THÈSE

pour l'obtention du grade de

Docteur de l'Université de Poitiers

en sciences de l'information et de la communication

(Diplôme National – Arrêté du 25 mai 2016)

U.F.R Lettres et Langues
Ecole doctorale Humains en société (n°650)
Section CNU 71

Présentée par :
Théo MARTINEAUD

L'effet de longue traîne du confinement sur l'appropriation des techniques numériques par les enseignants de l'école élémentaire

DIRECTEUR DE THÈSE :
Jean-François CERISIER
Professeur des universités, Université de Poitiers

CO-DIRECTRICE DE THÈSE :
Carine AILLERIE
Maîtresse de conférences, Université de Poitiers

JURY :

Jean-François CERISIER, Professeur des universités, Université de Poitiers – DIRECTEUR

Carine AILLERIE, Maîtresse de conférences, Université de Poitiers – CO-DIRECTRICE

Anne CORDIER, Professeure des universités, Université de Lorraine – RAPPORTEUR

Anne LEHMANS, Professeure des universités, Université de Bordeaux – EXAMINATEUR

Luc MASSOU, Professeur des universités, Université de Lorraine – RAPPORTEUR

Pascal PLANTARD, Professeur des universités, Université Rennes 2 – EXAMINATEUR

Bénédicte ROBERT, Inspectrice générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche – EXAMINATEUR

Soutenue le 2 décembre 2024

1431 Université de Poitiers

RESUME

Avec la prolifération des contaminations liées au COVID-19 en France, les élèves et enseignants ont été physiquement éloignés des établissements scolaires avec la mise en place du confinement à l'échelle nationale du 12 mars au 11 mai 2020. Pendant cette période, les techniques numériques ont été désignées par l'institution scolaire comme des techniques dont l'usage permettrait de maintenir le lien pédagogique entre les enseignants et leurs élèves. Dans ce contexte d'urgence sanitaire ayant contraint les enseignants et les élèves à interagir par d'autres modalités, notre recherche cherche à comprendre si cette expérience obligée du confinement et de l'usage des techniques numériques a pu conduire les enseignants de l'école élémentaire à initier de nouvelles pratiques technopédagogiques, ou encore, à développer des usages numériques professionnels préexistants les menant à développer leurs capacités à agir avec les techniques numériques une fois le confinement terminé.

Pour conduire cette recherche, nous nous sommes appuyés sur la sociologie des usages, sur les genèses instrumentales et sur le concept de pouvoir d'agir afin de comprendre et d'analyser les pratiques numériques professionnelles des enseignants pendant et après le confinement, au travers de leurs vécus de cette expérience inédite.

Pour réaliser cette recherche, nous avons conduit des entretiens semi-dirigés avec des enseignants sur deux terrains d'enquête. Le premier terrain est constitué de 48 entretiens en 2021 réalisés dans 27 écoles de l'Aisne et du Val-d'Oise, et de 24 entretiens en 2022 réalisés dans 23 écoles des mêmes départements déjà visitées. Le second terrain d'enquête regroupe 3 écoles du département de la Vienne, dans lesquelles nous avons conduit des observations et des entretiens auprès de 4 enseignantes. Les données obtenues ont été analysées au prisme de l'analyse catégorielle thématique (Hsieh et Shannon, 2005) afin d'analyser les pratiques et les usages déclarés et observés des enseignants pendant et après le confinement de mars à mai 2020.

Nos analyses mettent en lumière le développement de pratiques numériques professionnelles inédites, parfois connues mais jusqu'alors pas ou très peu utilisées. Nous soulignons l'importance de la dimension affective des relations entretenues pendant le confinement entre les enseignants, leurs élèves et les familles. Pour certains enseignants – familiers des techniques numériques et évoluant dans des situations riches d'interactions et soutiens de la part des proches et des pairs – cette situation a pu être l'occasion de tester et d'expérimenter de nouveaux usages avec leurs élèves. Pour d'autres enseignants, les difficultés rencontrées pour accéder et utiliser certaines technologies prescrites ont été redoublées par les difficultés d'accès et d'usage des élèves et des familles. Cependant, cette période est aussi décrite comme une épreuve, génératrice de souffrance professionnelle rendant difficile sinon impossible le développement de pratiques technopédagogiques qui ne soient pas une réponse immédiate aux difficultés propres au confinement. Si certains des enseignants ont pu développer des nouvelles formes de médiations et de médiatisations avec leurs élèves, nos résultats montrent que les techniques les plus anciennes ont côtoyé les techniques les plus récentes afin de répondre à l'impératif de maintenir le lien avec les élèves.

Mots-clés : confinement, enseignement à distance d'urgence, pratiques numériques, usages numériques, pouvoir d'agir enseignant, professeurs des écoles

ABSTRACT

With the proliferation of COVID-19 infections in France, students and teachers were physically distanced from schools due to the nationwide lockdown from March 12 to May 11, 2020. During this period, digital technologies were named by the educational institution as tools that could support the pedagogical link between teachers and their students. In this context of a public health emergency, which forced teachers and students to interact through different modalities, our research aims to understand whether this enforced experience of lockdown and the use of digital technologies led elementary school teachers to initiate new techno-pedagogical practices or to develop pre-existing digital practices, thereby enhancing their capacity to act with digital tools once the lockdown was lifted.

To conduct this research, we relied on the sociology of uses, instrumental genesis, and the concept of "power to act" to understand and analyze teachers' professional digital practices during and after the lockdown, through their experiences of this unprecedented situation.

To carry out this research, we conducted semi-structured interviews with teachers in two research settings. The first involved 48 interviews in 2021 conducted in 27 schools in the Aisne and Val d'Oise regions, and 24 interviews in 2022 conducted in 23 schools in the same previously visited departments. The second research setting included three schools in the Vienne department, where we conducted observations and interviews with four female teachers. The data obtained were analyzed using thematic categorical analysis (Hsieh and Shannon, 2005) to examine the practices and declared and observed uses of teachers during and after the March-May 2020 lockdown.

Our analyses highlight the development of new professional digital practices, some of which were known but previously underutilized or entirely unused. We emphasize the importance of the affective dimension of the relationships supported during the lockdown between teachers, their students, and families. For some teachers—those familiar with digital tools and working in environments rich in interaction and support from peers and relatives—this situation offered an opportunity to test and experiment with new uses with their students. For other teachers, the challenges encountered in accessing and using certain prescribed technologies were compounded by the difficulties faced by students and families in accessing and using them. However, this period is also described as a trial that generated professional suffering, making it difficult if not impossible to develop techno-pedagogical practices that were not merely an immediate response to the challenges posed by the lockdown. While some teachers were able to develop new forms of mediation and media use with their students, our results show that the oldest technologies coexisted with the most recent ones to meet the imperative of keeping the connection with students.

Keywords: lockdown, emergency remote teaching, digital practices, digital uses, teacher agency, elementary school teachers

RESUMEN

Con la proliferación de contagios de COVID-19 en Francia, los alumnos y docentes fueron físicamente distanciados de las escuelas debido al confinamiento nacional del 12 de marzo al 11 de mayo de 2020. Durante este período, las tecnologías digitales fueron designadas por la institución educativa como herramientas que podrían mantener el vínculo pedagógico entre los docentes y sus estudiantes. En este contexto de emergencia sanitaria, que obligó a los docentes y alumnos a interactuar a través de diferentes modalidades, nuestra investigación busca comprender si esta experiencia forzada del confinamiento y el uso de tecnologías digitales condujo a los maestros de escuela primaria a iniciar nuevas prácticas tecnopedagógicas o a desarrollar prácticas digitales preexistentes, lo que les permitió aumentar su capacidad de actuar con herramientas digitales una vez finalizado el confinamiento.

