Éducation comparée / nouvelle série, n°26-2, pp 103-125

CONFINEMENT SCOLAIRE ET AUTONOMIE DES ÉLÈVES

DIFFICULTÉS ET RESSOURCES EN MILIEU POPULAIRE

Julie Pelhate,
Graphes – INSEI (ex-INSHEA),

Pascale Ponté,
EMA – CY Cergy Paris Université,

Patrick Rayou,
Circeft-Escol – Université Paris 8

RÉSUMÉ

La crise sanitaire liée à la Covid 19 a engendré une fermeture des établissements scolaires que nous considérons comme révélatrice de logiques qui sous-tendent d'ordinaire le fonctionnement institutionnel. La mise en œuvre de l'« école à la maison » se substitue à l'organisation traditionnelle du travail scolaire et interroge l'autonomie requise. Nous présentons les résultats de l'enquête menée à partir d'entretiens auprès de parents, parfois leurs enfants, et d'enseignants d'un collège REP+ au cours desquels nous avons recueilli leurs façons de s'adapter à la nouvelle donne.

MOTS CLÉS

Confinement – Continuité pédagogique – Co-éducation – Autonomie – Professionnalité

ABSTRACT

The health crisis linked to Covid 19 has caused the closure of schools, which we consider to be indicative of the logics that usually underlie institutional functioning. The implementation of 'home schooling' is replacing the traditional organisation of school work and questions the required autonomy. We present the results of the survey conducted on the basis of interviews with parents, sometimes their children, and teachers in a REP+ college during which we collected their ways of adapting to the new situation.

KEYWORDS

Confinement – Pedagogical continuity – Co-education – Autonomy – Professionalism.

Introduction

Le premier confinement[1] lié à la pandémie de Covid, peut être regardé comme un « incident clé » (Goffman, 1973) appelant des acteurs à redéfinir une situation et faisant ainsi apparaître les contraintes des situations antérieures. Il a en effet perturbé le cadre scolaire ordinaire et contraint enseignants et familles à s'adapter pour trouver des ressources afin de mettre en place en urgence une continuité pédagogique[2]. Celle-ci est « destinée à s'assurer que les élèves poursuivent des activités scolaires leur permettant de progresser dans leurs apprentissages, de maintenir les acquis déjà développés depuis le début de l'année (consolidation, enrichissements, exercices…) et d'acquérir des compétences nouvelles lorsque les modalités d'apprentissage à distance le permettent. Les activités proposées s'inscrivent naturellement dans le prolongement de ce qui s'est fait en classe auparavant et/ou dans une préparation possible de ce qui sera fait dès le retour dans l'établissement »[3]. Le lien à maintenir et à consolider avec les parents est à de nombreuses reprises évoqué.

Plusieurs recherches, contemporaines de l'événement, se sont attachées à décrire et analyser ces phénomènes de désorganisation et de réorganisation (Béduchaud & Leszak, 2020 ; Bonnéry & Douat 2020 ; Conus & Durler, 2020 ; Ria & Rayou, 2020 ; Delès *et al.*, 2021). Elles mettent souvent en évidence de grandes capacités d'adaptation des acteurs, mais aussi des faiblesses dans la continuité pédagogique antérieure à l'évènement et s'inscrivent dans la logique de travaux qui concernent notamment la circulation des apprentissages et des savoirs entre la maison et la classe (Kakpo, 2012 ; Rayou, 2015). Les curriculums contemporains mettent en effet l'accent sur les capacités d'organisation des apprenants pour s'orienter et apprendre (Bernstein, 1997 ; Rayou, 2000)[4] mais l'autonomie qu'ils visent et présupposent fait l'objet de très

1 En France, le confinement a été adopté pour la première fois de mars à mai 2020.

2 Il s'agit du terme choisi et adopté pour le système éducatif français mais diverses appellations (« home education » en Angleterre, « continuité des apprentissages » en Belgique francophone …) renvoient à des adaptations diverses selon les contextes nationaux.

3 Vademecum Continuité pédagogique du 20 mars 2020 publié par le Ministère de l'éducation nationale, p.22.

4 Cette attente est notamment lisible dans la Loi n°89-486, du 10 juillet 1989 : « L'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa propre activité ».

grandes différences sociales dans les manières de la construire (Lahire, 2007 ; Dürler, 2015). Son degré de maîtrise est largement responsable de fortes inégalités d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2013). La situation de confinement revêt un caractère hors-norme et transforme les espaces et moments périphériques du travail hors la classe, ces derniers abritant alors le cœur des activités scolaires. Une telle autonomie des élèves apparaît d'autant plus requise, ce qui met au premier plan leurs compétences à travailler loin du guidage ordinaire de leurs maîtres et celles de leurs parents à les y aider.

Notre article part de cette interrogation relative à l'autonomie requise pour la continuité pédagogique avant et pendant le confinement avec l'idée que ce dernier a permis un effet de loupe sur les difficultés ordinaires de la co-éducation, mais aussi sur les pistes qu'une situation d'urgence a pu permettre d'ouvrir. Il fait pour cela le lien entre trois phases d'une même recherche qui permettent de relier les moments exceptionnels vécus pendant le confinement à des situations plus banales et de prendre ainsi la mesure de ce que la construction de l'autonomie demande à l'école et aux familles.

Méthodologie

Notre recherche concerne un collège REP+ d'une municipalité de 28.000 habitants de la périphérie parisienne présentant quelques particularités : 90% du territoire de la commune est qualifié en quartiers prioritaires, 30% d'étrangers y résident, 85 nationalités sont représentées, avec les langues afférentes. Sa population est majoritairement précaire : 45% vit en dessous du seuil de pauvreté (14% de la population en France), le taux de chômage est de 23%, 44% de la population a moins de 25 ans. Notre première enquête (2016) répond à une demande de l'équipe pédagogique qui désire travailler la question de l'autonomie et du travail personnel des élèves afin de mieux saisir la signification du « manque d'autonomie » particulièrement lorsque leurs élèves entrent au lycée. Elle consiste en la passation d'un questionnaire auprès de tous les élèves des classes de 6ème [5] de ce collège (N=143) et de 3ème (N=123). Les questions (« Qu'est-ce que c'est pour toi l'autonomie ? Donne des exemples ») visaient à évaluer l'écart ou la

5 Les élèves de collège ont normalement 11 ans en 6ème et 14 ans en 3ème.

proximité des conceptions de ces élèves, réputés très peu autonomes par le lycée de secteur qui les accueille, par rapport aux attendus de l'école.

