spécifique des mutations liées à la crise sanitaire, chaque contribution participera à éclairer scientifiquement trois questions principales : quels types de mutations ont été observés au cours de la crise sanitaire au sein des systèmes éducatifs en question ? Dans quelle mesure ces mutations sont-elles destinées à perdurer, en laissant des traces plus ou moins profondes ? Qu'est-ce que ces mutations nous disent des spécificités de chaque système éducatif observé, hors-temps de crise ?

L'intérêt de ce numéro ne réside pas seulement dans la richesse des contextes éducatifs internationaux questionnés, mais aussi dans la variété des approches méthodologiques et des niveaux d'échelle d'analyse. En effet, pour certaines contributions, il s'agira d'une monographie à l'échelle d'un établissement scolaire, par les biais d'observations in situ et d'entretiens ; pour d'autres, de l'analyse des données quantitatives issues de questionnaires au niveau national ou international, ou encore des analyses discursives des politiques éducatives ; enfin, pour d'autres encore, les auteurs développent une discussion entre ces différents types d'approches méthodologiques.

Les contributions à ces numéros spéciaux 26-1 et 26-2 d'*Éducation Comparée* sont regroupées en trois parties, chacune centrée sur un thème de recherche :

1) Des mutations structurelles dans les systèmes éducatifs : politiques et fonctions de l'École ;

2) Des mutations dans les pratiques scolaires à la maison : des élèves et des parents sans École ;

3) Des mutations dans les pratiques enseignantes : les nouveaux défis de l'enseignement à distance « forcé ».

1) Des mutations structurelles des systèmes éducatifs : politiques et fonctions de l'Ecole

La première partie du dossier (n°26-1) s'emploie à identifier les mutations au sein des systèmes éducatifs à une échelle structurelle. Les auteurs et autrices analyseront les choix des politiques éducatives pendant la crise, soit comme des révélateurs de ce qui est le plus valorisé dans les fonctions de l'école, soit en articulant ces choix à l'analyse des variations dans les processus de production des inégalités éducatives.

Le dossier débute avec l'article de Marta Cordini et Carlotta Caciagli qui dresse un tableau des modèles nationaux de gestion de la crise sanitaire et de leurs implications sur le rôle attribué à l'école dans la crise. A partir d'une analyse des recommandations institutionnelles dans quatre pays (Angleterre, Espagne, France, Italie), l'article tente de caractériser la position spécifique de chaque cas national en termes de politique scolaire de gestion de crise.

Irena Smetáčková et Stanislav Štech ont la démarche originale de proposer une mise en perspective des éléments structurels du système éducatif tchèque avec la situation de crise sanitaire. Sur la base d'un questionnaire, rempli par plus de 5000 parents, les auteurs testent chacun des traits distinctifs du sytème tchèque dans la situation de confinement.

À partir d'une enquête auprès de 36 établissements scolaires au Mexique, Inès Dussel et Ariadna Acevedo-Rodrigo montrent le nouveau processus de « bureaucratisation » et « taskifisation » (mise en tâche) du travail scolaire lié au contexte sanitaire. Elles montrent comment ces évolutions ont en partie entretenu voire renforcé les inégalités sociales devant la scolarité.

Enfin, deux articles, celui de Leopoldo Cabrera, Gabriela Sicilia, Gustavo Marrero, Carmen Pérez et Carlos Bethencourt d'une part, et celui de Alejandra Birgin et Patricia Ferrante interrogent les effets du recours massif aux pratiques numériques pendant la crise sanitaire dans deux contextes scolaires où les habitudes numériques sont encore peu développées : en Espagne et en Argentine.

[Les deux parties suivantes composent le numéro 26-2 d'*Éducation Comparée*]

2) Des mutations dans les pratiques scolaires à la maison : des élèves et des parents « sans » École

Cette partie constituée de quatre contributions sera consacrée à la compréhension des changements dans les pratiques éducatives à la maison, dans la perspective de saisir les évolutions, d'une part, dans les relations Ecole-familles, et, d'autre part, dans les relations familiales, au sein des foyers.

L'article de Leonor Lima Torres, Bruno Dionísio et Mariana Gaio Alves est centré sur l'analyse des mutations dans la perception de l'école de la part des familles portugaises pendant le confinement. En rappelant que les relations entre l'Ecole et les familles en temps normal sont souvent traversées par des malentendus, les auteurs font remarquer à quel point le processus de « colonisation » progressive de l'Ecole de la sphère familiale a atteint son summum pendant la crise sanitaire.

Séverine Chauvel, Aksel Kilic et Anne-Caludine Oller se focalisent sur l'analyse des mutations dans les relations affectives au sein des foyers français pendant la crise, à l'aune de l'étude de la différenciation des « parentés pratiques » (Weber, 2013), c'est-à-dire des variations des pratiques parentales, selon les conditions matérielles dans lesquelles évoluent les enfants et selon les relations concrètes des parents avec leurs affiliés.

Ida Lidegran, Elisabeth Hultqvist et Emil Bertilsson s'intéressent aux compétences d'autonomie mobilisées par les élèves des Lycées (Gymnasiet) suédois. L'enquête montre l'hétérogénéité des adaptations des élèves, dans un contexte scolaire où l'autonomie est trop souvent considérée comme étant « spontanée ».