Para llevar a cabo esta investigación, nos basamos en la sociología de los usos, la génesis instrumental y el concepto de "capacidad de actuar" para entender y analizar las prácticas digitales profesionales de los docentes durante y después del confinamiento, a través de sus vivencias de esta situación sin precedentes.

Para realizar esta investigación, llevamos a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes en dos contextos de investigación. El primer contexto incluyó 48 entrevistas en 2021 realizadas en 27 escuelas de los departamentos de Aisne y Val d'Oise, y 24 entrevistas en 2022 realizadas en 23 escuelas de los mismos departamentos previamente visitadas. El segundo contexto de investigación incluyó tres escuelas del departamento de Vienne, donde realizamos observaciones y entrevistas con cuatro maestras. Los datos obtenidos se analizaron a través del análisis categorial temático (Hsieh y Shannon, 2005) para examinar las prácticas y los usos declarados y observados de los docentes durante y después del confinamiento de marzo a mayo de 2020.

Nuestros análisis destacan el desarrollo de nuevas prácticas digitales profesionales, algunas de las cuales eran conocidas, pero hasta entonces poco o nada utilizadas. Subrayamos la importancia de la dimensión afectiva de las relaciones mantenidas durante el confinamiento entre los docentes, sus alumnos y las familias. Para algunos docentes, familiarizados con las herramientas digitales y que trabajaban en entornos ricos en interacciones y apoyo por parte de pares y familiares, esta situación brindó una oportunidad para probar y experimentar nuevos usos con sus alumnos. Para otros docentes, las dificultades encontradas para acceder y utilizar ciertas tecnologías prescritas se vieron agravadas por las dificultades de acceso y uso por parte de los alumnos y sus familias. Sin embargo, este período también se describe como una prueba que generó sufrimiento profesional, lo que dificulta, si no imposibilita, el desarrollo de prácticas tecnopedagógicas que no fueran una respuesta inmediata a los desafíos del confinamiento. Aunque algunos docentes pudieron desarrollar nuevas formas de mediación y uso de medios con sus alumnos, nuestros resultados muestran que las tecnologías más antiguas coexistieron con las más recientes para cumplir con el imperativo de mantener la conexión con los estudiantes.

Palabras clave: confinamiento, enseñanza a distancia de emergencia, prácticas digitales, usos digitales, el poder para actuar de los docentes, maestros de escuela primaria

REMERCIEMENTS

C'est regrettable de n'avoir qu'aussi peu de place pour remercier chaleureusement toutes celles et ceux qui ont contribué à la réalisation de cette recherche.

Tout d'abord, cher Jean-François et chère Carine, je tiens à vous remercier pour votre accompagnement, votre disponibilité, votre patience et la manière dont vous avez su me guider dans ce parcours de recherche. Plus précisément, merci Jean-François pour tes conseils et tes explications, pour ta qualité d'écoute, tant sur le plan scientifique que sur tous les aspects qui forment le quotidien de Techné et la vitalité de cette unité de recherche. Merci Carine de m'avoir invité dans tes projets et de m'avoir fait confiance, merci pour tes précieuses relectures, pour la précision de tes commentaires et pour toutes les fois où tu as pris le temps de trouver les mots justes lorsque je me perdais entre doutes légitimes et tautologies infructueuses.

Ensuite, je tiens à remercier l'ensemble de l'équipe du laboratoire Techné pour ces moments partagés. Merci pour vos contributions nombreuses à ce travail, de la logistique préparatoire jusqu'à l'édition de ce document. Merci Aurélien et Émilie pour votre accueil chaleureux lors de ces mois froids et vides en début d'année 2021. Merci Christine, Hassina, Bruno pour vos conseils avisés, votre dynamisme communicatif. Merci aux anciens doctorants Laetitia, Mélina et Luis, toujours disponibles pour discuter lorsque le besoin s'en faisait sentir. Merci à l'équipe de choc des doctorantes Techné : Emmanuelle, Laureline, Marion et Mariana, c'était toujours un plaisir de vous voir et de vous savoir proches. Merci à l'équipe de recherche LILEPA de la PUCP à Lima : Augusta, Angela, Veronica et Claudia, merci pour votre accueil et pour ces moments partagés dans les écoles péruviennes et dans votre université.

Je tiens à remercier l'ensemble des enseignantes et des enseignants rencontrés pendant ce travail. Ils et surtout elles, ont pris le temps d'expliquer ce qu'ils font et à quelles fins. Je tiens spécifiquement à remercier les enseignantes suivies pendant plusieurs mois dans la Vienne pour leur accueil, leur patience et leur disponibilité dans la situation parfois difficile de l'après-confinement. Merci aux agents de l'éducation nationale, et tout particulièrement Mme Agnès Castel, dont l'aide fut précieuse pour la réalisation de ce travail. Merci également à la DNE dont les actions en faveur de la recherche et des doctorants ont permis la réalisation de ce travail.

Merci aux camarades doctorant·e·s de l'école doctorale Humains en société, spécifiquement Audrey, Margaux et Johanne pour leur soutien et pour les moments de drôlerie partagés ensemble. Merci à celles et ceux qui s'impliquent quotidiennement pour faire vivre l'organisation collégiale et collective de nos activités professionnelles.

Enfin, merci à mes proches pour leur patience à mon égard, dans les temps forts et électrisants comme dans les moments de doutes et d'agacement. Jean-Noël, merci pour cette amitié toujours vivace et pour ton écoute constante. Arthur, Emmanuelle et Laurent, merci pour votre soutien sans faille. Ghislaine, merci pour ces pauses du mercredi en ta compagnie. Et merci à Jacques, bien sûr.

Je conclue cette section avec une pensée émue pour Sylvie Merlet-Fortin.

SOMMAIRE

Résumé....2

Abstract....3

Resumen....4

Remerciements....6

Contexte institutionnel....15

Glossaire des expressions, sigles et acronymes :....16

Introduction générale....18

Chronologie des actions publiques en matière d'éducation....21

Le premier confinement, du 12 mars au 22 juin 2020....21

Les premières fermetures de classes – Janvier et février 2020....21

La mise en place du confinement – Mars 2020....22

Préparer les réouvertures des établissements scolaires – d'avril à juin 2020....25

La rentrée 2020 et le deuxième confinement du 30 octobre à la fin de l'année civile....26

Une nouvelle rentrée des classes....26

De la territorialisation des mesures de couvre-feu au reconfinement national....26

Les Etats Généraux du Numérique marqués par la crise sanitaire....27

Du retour en classe à la troisième expérience d'enseignement à distance d'urgence, l'adaptation aux rebonds de l'épidémie....28

Le renforcement des protocoles sanitaires et la politique de dépistage....28

Un an après le premier confinement, une nouvelle expérience de la distance....29

De la rentrée scolaire à janvier 2022, l'adaptation des protocoles et la vaccination des élèves....31

Synthèse de cette chronologie....32

Chapitre 1 : Problématisation....34

Objectifs de cette recherche....35

Chapitre 2 : Cadre théorique....38

2.1 Positionnement au sein des SIC....38

Positionnement au sein de l'unité de recherche Techné....38

Organisation du cadre théorique....39

2.2 Définition des termes du sujet....39

Le métier d'enseignant....39

L'effet de longue traîne....43
Techniques et/ou technologies numériques....46
Définir le confinement avec les sciences sociales....50
2.3 Apports de la sociologie des usages....57
L'usager comme acteur....57
L'objet technique comme actant....58
L'appropriation du point de vue de la sociologie des usages....59
2.4 L'activité du sujet avec le numérique : genèse instrumentale et pouvoir d'agir....60
Les genèses instrumentales....60
Le pouvoir d'agir des enseignants avec les techniques numériques....61
2.5 Saisir les notions d'autoformation et d'apprentissage expérientiel au prisme de l'expérience du confinement....68
L'autoformation en contexte numérique....68
L'apprentissage expérientiel en contexte numérique....69
2.6 Les cadres de l'expérience et des usages....72
La forme scolaire comme cadre d'expérience....72
Le numérique comme possible transformation du cadre d'expérience scolaire....75
Chapitre 3 : Revue de littérature sur les pratiques professionnelles numériques des enseignants pendant le confinement (de janvier 2020 à décembre 2022)....78
3.1 Introduction....78
3.2 Revue de la littérature institutionnelle portant sur les pratiques numériques des enseignants pendant le confinement....78
Objectifs de la revue de littérature institutionnelle....78
Méthode employée pour la revue de littérature institutionnelle....79
Enquêtes institutionnelles internationales relatives à la situation des systèmes éducatifs en général et aux pratiques professionnelles numériques des enseignants en particulier....79
Enquêtes institutionnelles nationales sur les pratiques numériques des enseignants et sur les politiques publiques numériques pour l'éducation avant et pendant la crise sanitaire....88
3.3 Revue de littérature scientifique sur Les pratiques professionnelles des enseignants pendant le confinement....105
Objectifs de la revue de littérature scientifique....105
Méthode employée pour la revue de littérature scientifique....105
Introduction à la revue de littérature scientifique....110