La deuxième enquête, toujours en cours, se développe à partir de 2017 dans le cadre d'un LéA[6] , en lien avec les demandes des enseignants désireux d'en savoir plus sur les malentendus que révèle la première enquête entre les attentes de l'institution scolaire et ce que les élèves et leurs familles en comprennent. Elle donne lieu à la mise en place d'un dispositif dit de « classes ouvertes en activité » : sur la base du volontariat, des parents peuvent assister à des cours d'enseignants souhaitant ouvrir leur classe. Des observations de classes (N=21) et des entretiens ante et post (entre enseignants et chercheurs) constituent le corpus de cette recherche. Les moments dans lesquels des pratiques et des conceptions de l'autonomie semblent plus particulièrement engagés ont été privilégiés dans nos analyses.

Interrompue par la fermeture de l'établissement, cette investigation s'est prolongée par des entretiens téléphoniques, pendant le confinement, d'une vingtaine de minutes avec des familles (29) et de 30 et 45 minutes, après le confinement, avec les professeurs qui avaient repris l'enseignement en présence (9). Il s'agit là d'évaluer les effets du confinement sur la continuité pédagogique en demandant aux parents comment cela se passe pour les élèves et pour eux-mêmes, comment se réalisent 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...) constituent les autres axes de ces entretiens. Les enseignants sont 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 pendant cette période (ingénierie pédagogique, courriers ou appels, fourniture de matériels, exigences manifestées...). Comment communiquent-ils avec les parents (moyens utilisés, fréquence, nature

6 Lieu d'éducation associé, dans le cadre de l'Institut français de l'éducation.

des échanges...) ? Quelles relations ont-ils avec l'administration, avec leurs collègues ? Quels changements éventuels envisagent-ils lors du retour à la scolarité normale ?

L'enquête auprès des élèves. L'autonomie en question

Aucun des élèves interviewés lors de la première phase de l'enquête ne semble surpris par la notion d'« autonomie » dont ils entendent parler depuis le début de leur scolarité et qui leur semble positive, quasiment tous en donnent des exemples, voire des éléments de définition (Elève n°8 : Par exemple Antoine est autonome car il est devenu grand). Néanmoins, la signification qu'ils en donnent est très éloignée des attentes scolaires en la matière. Celles-ci, influencées par les approches historico-culturelles (Vygotski, 2011), considèrent en effet que les fonctions psychiques supérieures apparaissent d'abord dans les activités collectives, comme fonction interpsychique, puis comme propriété interne de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. L'école, par les médiations qu'elle procure, permet ainsi aux enfants d'entrer dans la culture et de se construire comme des êtres autonomes (Bruner, 2008). Or les élèves expriment ici des convictions très différentes, estimant que les règles qu'on se donne à soi-même sont de fait hétéro-déterminées et constituent comme des fins en soi. Il s'agit surtout de se contrôler soi-même pour laisser les professeurs dérouler leur cours :

> Elève 2 : Oui, car je ne fais pas n'importe quoi, par exemple je ne parle pas quand le prof parle ou quand le prof part de la salle je ne fais pas n'importe quoi
>
> Elève 1 : Oui je ne cours pas dans les couloirs. Je me range dès que ça sonne. Dès que l'alarme retentit j'attends que le professeur donne les consignes.

L'autonomie est ainsi assimilée à l'adoption de routines :

> Elève 5 : Oui, je suis autonome au collège par exemple, quand le ou la prof n'est pas encore là et qu'on est dans la même salle, je commence à sortir mes affaires de cours sans qu'on me le dise.

Un seul des répondants de l'enquête envisage que l'autonomie puisse être une prise en main de soi pour progresser :

> Elève 12 : L'autonomie c'est avoir des exercices ou faire plus d'exercices pour progresser plus. (…) Parfois parce que j'ai des moments où je finis pas vite mes exercices et parfois quand j'ai fini mon travail en avance je cherche des exercices à faire ou je révise les leçons. Oui ! Je pense que je suis autonome à la maison parce que quand je m'ennuie je cherche des exercices dans le manuel puis je les fais et, si j'en trouve pas à mon niveau, je révise les leçons.

De fait, la quasi-totalité des élèves perçoit l'autonomie scolaire comme une sorte de transfert de celle exigée d'eux à la maison dans des familles où les filles et les aînés surtout sont souvent appelés à se débrouiller seuls, voire à suppléer les parents notamment dans l'encadrement des plus petits. Le travail scolaire leur apparaît souvent comme un « devoir» parmi d'autres :

> Élève 11 : Oui je suis autonome. Tous les soirs je me lave, puis après je fais mes devoirs et j'aide ma mère et je prépare mes affaires d'école pour demain.

Être autonome dans les tâches intellectuelles, c'est, de la même manière, faire seul, sans jamais demander l'aide de personne :

> Élève 15 : C'est quand, par exemple, on a des devoirs à faire et qu'on les fait tout seul alors qu'on peut les faire avec quelqu'un de la famille.

Une autre leçon de ce questionnaire est que les réponses des élèves de 3ème, marquées par cette même approche comportementale de l'autonomie, ne diffèrent en rien de celles des élèves de 6ème, comme si les années de collège n'avaient pas entamé leurs convictions selon lesquelles être autonome c'est faire face aux situations sans l'aide de personne.