Le dernier article de cette partie, par Julie Pelhate, Pascale Ponté et Patrick Rayou, se fonde sur une analyse monographique d'un collège de REP+ situé dans la banlieue parisienne. L'article met en évidence le lien entre les considérations matérielles et pédagogiques, d'autant mieux révélées par le contexte de confinement.

3) Des mutations dans les pratiques enseignantes : les nouveaux défis de l'enseignement à distance « forcé »

La troisième partie (qui sera également publiée dans le numéro 26-2 de la revue) est consacrée aux mutations dans les pratiques des enseignants. Natacha Duroisin, Romain Beauset, Laurie Simon et Chloé Tanghe s'intéressent à l'évolution des pratiques d'évaluation en Wallonie, prises en tenaille entre la réforme récente qui réaffirme le principe de différenciation pédagogique et les exigences de la continuité pédagogique belge pendant le confinement.

Philippe Tremblay pose la question de la continuité en contexte de crise sanitaire du dispositif de « co-enseignement », largement diffusé dans les écoles secondaires au Québec. Avec l'enseignement à distance, la question de l'espace de l'enseignement et celle de la répartition des tâches d'enseignement se posent avec acuité.

Enfin, Séverine Chauvel, Romain Delès et Filippo Pirone montrent la spécificité des pratiques d'enseignement en éducation prioritaire en France et insistent sur les changements de postures professionnelles augurées par le confinement.

Ces deux numéros spéciaux (26-1 et 26-2) présentent donc une grande variété de problématiques et de cas nationaux. Ainsi, si les questions posées ne se répondent pas termes à termes, il est néanmoins possible de dégager au moins quatre « descripteurs transversaux » permettant d'appréhender les proximités et les différences entre les systèmes éducatifs dans la gestion de la crise et dans ses conséquences :

- La gestion de la crise : quelles décisions d'urgence ont été prises dans chaque pays considéré (fermeture de toutes les écoles, de certaines écoles ? recours au distanciel et au numérique ?) ;

- L'accompagnement des élèves (quelle nature des relations entre l'école et les familles ? à quel point les parents ont-ils été pris pour des relais de l'action pédagogique ?) ;

- Le travail des enseignants (quelles recommandations pour les enseignants ? quelle liberté pédagogique ? quelle « aisance » dans la continuité pédagogique ?) ;

- Plus généralement, comment les grandes fonctions associées à l'école ont-elles été maintenues (socialisation, lutte contre les inégalités) ?

Comme on le voit à la lecture des différentes contributions de ce numéro, à ces éléments de comparaison, chaque pays propose une réponse unique, idiosyncrasique, dont on a encore du mal à rendre intelligible la « cohérence » nationale.

Ainsi, il apparait que les typologies comparatives habituelles, celles qui insistent tantôt sur le poids des traditions d'état providence, sur les régimes sociétaux, sur les modèles de capitalisme apparaissent à première vue peu opératoires. Si ces approches ont démontré leur intérêt dans l'analyse comparée des structures des systèmes éducatifs, elles trouvent leur limite dans l'étude de l'école face à des choix politiques d'urgence. Les effets de conjoncture politique, la configuration de l'expertise sanitaire dans chaque pays, l'acceptation sociale des restrictions sont autant de facteurs propres à la situation de crise et peu prévisibles, qui viennent interférer avec les structures des systèmes éducatifs en bouleversant les analyses comparatives habituelles.

Pourtant, ce chantier mérite d'être ouvert : comment les écoles recouvrent-elles leur fonctionnement « normal » ? Après la crise, ce que l'on nomme, de manière quelque peu galvaudée, la « résilience » des systèmes éducatifs est-elle la même dans tous les pays ? Que peuvent nous apprendre les typologies classiques dès lors qu'on les met en perspective avec le « retour à la normale » des écoles dans les différents pays ?

C'est à la lecture de ce numéro spécial et de celui à venir que l'on peut entrevoir les nouveaux chantiers comparatifs.

Références bibliographiques

AKRICH, M., CALLON, M. & LATOUR, B. (2006). *Sociologie de la traduction*. Presses des Mines.

BALL, S. (2006). *Education policy and social class.* London : Routledge.

BARRERE, A. (2002). Les enseignants au travail, routines incertaines, Paris, L'Harmattan.

CROS, F. (2017). *Innovation et société, le cas de l'école*. Londres : ISTE editions.

DURLER, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école.* Rennes : PUR.

LANGOUET, G. (1985). *Suffit-il d'innover ?* Paris : PUF.

MULLER, P. (2018). *Les politiques publiques*. Paris : Presses Universitaires de France.

ROCKWELL, E. (1999). Recovering history in the study of schooling: from the 'longue durée' to everyday co-construction. *Human Development*, 42(3), 113-128.

TERIGI, F. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala, *Revista del IICE*, 33, 27-46.

WEBER, F. (2013). *Penser la parenté aujourd'hui*. Paris : Rue d'Ulm.

ZIMMERMAN, J. (2020). Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment, *Chronicle of Higher Education.*