L'enseignement à distance d'urgence : qualifier les expériences du confinement et ce qui a été fait par les enseignants....110
Maintenir les relations avec les élèves : la dimension affective des pratiques communicationnelles entre enseignants et élèves pendant le confinement....116
Maintenir les activités pédagogiques : adapter, concevoir et suivre les activités scolaires des élèves à distance....120
Maintenir la continuité du service d'éducation malgré les inégalités sociales numériques, les enjeux de l'appropriation des techniques numériques....129
Maintenir l'engagement professionnel en contexte de crise sanitaire....137
3.4 Conclusion....142
Chapitre 4 : Méthodologie....145
4.1 Méthode d'enquête....145
Introduction....145
Choix et positionnement scientifique....145
Méthodologie de l'enquête PARTNERS....151
Méthodologie des études de cas....155
4.2 Méthode d'analyse des résultats....163
Traitement des données des enquêtes....163
Méthode d'analyse des entretiens de l'enquête PARTNERS....164
Méthode d'analyse des entretiens et des observations pour les études de cas....164
4.3 Limites des méthodes employées....165
Chapitre 5 : Présentation des résultats de l'enquête PARTNERS....166
5.1 Introduction à la présentation des résultats de PARTNERS....166
5.2 Maintenir le lien avec les élèves pendant le confinement....166
Communiquer avec les familles pour s'assurer des conditions de vie des élèves....166
Communiquer avec les familles pour s'assurer du travail des élèves....169
Communiquer avec les familles pour répondre aux questions des parents....174
5.3 Expérimenter des techniques numériques pour enseigner pendant le confinement....175
Les difficultés d'adaptation vécues par les enseignants....175
Usage et non-usage de l'ENT pendant le confinement....178
Usage et non-usage de la visioconférence et des classes virtuelles....180

Utiliser des services en lignes recommandés et/ou interdits par l'institution pendant le confinement 184
5.4 L'autoformation et la préparation de ressources pédagogiques pendant le confinement 187
L'autoformation au et avec les techniques numériques pendant le confinement 187
Concevoir des ressources en fonction des conditions matérielles des familles 189
Concevoir, chercher et utiliser des ressources adaptées à la distance 192
5.5 Les pratiques numériques des enseignants après le confinement 195
Les pratiques de communication des enseignants après le confinement 195
Les pratiques d'enseignement après le confinement 201
Les pratiques de recherche d'information après le confinement 211
Les pratiques de conception pédagogique après le confinement 214
Chapitre 6 : Présentation des résultats des quatre études de cas 217
6.1 Étude de cas n°1 217
Présentation de l'analyse des observations et des entretiens 217
Pratiques numériques personnelles 218
Pratiques numériques professionnelles en dehors de la classe 219
Pratiques numériques professionnelles en classe 221
Pratiques numériques professionnelles pendant le confinement 227
Pratiques numériques professionnelles après le confinement 232
6.2 Étude de cas n°2 236
Présentation de l'analyse des observations et des entretiens 236
Pratiques numériques personnelles 237
Pratiques numériques professionnelles en dehors de la classe 238
Pratiques numériques professionnelles en classe 241
Pratiques numériques professionnelles pendant le confinement 248
Pratiques numériques professionnelles après le confinement 251
6.3 Étude de cas n°3 254
Présentation de l'analyse des observations et des entretiens 254
Pratiques numériques personnelles 255
Pratiques numériques professionnelles en dehors de la classe 255
Pratiques numériques professionnelles en classe 261

Pratiques numériques professionnelles pendant le confinement 267
Pratiques numériques professionnelles après le confinement 280
6.4 Étude de cas n°4 286
Présentation de l'analyse des observations et des entretiens 286
Pratiques numériques personnelles 287
Pratiques numériques professionnelles en dehors de la classe 288
Pratique numériques professionnelles en classe 293
Pratiques numériques professionnelles pendant le confinement 299
Pratiques numériques professionnelles après le confinement 307
Chapitre 7 : Discussion des résultats 313
7.1 Introduction à la discussion des résultats 313
7.2 Les relations entretenues par les enseignants avec les élèves et les familles pendant et après le confinement 313
Maintenir les relations avec les élèves sans la classe 314
L'usage des plateformes non conformes au RGPD pour maintenir le lien avec les élèves 316
L'implication affective des enseignants dans les relations à distance entretenues avec les élèves ..318
De la relation pédagogique à la relation affective, l'importance des interactions présentielles 319
L'évolution des relations avec les parents, une parenthèse événementielle 320
7.3 Les pratiques numériques professionnelles des enseignants pour faire classe pendant et après le confinement 321
La problématique de l'accès et de l'usage des équipements numériques 322
La problématique du temps de travail dans la situation d'urgence du confinement 323
La problématique des compétences en ingénierie technopédagogique 324
Une ingénierie technopédagogique d'urgence 325
Le confinement, agent d'une socialisation forcée de l'utilisation des techniques numériques 326
Les arrêts et continuités d'usage au prisme des cadres sociotechniques 327
7.4 La recherche d'information et la conception pédagogique pendant et après le confinement 330
Produire et transmettre des ressources pédagogiques adaptées aux situations matérielles des élèves 330
Chercher en ligne et utiliser des ressources pédagogiques pour maintenir l'attention des élèves malgré la distance 332

Produire et transmettre des ressources pédagogiques adaptées aux capacités d'accompagnement pédagogique des familles 333
7.5 Le développement professionnel des enseignants avec les techniques numériques pendant et après le confinement....336
L'effet de longue-traîne de l'expérience du confinement sur l'appropriation des techniques numériques par les enseignants....337
L'autoformation aux techniques numériques pendant le confinement 338
L'apprentissage expérientiel des enseignants pendant le confinement....339
La puissance d'agir des enseignants avec les techniques numériques pendant et après le confinement 344
Chapitre 8 : Conclusion et perspectives 346
8.1 Rappel des objectifs 346
8.2 Principaux résultats....347
8.3 Retour sur les hypothèses émises....349
8.4 Apports de cette recherche à notre objet d'étude 355
8.5 Apports de notre recherche aux sciences de l'information et de la communication 356
8.6 Perspectives de recherche....357
Tables des matières....359
Références 373
Publications scientifiques....373
Publications des organisations internationales non gouvernementales :....392
Décrets, communiqués et circulaires : 392
Publications institutionnelles nationales....393
Publications d'organisations associatives : 394
Publications journalistiques : 394
Annexes....396
La population enquêtée PARTNERS 2021 396
La population enquêtée PARTNERS 2022 398
Les guides d'entretien....400
Guide des entretiens individuels semi-directifs enseignants PARTNERS 2021....400
Guide des entretiens individuels semi-directifs enseignants PARTNERS 2022....401
Pour les études de cas 404

CONTEXTE INSTITUTIONNEL

Cette recherche doctorale a été réalisée au laboratoire Techné (UR 20297) de l'Université de Poitiers au sein de l'académie de Poitiers. Elle a fait l'objet d'un financement dans le cadre du programme national des incubateurs académiques de la direction du numérique pour l'éducation (DNE) du ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. Une partie du travail d'enquête réalisé pour cette recherche a été mené dans des écoles du département de la Vienne. L'autre partie de ce travail s'est déroulé dans les départements de l'Aisne et du Val-d'Oise, dans le cadre de l'enquête PARTNERS réalisée en 2021 et en 2022, en partie financée par le Secrétariat Général Pour l'Investissement (SGPI) et par la Banque des territoires, groupe de la Caisse des dépôts et consignations.