Les classes ouvertes en activité : de quelques malentendus sur l'autonomie

L'épreuve du confinement a réactivé et peut-être amplifié des malentendus sur la nature des tâches scolaires et la manière de les réaliser (Bautier & Rochex, 2007). La deuxième phase de notre enquête, en organisant des rencontres entre parents et enseignants a confirmé l'existence de logiques très différentes chez les uns et les autres.

Tenir la classe ou rendre les élèves autonomes ?

Beaucoup de parents, réfléchissant dans des catégories de contrôle des personnes souvent très éloignées des pédagogies contemporaines

(Thin, 2008), viennent en effet voir si la classe est bien tenue par l'enseignant. Ils redoutent le bruit ou le désordre causés par le travail de groupe, apprécient que l'enseignant soit « derrière eux ». Lorsque M. Boulanger (EPS) explique à Mme Bassour qu'une fois les consignes données, il les laisse un temps tout seul, sans cesser néanmoins d'avoir un œil sur eux pour évaluer leur degré d'autonomie, celle-ci acquiesce à ses propos qu'elle retraduit néanmoins dans une version beaucoup plus directive :

> À chaque fois vous êtes derrière, c'est super (…) Je pense, au début, certains élèves ont toujours besoin d'aide, besoin de toujours derrière eux, comme des bébés en fait, comme des bébés de quatre ans.

De même, lorsque M. André (histoire et géographie) explique à Mme Harfaoui qu'il essaie d'habituer ses élèves à utiliser leur propre agenda à côté de Pronote[7] car au lycée les enseignants n'en feront pas un usage systématique, cette maman, ravie d'avoir à sa disposition un outil qui lui permet de contrôler le travail de son fil, entend tout autre chose :

> Je le regarde au travail et quand je reviens à la maison (…), là il est au courant que j'ai déjà consulté Pronote et donc il n'a pas à se dérober, ni à dire « j'ai pas de devoirs », parce qu'il sait que j'ai déjà regardé. Mais moi la question que je pose : « est-ce que t'as déjà fait tes devoirs ? ».

Des visées éducatives divergentes

Ces interprétations différentes s'enracinent dans des visées éducatives divergentes. Pour les parents, en effet, les enseignants sont légitimes à enseigner des savoirs qu'eux-mêmes ne possèdent pas, mais ils devraient être porteurs des mêmes valeurs. Or la mise en autonomie des élèves peut créer des situations qui font douter des capacités des professeurs à transmettre les valeurs de respect auxquelles ils sont eux-mêmes attachés. Souvent d'origine immigrée, ils ont été formés dans une école plus directive et, à l'instar de M. Faotto, peinent à comprendre que, plutôt que de donner la solution à un élève, on le laisse trouver par lui-même, quitte à passer du temps auprès de lui et à perdre le contrôle d'une partie de la classe.

> Mme Jean-Baptiste (Mathématiques) : Je veux qu'ils aient une réflexion assez personnelle sur leurs possibilités de travail et qu'ils s'y mettent. Sinon, on fait un exercice, il y en a trois qui le font, les trois le corrigent, et les autres

7 Logiciel de gestion de vie scolaire ouvert aux parents.

prennent la correction. Sinon, le fait de m'appeler, c'est ça qu'ils doivent faire.

M. Faotto : J'ai pas trouvé ça normal. Parce que, comme ça, ça perturbe les autres élèves. Là, alors c'est à vous de prendre les mesures nécessaires. (…) Et puis aussi ils se lèvent, n'importe comment, sans votre autorisation. Il va vers un coin de la classe, de l'autre côté. Vous permettez ça ? Vous permettez, ou bien c'est… ?

Mme J.-B : Non ! C'est pas autorisé ça. Normalement, c'est pas autorisé. Mais il suffit que j'ai le dos tourné, voyez, si je m'occupe du groupe qui est par là, ben celui qui est dans le dos, ben il faut que j'aie des yeux dans le dos!

M. F : Je trouve que c'est laxiste de votre part, je vous trouve pas... (…) il faut un peu leur rentrer dedans parfois, parce que là, je trouve que c'est : « Madame par-ci, Madame par-là ».

La conception hétéro-déterminée de l'autonomie mise en évidence par les réponses à notre questionnaire a vraisemblablement ses racines dans une éducation familiale tramée par des valeurs qui ne sont pas celles portées aujourd'hui par la noosphère de l'éducation nationale. À son modèle qui relève plutôt de l' « enrôlement », selon lequel les savoirs sont aussi construits par des élèves pleinement et également considérées dans leur droit à l'épanouissement, beaucoup des familles de notre enquête opposent celui de l'« endiguement » par lequel l'enseignant doit contenir le groupe-classe par des façons d'agir et des dispositifs favorisant la transmission de savoirs sûrs à des élèves protégés de leurs propres débordements comme de ceux des autres (Claude & Rayou, 2019). Les cours sont ainsi évalués par les parents à l'aune de la tenue de classe. Les parents regrettant parfois l'école d'« avant » et même l'école primaire où les statuts des enseignants suffisaient à faire tenir les situations. Ainsi Mme Mamba :

Il faut, voilà, apprendre à dire bonjour, au revoir, voilà, s'asseoir. Ce qu'ils font, je pense, à l'école. Quand, par exemple, la directrice elle vient, tout le monde se lève. Non ?

Au cours des entretiens, les enseignants tentent de leur faire envisager un autre modèle, supérieur selon eux, qui, pour M. Boulanger (EPS), laisse aux élèves le temps de se dire : « ben ouais, on n'est plus dans la cour de récré, on est en cours ». Il constate alors avec plaisir que :

A la fin, ils étaient à fond dans le cours. C'est pour ça que j'en profite toujours de gratter un peu sur la fin parce qu'ils commencent à avoir des

questions : ouais, les sucres lents, les sucres rapides, le petit réservoir et c'est là qu'on commence à aller dans le fond des choses.