GLOSSAIRE DES EXPRESSIONS, SIGLES ET ACRONYMES :

Pour fluidifier la lecture de ce document, plusieurs expressions, sigles et acronymes sont utilisés. Ils sont écrits ci-dessous et apparaissent entre parenthèses ou en note de bas de page à leur première occurrence dans le document. De plus, cette thèse n'a pas recours à l'écriture inclusive. Ce choix ne vise en aucun cas à minimiser l'importance des stéréotypes de genre ou à nier l'impact structurel de la langue sur les représentations. Ce choix vise avant tout à garantir une lecture fluide dans le cadre d'un texte long.

Le mot École, écrit avec la lettre É majuscule se réfère à l'enseignement primaire comprenant les écoles maternelles et élémentaires. Le mot école, écrit avec la lettre é minuscule , se réfère à un établissement scolaire primaire. Le mot écoles, écrit avec la lettre é minuscule et au pluriel se réfère aux établissements scolaires primaires. Le syntagme École élémentaire, écrit avec la lettre É majuscule se réfère à l'enseignement élémentaire uniquement.

AESH : accompagnant d'élève en situation de handicap
ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles
BOEN : bulletin officiel de l'éducation nationale
BONHEURS : Bien-être Organisation Numérique Habitabilité Education Universalité Relations Savoirs
BYOD : *bring your own device* (apporte ton propre matériel, parfois utilisé sous l'acronyme AVEC : apportez votre équipement personnel de communication).
CNED : centre national d'enseignement à distance
DEPP : direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DGESCO : direction générale de l'enseignement scolaire
DNE : direction du numérique pour l'éducation
DRDUNE : direction de la recherche et du développement sur les usages du numérique éducatif
EAD : enseignement à distance
EIAH : environnement informatique pour l'apprentissage humain
ENT : environnement numérique de travail
ERE : *emergency remote education*
ERT : *emergency remote teaching*
ERTL : *emergency remote teaching and learning*
ERPT : *emergency remote parent training*
IEN : inspecteur-rice de l'éducation nationale
IFÉ : institut français de l'éducation
IGÉSR : inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche
IH2EF : institut des hautes études de l'éducation et la formation
MENJS : ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et sports
OCDE : organisation de coopération et de développement économiques
PARTNERS : pour une analyse par la recherche sur les territoires numériques éducatifs et un retour systémique
REP et REP+ : réseau d'éducation prioritaire et réseau d'éducation prioritaire renforcé
RGPD : règlement générale de protection des données
SIC : sciences de l'information et de la communication
TALIS : *teaching and learning international survey*
TIC : technologies de l'information et de la communication

TICE : technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TNE : territoires numériques éducatifs
UN/ONU : *united nations*/organisation des nations unies
UNESCO : *united nations education, scientific and cultural organization*

INTRODUCTION GENERALE

En France, pendant la crise sanitaire, plus de douze millions d'élèves et quelque huit cent soixante-dix mille enseignants (DEPP, 2021) ont été physiquement éloignés des établissements scolaires. D'abord avec les fermetures d'écoles dans les premiers départements touchés par la pandémie de COVID-19, puis avec la mise en place du confinement à l'échelle nationale, de mars à mai 2020, et enfin localement pendant les rebonds des vagues de contamination.

Cette pandémie a atteint tous les pays et tous les aspects de la vie humaine. En cela, elle constitue ce que Mauss (1924) a défini comme un « fait social total » affectant « la totalité de la société et de ses institutions. Tous ces phénomènes sont à la fois juridiques, économiques, religieux, et même esthétiques, morphologiques, etc. » La qualification de la crise sanitaire et l'analyse de cet événement comme « fait social total » a été faite dans plusieurs publications scientifiques (Gaille et Terraille, 2021; Plantard, 2021) qui se sont intéressées à l'expérience des acteurs ayant vécu cette période.

Parmi les mesures politiques prises pour contenir la pandémie, le confinement des populations a été décidé dans de nombreux pays. Afin de maintenir certaines activités sociales, comme les services d'éducation, l'utilisation de techniques numériques a été préconisée par des États et des entreprises dans de nombreux secteurs afin de maintenir leurs services et leurs activités (BEI, 2022).

En France, cet événement sanitaire et les consignes ministérielles pour maintenir les activités pédagogiques ont provoqué la rencontre de ce fait social total sanitaire et d'un autre, déjà connu, identifié et analysé par la recherche (Cerisier 2011, Plantard 2014, Plantard et Serreau, 2023) : la numérisation des activités humaines (Miège, 2020), et pour ce qui nous concerne, la numérisation des activités d'enseignement et de formation.

Pour l'éducation nationale, la pandémie et le confinement font « événement » au sens arendtien, dans la mesure où ils forment « un paysage inattendu, d'actions, de passions et de potentialités neuves » (Arendt, 1953). Ce paysage inattendu est celui de la massification et de la généralisation d'une forme d'éducation inédite, tantôt nommée « éducation à distance d'urgence » (Bozkurt et al. 2020) ou encore « enseignement à distance d'urgence » (Hodges et al. 2020) qui repose notamment sur l'utilisation des

techniques numériques. L'éducation comme service public et les modalités d'enseignement en classe au sein des établissements se sont transformées provisoirement à l'échelle du pays avec la décision du confinement. Cette situation inédite a concerné tous les degrés d'enseignement du système éducatif français, entraînant une adaptation temporaire de la forme scolaire (Vincent, Lahire, Thin, 1994) – nous y reviendrons – impliquant de recourir aux techniques numériques, qu'elles soient prescrites ou choisies, afin de maintenir les activités pédagogiques avec les élèves.

Parmi les acteurs du système éducatif, les enseignants ont été affectés par la fermeture des écoles qui a rendu impossible d'éduquer et d'enseigner selon une modalité présentielle pour la majorité des élèves (exception faite pour les enfants des personnels soignants et des personnels mobilisés pendant la pandémie). En France, l'État a pris des dispositions pour remédier à l'empêchement du service public d'éducation et pour maintenir les activités d'enseignement. Dans les divers textes institutionnels destinés aux enseignants, le recours à certains outils numériques a été énoncé comme une « solution » afin d'assurer « le maintien du lien pédagogique et l'entretien des connaissances acquises » (BO n°10, 5 mars 2020). De plus, en réaction au confinement, et en relation avec les « États généraux du numérique pour l'éducation », le programme ministériel TNE (Territoires Numériques Éducatifs) a été déployé dans deux départements (l'Aisne et le Val-d'Oise) – alors nommés « démonstrateurs » de cette politique publique – avant son extension à d'autres départements. Les objectifs affichés de ce programme reposaient sur 4 « piliers » : équiper les écoles en matériel numérique; former les enseignants aux techniques numériques; mettre à disposition des ressources pour les enseignants; et enfin, accompagner les parents dans la scolarité de leurs enfants.

Dans ce contexte pandémique marqué par la conjonction de faits sociaux totaux, la pandémie et le recours aux techniques numériques prescrites par l'institution, notre recherche vise à comprendre le possible effet de longue traîne du confinement, compris comme une expérience inédite et ponctuelle, au travers des pratiques numériques professionnelles des enseignants pendant et après le confinement.

La recherche que nous présentons se décline en 8 chapitres. Dans le premier chapitre, nous reviendrons sur la chronologie de la crise sanitaire en France et sur trois périodes,

du premier confinement de mars 2020 au retour en classe en juin 2020; de la rentrée scolaire 2020 à la fin de l'année civile; et enfin de la rentrée 2021 à janvier 2022. Cette chronologie vise à présenter les éléments contextuels nécessaires à l'appréciation minutieuse de cette période en reprenant des publications de presse et les publications gouvernementales. À la lumière de cette chronologie, le deuxième chapitre se concentre sur la manière dont nous posons notre problématique centrée sur les pratiques professionnelles numériques des professeurs des écoles pendant le confinement. Nous y présentons les questions de recherche qui animent notre travail, plusieurs hypothèses, et le matériel nécessaire pour apporter des réponses à ces questions. À la suite de notre problématique, notre troisième chapitre nous permet de développer notre cadre théorique dans lequel nous définissons les notions clefs de notre recherche et les théories qui nous permettent de saisir nos questions. Dans le quatrième chapitre, nous présentons d'une part une revue de la littérature institutionnelle (nationale et internationale) et d'autre part, une revue de littérature scientifique sur les pratiques professionnelles numériques des enseignants pendant le confinement. Ensuite, dans le cinquième chapitre, nous développons notre méthodologie de recherche et d'analyse des données obtenues lors de nos enquêtes. Dans le sixième chapitre, nous présentons les résultats que nous avons obtenus avant de les discuter dans notre septième chapitre. Ce chapitre dédié à la discussion de nos résultats est structuré par des tableaux en début de sections qui rappellent les conclusions principales de nos travaux avant de les discuter. Enfin, dans le huitième et dernier chapitre nous concluons cette recherche et présentons quelques perspectives recherche.

CHRONOLOGIE DES ACTIONS PUBLIQUES EN MATIERE D'EDUCATION

L'objectif de ce chapitre est de proposer une chronologie des actions publiques relative au service public d'éducation. Pour cela, nous nous appuyons sur des publications journalistiques et des publications gouvernementales afin de présenter l'évolution des actions publiques au fil des mois, de janvier 2020 à janvier 2022.

Pour effectuer cette chronologie, nous avons effectué des recherches sur les sites officiels des administrations publiques, sur différents titres de presse en ligne et avec le moteur de recherche *Google*. Afin de rendre une partie de cette chronologie visible et disponible pour les internautes, une version en ligne réalisée via l'outil en ligne *Timeline* développé par la *Northwestern University* est consultable à l'adresse suivante : http://tinyurl.com/2ba6t9ty

Le travail chronologique que nous présentons ci-après permet de situer les actions publiques et de saisir le contexte pandémique dans lequel prennent place les pratiques professionnelles numériques des enseignants.

LE PREMIER CONFINEMENT, DU 12 MARS AU 22 JUIN 2020

LES PREMIERES FERMETURES DE CLASSES – JANVIER ET FEVRIER 2020

Le 24 janvier 2020 trois premiers cas de coronavirus sont confirmés sur le territoire français. Il s'agissait de trois ressortissants chinois, récemment passés par la région de Wuhan avant leur séjour. Au début du mois de février 2020, le coronavirus est détecté dans deux écoles aux Contamines-Montjoie et à Saint-Gervais en Haute-Savoie, entraînant la fermeture temporaire des deux écoles. Cette première mesure préfectorale, dite « de précaution », a duré deux semaines. Les élèves ont été confinés chez eux, avec leurs familles. Dans les articles de la presse locale annonçant la reprise des classes le 21 février, les journalistes soulignent le travail des enseignantes de l'école de Contamines-Montjoie avec des portraits élogieux. Ces dernières ont « donné du travail à la maison »[1] le temps de l'éloignement des élèves. Le 29 février 2020, le

[1] Vivion, R., (2020, 21 février). Covid-19 : les enfants des Contamines sont enfin de retour à l'école. France Bleu Pays de Savoie. https://www.francebleu.fr/infos/societe/covid-19-les-enfants-des-contamines-sont-enfin-de-retour-a-l-ecole-1582286427 (consulté le 16/06/2021)

ministre de la Santé Olivier Véran annonçait la fermeture de plusieurs établissements scolaires dans 6 communes de l'Oise et de Haute-Savoie. Le ministre de l'Education Nationale de la Jeunesse et Sports, Jean-Michel Blanquer, annonçait la veille qu'un dispositif d'enseignement à distance pourrait être déployé[2] avec l'aide du CNED.

LA MISE EN PLACE DU CONFINEMENT – MARS 2020

Quelques jours avant la prise de parole officielle du Président de la République Française Emmanuel Macron, le MENJS donnait ses instructions pour prévenir les risques sanitaires via le Bulletin Officiel du 5 mars 2020. C'est la première communication autour du coronavirus dans les BOEN du MENJS. La principale préoccupation du ministère est alors d'organiser « la continuité des apprentissages en cas d'éloignement temporaire ou de fermeture d'école ou d'établissement » (BOEN n°10 du 5 mars 2020). Ce texte fait état de deux hypothèses d'actions qui se sont déployées pendant cette période de crise. D'abord, dans le cas où un élève doit être éloigné de l'établissement scolaire après s'être rendu dans une zone à risque, ensuite, si les écoles ou les établissements doivent être fermés pour cause de confinement. Dès cette communication, le recours aux outils numériques pour permettre la poursuite des apprentissages et la continuité pédagogique sont évoqués. Cette dernière est définie en ces termes : « La continuité pédagogique vise […] à maintenir un lien pédagogique entre les professeurs et les élèves, à entretenir les connaissances déjà acquises par les élèves tout en permettant l'acquisition de nouveaux savoirs » (BO n°10 du 5 mars 2020). Dans le cas d'un éloignement de l'élève ou de la fermeture des établissements, les techniques numériques préconisées par le Ministère sont les ENT et la messagerie électronique (sans préciser formellement la nature de cette messagerie : professionnelle via ENT ou privée via une solution choisie par les personnes impliquées). Le CNED est aussi présenté dans ce bulletin officiel comme l'organisme permettant « la mise à disposition immédiate de séances pédagogiques en ligne », les académies peuvent l'utiliser pour « proposer des parcours pédagogiques qui couvrent une période de quatre semaines ».

[2] Blot, A-S. (2020, 28 février). Coronavirus : l'Education nationale pourrait déployer les cours à distance. *Actu.fr*. https://actu.fr/societe/coronavirus-leducation-nationale-est-prete-cours-distance_31811046.html (consulté le 16/06/2021)

Dans le Bulletin Officiel du 5 mars, la procédure veut que l'inscription au CNED soit « libre et individuelle », et que l'ouverture de la plateforme soit faite par demande du rectorat auprès du CNED afin d'obtenir les URL d'accès. Ces URL sont transmises du CNED aux rectorats, puis des rectorats aux directeurs et chefs d'établissement afin qu'ils les transmettent et informent les parents afin que les élèves puissent créer leur compte en ligne. Le BOEN précise qu'un « kit de présentation, comprenant une notice d'information, des démonstrations et des tutoriels, sera communiqué aux professeurs concernés ». L'organisation des classes virtuelles et les emplois du temps en distanciel sont laissés à l'appréciation des chefs d'établissement.

L'autre site web recommandé dans ce BOEN pour assurer la continuité pédagogique est Éduscol. Le suivi des élèves sans connexion internet est laissé aux professeurs, directeurs et chefs d'établissement. Dans la suite de ce bulletin, il est précisé que les activités des élèves de l'enseignement professionnel en entreprise peuvent être maintenues « au cas par cas, en fonction de la situation épidémiologique ». Si le site Eduscol[3] a été utilisé comme portail pour faciliter l'accès aux sites académiques, d'autres « outils, conseils et documents » regroupés sous l'appellation « ressources » étaient accessibles sur les sites web des différentes académies.