Des occasions de changer de posture

Ce genre de propos ne convainc pas nécessairement les parents interviewés car leurs valeurs éducatives sont construites de longue date et partagées par beaucoup d'autres. Mais les enseignants volontaires leur fournissent des occasions de sortir des postures pour entrer dans le point de vue des enfants et des élèves confrontés aux réalités de l'apprentissage scolaire, de comprendre que le travail réalisé et visible n'est que la face émergée du travail (Clot & Faïta, 2000). Ils découvrent ainsi les effets d'agglomération et de paralysie qu'a sur la conduite de la classe la non-possession, par plusieurs élèves, des outils nécessaires (livres, rapporteurs, tenue de sport…). Mais aussi le potentiel de certains dispositifs comme la disposition en U des tables qui, pour Mme Mamba, permet d'« aller vers les élèves » et d'éviter que certains « restent dans leur coin ». Mme Payet, pourtant convaincue qu'« il y a beaucoup de manque de respect des adultes » constate elle-même que : « Pourtant, vous criez, vous élevez la voix, mais on dirait que ça rentre pas dans la tête, hein ». Certains découvrent aussi, en voyant agir leur enfant, l'importance du monde des pairs dans la vie quotidienne de la classe. Leur croyance en la continuité « naturelle » entre le monde de la famille et celui de l'école se lézarde. De façon corollaire, les enseignants, rassurés par cette compréhension tendent à abandonner les discours de justification de leurs manières de faire et adoptent une posture plus relationnelle à laquelle la période de confinement a donné plus d'ampleur et de consistance.

Le confinement et l'autonomie

Les attendus des enseignants en question

La crainte principale de l'institution en milieu d'éducation prioritaire est généralement, mais plus particulièrement dans cette période, le décrochage de certains élèves. C'est pourquoi, lors du confinement, la direction de l'établissement établit un protocole de signalement afin de le prévenir. Or un suivi serré des élèves convainc les enseignants que les élèves vraiment décrocheurs sont peu nombreux. Les appels et les cours en ligne devenant la nouvelle norme « scolaire » les élèves répondent seulement aux sollicitations. Il s'agit donc plus de laisser-

aller que de décrochages et les remédiations à adopter sont facilitées par ce diagnostic collectif.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les élèves reproduisent ainsi leur conception du travail scolaire : ne répondre qu'aux sollicitations et uniquement si celles-ci sont soumises à évaluation, la note devenant contractuelle. Un enseignant apporte des précisions seulement quand l'élève lui demande si le travail est obligatoire : « Parce qu'il y avait toujours cette question-là : "Mais est-ce que c'est noté, est-ce que c'est évalué ?" »

Une autre confirme : « mais honnêtement je vais être honnête hein, le jour où un ministre a annoncé que… ce qui se passerait en confinement, les travaux, n'allait absolument pas compter pour l'année et l'orientation, bah eux ils se sont dit : bah c'est bon tant pis, basta. »

Ainsi les enseignants découvrent la relation étroite que les élèves établissent entre le travail scolaire et son évaluation comme capitalisation, comme une logique de niveau de cheminement (Bernardin, 2013) révélant ainsi une dépendance à la tâche et non au travail scolaire comme un processus nécessitant l'engagement du sujet dans une activité qui requiert recherches, hypothèses, élaborations successives afin d'acquérir une autonomie intellectuelle.

Les enseignants ont également, pour partie, découvert qu'au-delà des difficultés matérielles importantes de certaines familles, les élèves, bien que « natifs du numérique », étaient démunis face à l'usage scolaire des technologies informatiques. Beaucoup d'entre eux ne savaient pas envoyer un courriel avec une pièce jointe, ni se repérer sur l'ENT[8] , n'avaient pas systématiquement consulté Pronote. Une enseignante constate :

> « Et des élèves qui en plus vous disent, parce que là comme on a repris, y en a certains qui m'ont dit "Moi j'ai fait le travail madame" sauf qu'en fait, ils savaient pas l'envoyer... »

Cette prise de conscience a interrogé les enseignants sur certaines compétences supposées des élèves en matière de communication avec les outils adaptés, mais aussi, plus généralement, sur leurs capacités à organiser leur travail scolaire de collégiens. Une enseignante de

8 Environnement numérique de travail du collège.

Français précise qu'elle envisage de nouvelles approches pour aborder l'écrit dans ses cours futurs :

> « Même si finalement maintenant je me dis : bah ça peut être intéressant parce que c'est un travail d'écriture mine de rien mais bon, bon je l'avais jamais utilisé et visiblement j'étais pas la seule et du coup même les bons élèves en fait savaient pas s'en servir... »

Autant de croyances en des niveaux d'autonomie supposée acquise, qui représentent un frein au processus des apprentissages et aux relations école-famille. Les circonstances et l'organisation pratique de la continuité pédagogique ont pu permettre de prendre conscience de ces croyances et de les mettre à jour.

Les mises à l'épreuve des familles

Cet implicite sur l'autonomie supposée, acquise ou en cours d'acquisition par tous, se trouve questionné dès lors que l'enseignant est en relation étroite avec le parent. La mise en œuvre de la continuité pédagogique suppose en effet une certaine convergence entre les conceptions parentales et les perceptions des enseignants. D'ordinaire, cette homologie n'est pas garantie du fait de logiques divergentes confortées par les divers malentendus qui ne sont plus à démontrer (Dubet, 1997 ; Payet & Giuliani, 2014 ; Périer, 2019). Les familles interviewées sont bien souvent dans des situations précaires accentuées par le confinement ; ce qui les met dans des logiques de survie là où il leur est demandé d'accompagner leur enfant dans la réalisation du travail scolaire et donc l'acquisition de l'autonomie requise pour sa réalisation.