A l'issue de toutes ces consignes et préconisations, le BOEN du 5 mars se clôt avec une mention spéciale : « Pour tous les élèves, de l'enseignement primaire comme de l'enseignement secondaire, il restera primordial d'installer et d'entretenir un lien d'attention rassurant et personnalisé avec chacun, si des mesures de fermeture d'écoles et d'établissements devaient être prises ». Cette première communication officielle cadre les outils et les technologies devant être employées en cas de confinement des élèves et de fermeture des établissements.

Avec l'évolution croissante et dynamique de l'épidémie de Covid 19 durant les mois de janvier et février, le chef de l'État et son gouvernement ont mis en place un premier confinement généralisé du 17 mars au 11 mai 2020. Le Président de la République E. Macron annonçait dans son adresse aux français, la première liée à l'épidémie, le 12 mars 2020 : « Dès lundi et jusqu'à nouvel ordre, les crèches, les écoles, les collèges, les lycées et les universités seront fermés […] ». Toutefois, l'Etat a mis en place un service

[3] https://eduscol.education.fr/

minimum d'accueil pour les personnels en charge de la gestion de la crise sanitaire (principalement les soignants). Le détail des personnels concernés est alors précisé dans un communiqué de presse publié sur le site du ministère des solidarités et de la santé, daté du 16 mars 2020. Notons qu'il ne s'agit pas ici de scolarisation, mais de « garde d'enfants » – assurée par des enseignants – des crèches aux collèges, sans mentionner les lycées.

À la suite du discours du Président de la République, le BOEN n°11 du 12 mars du MENJS détaille le « plan ministériel de prévention et de gestion covid-19 ». Ce document est adressé aux cadres de l'éducation nationale, aux directeurs d'école et chefs d'établissement ainsi qu'aux collectivités territoriales (municipalités, départements et régions), mais pas directement aux professeurs. Ce document ne donne pas d'indications sur les modalités pédagogiques de suivi et de gestion de l'enseignement en distanciel.

Dans le deuxième discours présidentiel sur la gestion de la crise sanitaire, nous pouvons noter que l'accueil des élèves de collèges n'est plus mentionné, même s'il est organisé dans les établissements pour les enfants des personnels en charge de la gestion de la crise sanitaire. C'est avec le *vademecum*[4] national de continuité pédagogique que le MENJS précise et détaille pour les directeurs, professeurs et parents les différentes actions à mener pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages à distance. Ce document daté du 20 mars 2020 a été publié sur les sites des académies en format téléchargeable PDF.

Le 24 mars 2020, l'état d'urgence sanitaire est déclaré en conseil des ministres par décret. Il se prolongera jusqu'au 10 juillet 2020 et sera de nouveau déclaré le 17 octobre 2020 et restera effectif jusqu'au 1er juin 2021. Nous voyons dans cette chronologie du premier confinement que les dispositions prises par le pouvoir politique et ses représentants institutionnels ont principalement privilégié la solution d'une continuité pédagogique ayant recours à certaines formes de l'enseignement à distance, avec des outils de visioconférence synchrones reposant sur des technologies numériques

[4] MENJS, (2020, 20 mars). Coronavirus – Covid-19 Vademecum continuité pédagogique. Version 20 mars 2020. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/coronavirus-covid-19-vademecum-continuit-p-dagogique-66201.pdf

existantes issues du CNED. De plus, le discours sur les savoirs et les apprentissages a évolué en peu de temps. Nous pouvons noter que le BOEN du 5 mars expliquait que la continuité pédagogique devait permettre « l'acquisition de nouveaux savoirs », quelques jours plus tard, dans le document à destination des professeurs, cette acquisition est conditionnée : « L'objectif pour les professeurs des écoles est de maintenir, dans la mesure du possible, les acquis déjà développés par les élèves et de leur permettre d'acquérir de nouvelles compétences lorsque les modalités d'apprentissage à distance le permettent ». Cependant, les modalités d'apprentissage à distance qui permettraient d'acquérir de nouvelles compétences ne sont pas précisées. Ce *vademecum* est le document qui formalise les préconisations ministérielles aux différentes académies devant s'assurer de l'organisation de cette continuité pédagogique auprès des chefs d'établissement, des directeurs d'école et des enseignants.

PREPARER LES REOUVERTURES DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES – D'AVRIL A JUIN 2020

Les annonces concernant la levée progressive du confinement se sont faites à partir du 11 mai selon des modalités adaptées au protocole sanitaire : les départements en zone « verte » voient leurs collèges rouvrir progressivement. D'abord avec l'ouverture des écoles maternelles et élémentaires le 11 mai sur la base du volontariat des parents. Puis, l'accueil des classes de sixième et de cinquième à la date du 18 mai. Les classes de quatrième et de troisième sont maintenues en enseignement distanciel jusqu'au 2 juin. A cette date, les départements en zone « verte » peuvent rouvrir les collèges de la sixième à la troisième mais les départements en zone « orange » n'accueillent que les classes des deux premiers niveaux.

Après son adresse du 12 mars, E. Macron annonce le 14 juin 2020 la réouverture des crèches, écoles et collèges avec une présence obligatoire. C'est avec la prise de parole du Premier Ministre Edouard Philippe le jeudi 28 mai 2020 que le programme de réouverture des lycées est annoncé. Les lycées généraux, technologiques et professionnels en zone « verte » sont ouverts à compter du 1er Juin. Les départements en zone « orange » sont autorisés à ouvrir les lycées professionnels. Le baccalauréat est maintenu en contrôle continu mais les oraux de français sont annulés. Le 22 juin 2020,

le retour des élèves dans les écoles et collèges devient obligatoire jusqu'au début des vacances d'été du 4 juillet au 31 août 2020.

LA RENTREE 2020 ET LE DEUXIEME CONFINEMENT DU 30 OCTOBRE A LA FIN DE L'ANNEE CIVILE

UNE NOUVELLE RENTREE DES CLASSES

À la rentrée de septembre 2020, les modalités pratiques de la rentrée ont été communiquées dès le BOEN n°28 du 10 juillet 2020. Le nouveau protocole sanitaire est diffusé le 26 août. Il précise les consignes pour les écoles, collèges et lycées. Lors de la rentrée en septembre 2020 plusieurs écoles restent fermées[5], d'autres ferment à Marseille et Paris[6], Nanterre[7], ou encore Schiltigheim[8] quelques jours après la reprise. Les personnes positives à la Covid-19 sont mises à l'isolement, en quatorzaine. Les élèves « cas contact » sont isolés et doivent rester à domicile. Dès le 11 septembre, le Premier Ministre déclare que 42 départements sont en circulation active du virus. L'appellation « circulation active » doit permettre aux préfets de disposer d'un plus large éventail de mesures de restrictions pour réduire les risques sanitaires.

DE LA TERRITORIALISATION DES MESURES DE COUVRE-FEU AU RECONFINEMENT NATIONAL

À la suite de l'évolution de la deuxième vague du Covid 19, le chef de l'Etat annonce le 14 octobre 2020 la mise en place d'un couvre-feu entre 21H00 et 06H00 pour huit métropoles. Le 22 octobre 2020, le nombre de cas positifs augmente chez les personnes âgées et le taux d'occupation des lits de réanimation dépasse les 30%, lors

[5] Boudjelal, F. (2020, 4 septembre). Rentrée 2020 : des écoles déjà perturbées par le coronavirus. Vousnousils.fr. https://www.vousnousils.fr/2020/09/04/ecoles-perturbees-par-le-coronavirus-634500 (consulté le 28/08/2024)

[6] Franceinfo (2020, 3 septembre). Coronavirus : une école fermée à Marseille, deux premières classes à Paris, après des cas de contamination. Radio France. https://www.francetvinfo.fr/sante/maladie/coronavirus/coronavirus-une-ecole-fermee-a-marseille-deux-premieres-classes-a-paris-apres-des-cas-de-contamination_4093801.html (consulté le 28/08/2024)

[7] Hubin, F. (2020, 7 septembre). Covid-19 : une école fermée à Nanterre et d'autres classes en quatorzaine dans les Hauts-de-Seine. Le Parisien. https://www.leparisien.fr/hauts-de-seine-92/nanterre-une-ecole-fermee-pour-cause-de-covid-19-07-09-2020-8379933.php (consulté le 28/08/2024)

[8] Locquet, A. (2020, 10 septembre). L'école Mermoz à Schiltigheim fermée à cause de plusieurs cas de covid. France Bleu. https://www.francebleu.fr/infos/education/l-ecole-mermoz-a-schiltigheim-fermee-a-cause-de-deux-cas-de-covid-1599715596 (consulté le 28/08/2024)

du point de situation Covid-19 du jour, le Premier ministre annonce l'extension du couvre-feu à 38 départements.

Le 28 octobre 2020, E. Macron annonce le reconfinement du pays dans une nouvelle adresse aux français. Contrairement au premier confinement, les établissements scolaires restent ouverts et accueillent leurs élèves en suivant un nouveau protocole sanitaire publié le 2 novembre. Ainsi, les établissements scolaires ont poursuivi leurs activités d'enseignement en présentiel avec des normes sanitaires dites « renforcées ». Ces normes étaient différentes entre les écoles maternelles d'un côté et les écoles élémentaires, collèges et lycées de l'autre. Si l'enseignement en présentiel est resté la norme pour les écoles et collèges, l'enseignement en lycée est modifié et les établissements ont dû répartir leurs élèves pour diminuer le nombre de contacts dans les établissements. L'enseignement en présentiel devait représenter au moins 50% du temps scolaire pour un lycéen.

LES ETATS GENERAUX DU NUMERIQUE MARQUES PAR LA CRISE SANITAIRE

Ce deuxième confinement débuté le 28 octobre prend fin le 15 décembre, il est immédiatement remplacé par un couvre-feu concernant l'ensemble du territoire métropolitain, de 20H00 à 06H00. L'heure de couvre-feu sera avancée d'une heure à compter du 31 mars 2020 et restera en vigueur jusqu'au 20 juin 2021. Cette fin d'année 2020 est également marquée les 4 et 5 novembre 2020 par les EGN (États Généraux du Numérique pour l'éducation) dans la perspective tirer des enseignements du confinement. Parmi les conclusions des EGN et ces 40 propositions, le programme TNE (Territoires Numériques Educatifs) fait partie des propositions et avait été annoncé par le ministre fin septembre[9].

Les mois de novembre et décembre 2020 sont ponctués par plusieurs annonces. D'abord, par une nouvelle adresse aux français du Président de la République dans laquelle des mesures d'allégement des restrictions sont annoncées, notamment la reprise des activités extrascolaires et la généralisation de la stratégie « tester, alerter,

[9] Corbier, M.-C. (2020, 23 septembre). Coronavirus : comment Jean-Michel Blanquer prépare l'école aux cours à distance. Les Échos. https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/coronavirus-comment-jean-michel-blanquer-prepare-lecole-aux-cours-a-distance-1248121 (consulté le 28/09/2024)

protéger, soigner ». Ensuite, par la présentation de la stratégie vaccinale par le Premier ministre, et enfin par la fin du deuxième confinement et le début du couvre-feu.

DU RETOUR EN CLASSE A LA TROISIEME EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT A DISTANCE D'URGENCE, L'ADAPTATION AUX REBONDS DE L'EPIDEMIE

LE RENFORCEMENT DES PROTOCOLES SANITAIRES ET LA POLITIQUE DE DEPISTAGE

Alors que les inquiétudes liées au rebond de l'épidémie au début de l'année 2021 se manifestent dans la presse et sont énoncées par les syndicats enseignants, le gouvernement maintient la date de rentrée scolaire au 4 janvier 2021 en annonçant le déploiement rapide de tests salivaires dans les écoles et un nouveau protocole sanitaire. Quelques jours plus tard, lors d'une visioconférence avec plusieurs syndicats d'enseignants, le ministre de l'Éducation nationale annonce que la campagne de vaccination des enseignants pourrait débuter en mars, ou en avril, après les personnes âgées et les personnels soignants. A la mi-janvier 2021, les élèves du lycée sont toujours en enseignement hybride, une semaine sur deux ou un jour sur deux en présence et l'autre à distance et le protocole sanitaire est renforcé pour tous, notamment pour l'organisation des services de restauration. Comme le précise le BOEN n° 3 du 21 janvier 2021, la priorité donnée est « d'organiser la scolarisation en présentiel des élèves relevant de classes à examen ». La fin du mois de janvier et le début du mois de février voit la progression des contaminations au variant Alpha. Via le nouveau protocole sanitaire publié le 28 janvier, les règles de fermeture de classe sont durcies si un variant au covid-19 est détecté, les masques de catégorie 1 sont requis et l'espacement lors de la prise des repas est étendu de 1 mètre à 2 mètres entre les élèves.

Durant le mois de février 2021, l'HAS autorise le déploiement des tests salivaires PCR dans les écoles, sa généralisation est annoncée par le Premier ministre et devient effective au retour des vacances d'hiver pour chaque zone, l'objectif annoncé est d'atteindre les 200 000 tests par semaine. Quelques jours plus tard, à la suite à la réunion tenue entre le ministère de l'Éducation et les organisations syndicales, le syndicat SNES-FSU précise que les 200 000 tests annoncés concernent une estimation globale sur le territoire et ne sont pas une estimation dédiée à l'Éducation nationale. A cette situation de tension liée à l'évolution des contaminations, le BOEN n°7 du 18

février insiste sur la nécessité pour les équipes pédagogiques de « repérer et d'accompagner les élèves en situation de stress et de forte anxiété engendrée par la situation sanitaire ».

UN AN APRES LE PREMIER CONFINEMENT, UNE NOUVELLE EXPERIENCE DE LA DISTANCE

Une année après la mise en place du premier confinement de mars 2020, le ministère de l'éducation publie sur son site web un premier bilan des initiatives ministérielles et locales dédiées à l'organisation de la continuité pédagogique. Cette communication ministérielle recense les acteurs mobilisés et les types d'action conduites depuis le début du confinement. L'article souligne les réussites en matière « d'adoption de nouvelles ressources et d'usage du numérique à l'école » ; « d'accompagnement du changement dans les pratiques pédagogiques » ; ou encore dans la « mise en œuvre de la continuité pédagogique ».

Du fait de la circulation active du virus et des contaminations, le protocole sanitaire est de nouveau modifié à la mi-mars, les classes ferment dès qu'un cas est positif pour tous les niveaux scolaires dans l'ensemble des 19 départements concernés par le renforcement des mesures sanitaires. Fin mars, le couvre-feu est avancé à 19H et étendu à l'ensemble du territoire métropolitain, les déplacements inter-régionaux sont interdits et les déplacements en journée à plus de 10 kilomètres du domicile sont prohibés. Le calendrier scolaire est adapté pour l'ensemble des trois zones. Du lundi 5 au vendredi 9 avril, l'ensemble des cours et séances de tous les niveaux sont effectués à distance. Les vacances de printemps sont harmonisées et se déroulent pendant les deux semaines qui suivent, du 12 au 26 avril. Pour les écoles, la rentrée est effectuée en présentiel alors que les collèges et lycée continuent les cours à distance pour une semaine supplémentaire avec un retour en classe hybride avec des jauges limitées à compter du 3 mai.