-Précarité des situations ordinaires et hétérogénéité des contextes familiaux

Cet accompagnement ordinairement difficile pour le public concerné par notre enquête est devenu le quotidien des familles durant cette période. Cette situation inédite de confinement est venue à la rencontre (et par là en a révélé l'existence) de situations familiales cumulant des éléments de précarité (financière, sanitaire, social…) dans des contextes souvent très difficiles (cumul d'emplois dont emplois non déclarés, attente de régularisation de situation administrative, l'un des deux parents « bloqué » dans le pays d'origine…). Les familles se trouvent

alors tiraillées entre la volonté de « faire famille » (Coum, 2020) et celle de devoir mettre en œuvre la continuité pédagogique, endosser le rôle d'enseignant en le combinant à celui de parent. Comment cette continuité peut-elle être effective alors qu'entrent en tension deux logiques contradictoires : d'un côté une logique liée à la dynamique des relations et rôles dans la famille (disponibilité, compétences...) et de l'autre, satisfaire les exigences d'un accompagnement scolaire continu de leur enfant à domicile ? Partir du postulat que tous les élèves sont non seulement dotés de matériel mais aussi d'une maîtrise suffisante des outils numériques est un leurre dans la mise en œuvre concrète de la continuité pédagogique. Globalement les parents interviewés nous font part de bricolage avec les outils dont ils disposent, d'ajustements en fonction des attentes des professeurs, d'agencement de leur espace privé en fonction des ressources matérielles mais également de ressources « scolaires » dont ils disposent. Ces résultats d'analyse rejoignent les résultats nationaux qui mettent en évidence de réelles difficultés techniques de connexion et de postes de travail à disposition au sein des foyers les plus précaires.

-Mise à l'épreuve des parents pour assurer l'autonomie des jeunes et accompagner le travail scolaire

Pour les parents interviewés, l'autonomie de leur enfant signifie surtout effectuer les tâches scolaires seul, sans aide de quiconque, « se débrouiller ». Ce qui vient conforter les résultats de nos 1ère enquête (auprès des élèves) et 2ème enquête (les entretiens auprès des parents). Globalement les parents soulignent que cette période apprend finalement à leurs enfants à devenir autonomes dans la gestion du travail à réaliser à la maison. Les parents sont rassurés de les voir travailler seuls mais, dans d'autres cas, lorsqu'il faut leur expliciter davantage les consignes, ils se retrouvent bien souvent en difficulté. Leur aide se focalise davantage sur les aspects techniques ou la recherche de réponses auprès de la fratrie ou sur internet, comme le laissent entendre les propos de cette mère :

> Mme Bento : Le cours est aussi en papier, soit sous forme de ….
> Ir : vous pouvez l'aider à revenir dessus ?
> Mme Bento : en téléchargement, donc elle revient dessus, mais moi je connais pas non plus toutes les réponses, après on regarde à côté, sur Internet ou sur…

Sous l'effet de la prescription par les enseignants de tâches scolaires à réaliser, la sous-traitance pédagogique (Kakpo, 2012) qui opère au sein des foyers est d'autant plus difficile que les parents ne sont parfois pas équipés pour réaliser ce travail d'explicitation. Tout l'enjeu pour les enseignants est alors de les rendre, en un temps record, capables d'accompagner scolairement leurs enfants, de leurs donner les clés de compréhension, de leur permettre une certaine accessibilité à la compréhension des consignes pour qu'ils trouvent leur place dans le processus d'autonomisation scolaire de leur enfant (Périer, 2017).

D'ordinaire la distribution du travail personnel des élèves n'est pas pensée dans une répartition des tâches entre parents et enseignants. Décréter la continuité a révélé chez beaucoup de parents les limites de leur propre capacité d'accompagnement scolaire et a plutôt provoqué un sentiment de ne pas être « à la hauteur » ni capables d'endosser très rapidement ce rôle, celui qui doit trouver, dans un même temps, la juste relation pédagogique avec son propre enfant ainsi que la maîtrise des contenus et méthode d'apprentissage. Pour beaucoup de parents, l'accompagnement se traduit par une surveillance de la réalisation effective de la tâche. Si certains font respecter formellement le travail scolaire ; d'autres semblent conscients qu'il serait nécessaire de réinvestir différemment ces apprentissages mais se sentent démunis pour s'y atteler.

Des bougés relativement à la nature et à la construction de l'autonomie

Des inter-reconnaissances

-Un rythme scolaire difficile à transformer en routine familiale

À l'annonce du confinement et de la mise en œuvre de la continuité pédagogique, les enseignants ont donné beaucoup de travail, sûrement par crainte que la rupture du lien direct ne débouche sur le décrochage d'une partie des élèves. Cela traduit aussi, de la part des enseignants, une façon de gérer l'incontrôlable, l'inédit : dans un premier temps, conserver une forme de ritualisation (en donnant des devoirs ou en tentant de respecter l'emploi du temps par exemple) les rassure, permet

d'avoir l'impression de garder le contrôle. Cela empêche aussi de changer de focale, de regarder en face la complexité de certaines situations et l'hétérogénéité des espaces familiaux. Dans un second temps, il a fallu repenser l'espace-temps et réorganiser le travail scolaire. Le discours des parents oscille, de ce point de vue, entre un sentiment de charge de travail importante à la maison et une crainte que leur enfant n'ait pas suffisamment de devoirs. En effet, lorsqu'ils évaluent le temps passé au travail scolaire (2 à 4h par jour), certains sont inquiets de voir leurs jeunes disposer d'autant de temps libre. Cette impression peut d'ailleurs générer des tensions au sein du foyer. Tout comme pour leurs enfants, l'autonomie est assimilée au respect de routines qui sont alors ébranlées lors de cette période inédite.

C'est le cas de M. Vellore, inquiet de voir ses enfants terminer le travail trop rapidement : « il faut leur dire qu'il n'y a pas assez de travail. Les enfants jouent ! Ce n'est pas normal. » N'ayant pas vraiment de repères sur le temps que doivent passer leurs enfants à la tâche, beaucoup de parents tâtonnent dans cette organisation de l'emploi du temps à la maison, y compris lorsqu'ils décrivent, comme Mme Chabin leur enfant comme :

> Quelqu'un qui aime travailler et qui en demande toujours. Je trouve qu'elle est quand même très surmenée, il y a beaucoup trop de travail, dès le réveil on est dans le travail et ça reste quand même très lourd (…) moi je voulais contacter le collège parce que la charge de travail je la trouve très-très-très importante (…) en toute honnêteté, on est dépassés, sincèrement.

-L'évaluation, système opaque du point de vue des parents

Les textes ministériels préconisent une évaluation formative mais interdisent l'évaluation sommative. Le Vademecum suggère aux enseignants de « prévoir des séquences compatibles avec des enseignements à distance et d'adapter le travail demandé aux élèves aux contraintes des ENT. Les travaux demandés s'appuient plus spécifiquement sur des compétences variées adossées au travail autonome. » L'acquisition de l'autonomie fait donc bien partie des compétences à maintenir en contexte de confinement. Une certaine latitude est cependant laissée à l'appréciation du professeur qui identifie « les travaux qu'il souhaite évaluer afin de s'assurer de l'acquisition et/ou de la consolidation de notions ou de compétences ».

Ceci est ressenti par les parents interviewés comme un flou : ils ne savent pas nécessairement en quoi consiste le contrôle du travail fourni, mais espèrent que celui rendu par leur enfant sera évalué ; ce serait pour eux une reconnaissance du travail fourni par leur enfant, mais aussi du travail d'accompagnement accompli :

> « Ça sera évalué oui. J'espère ! Car pour ceux qui font, il faut qu'ils sachent… ! Ça les stresse aussi eux ! Ça serait dommage sinon »

L'évaluation du travail rendu apparaît alors comme le seul rituel encore opérationnel de l'institution scolaire. L'enseignant ne peut plus s'appuyer sur d'autres rituels qui se succèdent naturellement dans une configuration ordinaire de classe (l'entrée dans la salle, s'asseoir à sa table, sortir ses affaires, énoncer le début d'une séquence de cours, marquer des temps de césure, alterner travail en silence vs participation, travail de groupe vs travail individuel, …) et lui permettent d'évaluer le degré d'autonomie de ses élèves.

-Une adhésion forte des parents à la scolarité de leur enfant et un processus de reconnaissance réciproque

Cette épreuve met en évidence l'idée que, même dans les situations précaires, pour les familles qui ne maîtrisent pas la langue française par exemple, on se soucie de la réussite scolaire des enfants. Elles sollicitent frères, sœurs et amis, appellent les enseignants, envoient des courriels… Elles encouragent leurs enfants à trouver des solutions pour ne pas rester seuls. Concernant les parents interviewés, il n'y a pas d'abandon de la part des parents, pas plus que des enseignants, mais plutôt une sur-mobilisation, beaucoup de stress et d'anxiété générés par le fait de ne pas toujours comprendre les attentes. Les parents sont volontaires et s'acquittent de la tâche et, au moins, de la réalisation formelle des exercices.

Certains parents évoquent la sollicitude des enseignants comme une sorte de reconnaissance (Honneth, 2004) de leur situation personnelle dans le sens où les enseignants composent avec ces parents. Cette prise en compte de leurs particularités et de leurs effets sur l'apprentissage de leur enfant apparaît comme un préalable à leur réception des conseils dont ils auraient besoin pour accompagner le travail scolaire. Cette reconnaissance s'ébauche dans le cadre de cette continuité pédagogique en particulier parce que le collège ne peut faire « sans » les

parents. Il a fallu, bien au contraire, composer « avec » eux (Laforgue, 2009 ; Demailly, 2008), nouer une relation pour permettre aux jeunes de bénéficier d'un suivi, s'efforcer de lever les implicites, être attentif à leurs besoins et parfois dépasser son rôle habituel d'enseignant. La distanciation physique des protagonistes a pu paradoxalement conduire à des rapprochements entre parents et enseignants, régulièrement appelés par l'institution scolaire mais peu suivis d'effets. Les parents évoquent très souvent un sentiment de confiance tissé et/ou consolidé grâce aux confidences, à la disponibilité des enseignants et à l'écoute réciproque.

Lorsqu'on interroge les parents sur leur ressenti quant à l'organisation de l'équipe pédagogique, le lien aux enseignants et la prise en considération des familles, l'un d'eux nous répond :

> Je sais pas moi je m'implique beaucoup donc je dirai que je vais… on y a va tous les jours (sur Pronote), nous on y va vraiment tous les jours (…) et pour avoir tchaté avec certains des professeurs, même eux ils nous disent « il vous faut de la souplesse ». C'est un métier… donc moi je communique beaucoup avec les professeurs, et franchement là-dessus, enfin j'ai pas eu ce ressenti, ils sont pas là à mettre la pression pour qu'ils travaillent, au contraire ils disent chacun a son rythme, c'est normal, c'est particulier pour tout le monde, donc j'ai l'impression qu'y a pas mal de compréhension là-dessus.

Les enseignants découvrent souvent que ces parents, maîtrisant peu les codes de l'école, se sentent requalifiés par l'intérêt manifesté pour leurs conditions de vie et la prise en considération de leurs compétences à agir. Les parents, subitement transformés en enseignants dans leur foyer, apprécient la disponibilité de certains professeurs en même temps qu'ils découvrent la complexité et la pénibilité de leur métier. Plusieurs parents déclarent que les enseignants sont présents et préoccupés de la continuité pédagogique comme cette maman le confirme quand on lui pose la question de l'engagement des enseignants :

> « Oui, oui, oui, c'est vrai, franchement ils sont, ils essayent le maximum ».

Une professionnalité en développement

Une telle situation de crise requiert par excellence la plus grande efficacité individuelle et collective inhérente au processus de

développement professionnel qui caractérise l'évolution du métier d'enseignant vers davantage de professionnalité (Bourdoncle, 1993). Comme le souligne Thérèse Pérez-Roux (2012), la notion de professionnalité interroge l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité. En raison des changements opérés par la crise sanitaire, et face à l'impossibilité avérée de l'institution de tout prescrire, les enseignants ont dû, pour assurer une continuité, mobiliser leurs ressources subjectives, collectives et/ou individuelles, afin de résoudre les problèmes posés. Et c'est sous la double ressource de la spécificité disciplinaire et de leur propre subjectivité que les enseignants interrogés après le confinement témoignent des adaptations opérées.

-L'équipe, indispensable aux ajustements

Dans ces circonstances, nombre de professeurs découvrent, par-delà les équipes formellement instituées, l'utilité du collectif de travail pour gérer collectivement et localement les difficultés nouvelles de la profession (Lantheaume & Hélou, 2008). Les équipes ou binômes qui apparaissent dans les conditions de travail créées par le confinement sont perçues et conçues comme des aides, pour faire face à la situation. Ces collaborations sont de précieuses ressources pour s'adapter, réguler et, tout simplement, travailler. M. Lièvremont, professeur d'EPS, déclare ainsi : « le travail en équipe c'est quelque chose qui était indispensable… ». Dans les enseignements difficilement réalisables à distance comme l'éducation physique et sportive (EPS) ou les arts plastiques, les enseignants ont été particulièrement collaboratifs et ingénieux. Ceux d'EPS ont inventé et mutualisé bon nombre de défis avec le matériel à disposition dans les foyers : « nous les avons fait jongler avec des chaussettes ». Prenant en compte les modalités de communication ordinaires des jeunes, ils ont créé une chaîne Youtube pour qu'ils réalisent, dans leur salon, des exercices physiques.

Ces remarques et ces adaptations témoignent de la professionnalité à l'œuvre, face à l'impossibilité de dispenser leur cours, les enseignants concernés ont dû puiser dans leurs ressources propres mais aussi collectives pour pouvoir « faire cours ».

-Des fonctions plus investies

En France, dans l'enseignement du second degré, l'objectif central est la transmission de savoirs disciplinaires, ce que de façon légitime, les enseignants ont privilégié lors des connexions et/ou des contacts pour la continuité pédagogique, les cours étant donc principalement structurés par la didactique de leur discipline. Cependant, face à une situation inhabituelle, ils prennent pleinement conscience de la dimension éducative et relationnelle de leur profession et chacun, avec sa sensibilité propre, développe des compétences pour s'adapter aux diverses sollicitations. Nous retrouvons l'aspect double de l'activité et de l'identité à l'œuvre. En effet la proximité et la régularité des échanges ont sans doute favorisé des relations inhabituelles et ont permis des dialogues qui, dans un contexte traditionnel, n'auraient pas eu lieu. Ainsi des enseignants ont dû intervenir à plusieurs reprises, à la demande des parents, pour dénouer des situations familiales auxquelles ils ne s'attendaient pas et pour lesquelles ils ne se sentaient pas toujours formés, comme faire en sorte que les élèves cessent de jouer et fassent leur travail. Des postures d'écoute et d'empathie, ont été, plus qu'à l'ordinaire, adoptées. Une enseignante devant faire selon elle « psychologue », face à des situations de détresse de certaines familles. La précarité des conditions de vie et la promiscuité ont, durant cette période, exacerbé les difficultés relationnelles entre les parents et leurs enfants et entre les enfants eux-mêmes. Les échanges téléphoniques avec les enseignants révèlent certains mal-être que les enseignants ressentent tout en s'estimant incompétents pour répondre aux détresses exprimées ou aux besoins d'aides éducatives que certains parents attendent.

Une autre manifestation du développement de la professionnalité, réside dans l'investissement du rôle du professeur principal, même si, cette fonction fait en principe partie de l'exercice ordinaire du métier (circulaire n° 2018-108). Lors du confinement ce rôle est sollicité dans des dimensions que les enseignants n'envisageaient pas. Ainsi M. Penta, professeur d'EPS, déclare que, du fait d'être professeur principal, il s'est senti plus engagé pour le suivi de ses élèves de 6ème que pour les autres élèves dont il est seulement professeur disciplinaire.

-Le confinement : un autre regard sur les familles et les élèves

Une conception courante chez les enseignants consiste à penser que les difficiles rapports des familles populaires à l'école tiennent à leurs caractéristiques culturelles éloignées des attendus scolaires (Lorcerie, 2002). Mais lors du premier confinement la régularité des contacts, des dialogues et des échanges contribue à changer leur conception quant aux familles auxquelles ils s'adressent. Ainsi M. Lafleur professeur d'EPS :

> C'est vrai que moi, ça m'a vraiment ouvert un peu l'esprit là-dessus, cette façon d'appeler les parents quand ça va pas. Et maintenant, ça fait trois fois que tu les appelles pour savoir comment ils vont et du coup, ils te font confiance quoi.

Dans la relation traditionnelle aux familles, les enseignants pensent souvent que, si le travail personnel n'est pas fait, c'est parce que l'élève, mais aussi sa famille s'en désintéressent. Dans ce cadre-là, la recherche du lien avec les familles fait comprendre que, si le travail personnel n'est pas fait ce n'est souvent pas dû à un manque de suivi familial ou un à désintérêt mais à un manque de maîtrise de l'ENT et des courriels comme le constate un professeur.

> « On a dû s'adapter, là je communique sur WhatsApp, sur SMS avec des parents, ça je n'aurais jamais pensé le faire avec les parents. »

Les enseignants comprennent qu'ils sont à la fois référents et ressources pour les parents. Dans la majorité des cas, les appels téléphoniques réguliers font que la communication favorise des explicitations et des informations liées au confinement, jusqu'à des collaborations. Mme Lavisse professeure d'arts plastiques dit ainsi, à propos du dialogue avec les parents : « on pouvait faire des plans d'action pour des élèves. »

À l'instar de la maman d'Adama, qui découvre dans cette période « un autre fils », certains enseignants sont surpris par le fait que des élèves « plutôt décrocheurs » en présentiel se révèlent être de bons élèves loin du groupe classe. Ils découvrent alors que le contexte du collège peut faire que certains élèves, afin de ne pas être en conflit de loyauté avec leur groupe de pairs, se comportent comme de « mauvais élèves ». Si des « perturbateurs » peuvent se mettre au travail, c'est peut-être que

les difficultés à apprendre ne procèdent pas de difficultés à se comporter comme il faut, mais qu'elles induisent ces dernières.

Pour pouvoir assurer et, dans certains cas, instaurer la continuité pédagogique, les enseignants ont été induits à rompre avec certaines certitudes, s'inscrivant davantage dans une professionnalisation ouverte au collectif mais aussi à une co-éducation reconnaissant les spécificités et les apports de chaque partenaire. Si cette période inédite a développé la professionnalité des enseignants interviewés, c'est sans doute du fait de la remise en cause d'aprioris et d'allants de soi sur les élèves et leurs familles, ce qui interroge des pratiques d'enseignements établies tout en développant d'autres pratiques. Dans ce cadre inédit, les professeurs ont pu tisser des relations, voire des complicités qu'ils n'envisageaient pas et développer ainsi des compétences relationnelles et éducatives qui pourraient s'exercer de façon pérenne au bénéfice de leurs élèves.

Conclusion

L'injonction institutionnelle à maintenir la « continuité pédagogique » pendant le confinement lié à la pandémie a mis en évidence l'importance que les sociétés accordent à l'éducation. Mais elle a pu aussi s'avérer un simple performatif si elle ne prenait pas en compte le réel de la situation antérieure. Notre enquête met ainsi à jour des présupposés en matière d'autonomie des élèves, dont la construction, entre école et familles, n'est généralement pas prise en charge de façon concertée. Elle confirme la fragilité des homologies entre école et familles, déjà mise en évidence par de nombreux travaux. Elle révèle une grande diversité de situations qui font apparaître, aux deux extrêmes, des acteurs désemparés parce qu'ordinairement mal à l'aise face à ce que l'école demande de mobilisations individuelles et collectives, et d'autres plus adaptés à cette situation inédite parce qu'ayant déjà pris en compte les liens à établir entre la classe et son extérieur ainsi que les collaborations à tisser pour y parvenir. Cette mise à l'épreuve des uns et des autres laisse néanmoins entrevoir des moments de reconnaissance entre acteurs, porteurs de perspectives sur ce qu'enseignants et parents peuvent apporter aux élèves pour qu'ils sachent faire seuls à l'école.

Références bibliographiques

BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In Deauvieau, J. &. Terrail, J.-P. (Eds.). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, 227-241.

BAUTIER, É. & RAYOU, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

BEDUCHAUD, D. & LESZCSAK, S. (2020). *Les effets du confinement sur l'activité des enseignants du primaire et du secondaire, Rapport d'enquête*. http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupes-de-travail/documentation-confinement-et-enseignement/rapport-enseignants. 2020.

BERNSTEIN, B. (1997/1967). Écoles ouvertes, société ouverte ? In Forquin J.-C. (Eds.). *Sociologues américains et britanniques*. Bruxelles-Paris : De Boeck-INRP, 155-164.

BERNARDIN, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Paris : De Boeck.

BONNERY, S & DOUAT, E. (dir.) (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute.

BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.

BRUNER, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

CLAUDE, M.-S. & RAYOU, P. (2019). Accéder aux perspectives des élèves sur les situations scolaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41, 267-282.

CLOT, Y. & FAÏTA, D. (2000). Genre et Style en analyse de travail. Conception et méthode. *Travailler*, 4, 7-42.

CONUS, X. & DURLER, H. (2020). *L'enseignement à distance mis en place lors de l'épidémie du coronavirus: vécu de parents d'élèves du primaire vaudois et fribourgeois*, Enquête DISPAR.

COUM, D. (2020). *Faire famille au temps du confinement et en sortir…* Paris : Fabert.

DELÈS, R., PIRONE, F. & RAYOU, P. (2021). L'accompagnement scolaire pendant le premier confinement de 2020 : De la différenciation dans l'École à la maison. *Administration & éducation*, École et crise sanitaire : déstabilisation et opportunités, 155-161.

DEMAILLY, L. (2008). *Politiques de la relation : approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

DUBET, F. (dir.) (1997). *École, familles : le malentendu.* Paris : Éditions Textuel.

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

GOFFMAN, E. (1956/1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. *I. La Présentation de Soi*. (trad. par A. Accardo). Paris : Les Éditions de Minuit.

HONNETH, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS*, 23(1), 133-136.

KAKPO, S. (2012). *Les devoirs à la maison : mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.

LAFORGUE, D. (2009). Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines : Pluralité, hybridation et fragmentation du travail institutionnel. *Socio-logos*. *Revue de l'association française de sociologie* [En ligne]. Repéré à http://socio-logos.revues.org/2317.

LAHIRE, B. (2007). Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires. In Lahire, B. (dir.) *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte, 322-347.

LANTHEAUME, F. & HÉLOU, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

LORCERIE, F. & CAVALLO, D. (2002). Les relations entre familles populaires et école. *Les cahiers millénaires 3, Communauté urbaine. Direction de la prospective et du dialogue public. Éducation et mode de vie*, 24, 5-24.

PAYET, J.-P. & GIULIANI, F. (2014). La relation école-familles socialement disqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. *Éducation et sociétés*, 34, 55-70.

PEREZ-ROUX, T. (2012). Processus identitaires en formation initiale des enseignants : entre cohérence du programme et logique(s) des acteurs. In Desjardins, J. (éd.). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 131-152.

PERIER, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Paris : Presses Universitaires de France.

RAYOU, P. (2015). *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*. St Denis : PUV.

RAYOU, P. (2000). L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct. In Derouet J.-L. (Eds), *L'école dans plusieurs mondes*. Paris-Bruxelles: INRP-De Boeck, 245-274.

RIA, L. & RAYOU, P. (2020). La forme scolaire en confinement : enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Formation et profession*, 28-4, 1-11.

THIN, D. (2008). Les familles populaires face aux devoirs. *Cahiers pédagogiques*, 468, 23-24.

VYGOTSKI, L.-S. (2011). *Une théorie du développement et de l'éducation*. Recueil de textes et commentaires sous la direction de Frédéric Yvon et Yuri Inchenko. Moscou: MGU.