Pendant la semaine d'enseignement à distance, les ENT et la plateforme du CNED « Ma classe à la maison » sont indisponibles. Selon le ministre de l'Éducation nationale, ces

indisponibilités seraient dues à des attaques informatiques[10]. Afin de savoir d'où viennent ces attaques ou si celles-ci ne sont pas liées aux limites structurelles des services numériques du CNED et des collectivités territoriales, la section de cybercriminalité du Parquet de Paris ouvre une enquête pour « accès frauduleux ». Courant avril, la campagne de vaccination ciblée pour les personnels enseignants éligibles est lancée, elle concerne les personnels de plus de 55 ans qui exercent au contact des élèves en école, collège et lycée (enseignants, AESH et ATSEM). Lors de la conférence de presse à trois voix du 22 avril faite par le premier Ministre et les ministres de l'éducation et de la santé, la politique de dépistage annoncée est dite intensifiée, avec des objectifs de 600 000 tests par semaine pour les élèves du premier degré et la mise à disposition de 2 autotests par semaine pour les personnels de l'Éducation nationale – il est annoncé que les élèves de collèges bénéficieront de ces tests progressivement à compter du 3 mai. Parmi les annonces, les capacités de gestion des services informatiques des collectivités territoriales et ceux du CNED ont été réévaluées à la hausse. Les épreuves du DNB et du Baccalauréat sont maintenues. Le 26 avril, les élèves de primaire retournent à l'école, les élèves de collèges et lycées restent à distance et leurs cours sont assurés par les équipes pédagogiques avant la mise en place d'un enseignement hybride pour les lycéens, un mode d'enseignement en demi-jauges et hybrides également étendu aux classes de quatrième et troisième pour les collèges de certains départements particulièrement touchés par l'épidémie. Un mois plus tard, les classes des collèges reviennent en classe, les lycéens poursuivent l'enseignement hybride dans tous les départements.

Du mois de mai au mois de juin, les cas de contamination à la Covid-19 pour les élèves et personnels recensés diminuent et à la mi-juin débute la campagne de vaccination à destination des 12-18 ans. Les sites web Eduscol et education.gouv.fr proposent des réponses aux parents et du matériel pédagogique à destination des enseignants pour animer des discussions et promouvoir la vaccination des élèves. Quelques jours plus tard, le masque n'est plus obligatoire en extérieur et dans les cours de récréation des écoles, le 20 juin voit aussi la levée totale du couvre-feu. Du mois de juin jusqu'aux

[10] R. Rougis, Midi libre (07.04.2021). Cyberattaque : les plateformes du CNED inaccessibles, https://www.midilibre.fr/2021/04/07/cyberattaque-les-plateformes-du-cned-inaccessibles-9472560.php (consulté le 26/09/2024)

vacances scolaires de juillet 2021, les chiffres de contaminations du ministère évoluent à la baisse.

DE LA RENTREE SCOLAIRE A JANVIER 2022, L'ADAPTATION DES PROTOCOLES ET LA VACCINATION DES ELEVES

Au mois de juillet 2021, le ministère publie le protocole sanitaire pour la rentrée 2021. Ce nouveau document intitulé « cadre sanitaire pour le fonctionnement des écoles et des établissements scolaires » développe un protocole en 4 niveaux. À chacun des niveaux correspond des modalités d'accueil et des permissions d'activités, pour les élèves des écoles, collèges et lycées.

Dans ce même document, il est spécifié que si un cas est confirmé pour un élève du 1er degré, les autres élèves de la classe devront produire un résultat négatif d'un test antigénique ou RT-PCR pour poursuivre les apprentissages en présence. Fin juillet, les propos du ministre de l'Education nationale indiquant que les élèves non vaccinés seraient « évincés »[11] (*sic*) entraînent la réaction des fédérations de parents d'élèves et de certains syndicats enseignants.

Quelques jours avant la rentrée des classes, le ministère communique une infographie récapitulative concernant les 4 niveaux du protocole à destination des établissements et du grand public. La rentrée est réalisée avec les règles du niveau 2 du protocole.

Durant le mois de septembre 2021, le ministère met en ligne l'historique des divers protocoles sanitaires via le site web data.education.gouv.fr. Le document accessible en ligne peut également être téléchargé. Le 13 septembre 2021, le conseil scientifique et le conseil d'orientation de la stratégie vaccinale relatif au dépistage et à la vaccination en milieu scolaire préconisent la réalisation de tests systématiques et hebdomadaires dans les écoles. Cet avis, intitulé « Enjeux de la rentrée scolaire », réalisé par les deux conseils scientifiques précédemment nommés recense également les mesures sanitaires prises dans les pays européens pour la rentrée 2021. A l'issue de la publication de cet avis, le ministre de l'Éducation nationale annonce le 28 septembre 2021

[11] Le Monde, AFP (2021, 28 juillet). Dans les collèges et lycées, les élèves non vaccinés seront évincés en cas de Covid-19 dans une classe. https://www.lemonde.fr/societe/article/2021/07/28/dans-les-colleges-et-lycees-les-eleves-non-vaccines-seront-evinces-s-il-y-a-un-cas-de-covid-19-dans-une-classe_6089766_3224.html (consulté le 23/09/2024)

l'expérimentation d'un nouveau protocole sanitaire dans les écoles primaires. Au 4 octobre 2021, le protocole dit de « contact-tracing » (recherche de contacts à la suite d'un dépistage et au résultat positif d'un test à la Covid-19) reste inchangé et les classes doivent fermer au premier cas positif en école et poursuite des apprentissages à distance. Courant octobre, le gouvernement déploie son dispositif de vaccination à destination des élèves via l'installation de centres de vaccination dans les établissements scolaires. Le 19 octobre, le projet de loi « vigilance sanitaire » ouvre la possibilité de recourir aux *pass* sanitaires jusqu'à la fin juillet 2022. L'adoption d'un amendement du gouvernement (article 9) relatif à la diffusion du statut vaccinal des élèves aux directeurs d'écoles et aux chefs d'établissements entraîne des débats à l'Assemblée nationale concernant la divulgation du secret médical. À la suite de ce projet de loi, l'adoption définitive de la loi « vigilance sanitaire » est adoptée après une première lecture à l'Assemblée nationale le 19 octobre et une seconde lecture au Sénat le 4 novembre. L'amendement du gouvernement visant à rendre disponible l'état virologique des élèves aux directrices et directeurs d'établissements scolaires est censuré le 9 novembre par le Conseil constitutionnel.

SYNTHESE DE CETTE CHRONOLOGIE

Ce travail chronologique permet de mettre en lumière les différentes actions publiques menées pendant le confinement puis lors du retour en classe et les grandes caractéristiques de la période du confinement pour l'organisation du service d'éducation en France :

- Changement temporaire de la modalité d'enseignement.
- Utilisation de moyens de communication variés (courrier, emails, téléphone, visioconférence).
- Rapidité de la mise en œuvre du tout à distance.
- Numérisation forcée et à grande échelle.
- Caractère expérimental d'une situation inédite.
- Transformation des activités pédagogiques.
- Perspectives d'intégration des pratiques numériques après la crise.

Au regard des actions menées et du contexte dans lequel les enseignants ont dû assurer la continuité pédagogique, notre recherche se concentre à une échelle plus individuelle

– absente de cette chronologie – sur les pratiques professionnelles numériques des enseignants dans une perspective longitudinale que nous détaillerons dans notre méthodologie.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATISATION

Pendant le confinement, les pratiques professionnelles des enseignants, médiatisées par les techniques numériques ou non, ont temporairement été modifiées par cette reconfiguration de l'espace scolaire (Cadiou et Mothes, 2020; Pirone, 2021), mais également parce que la mise à distance des élèves et les prescriptions institutionnelles d'urgence ont été imposées sans formation préalable des enseignants, ni consensus sur la marche à suivre concernant l'ingénierie pédagogique nécessaire pour la mise en œuvre d'activités pédagogiques à distance (Cerisier, 2020; Caron, 2020).

Pour donner suite aux recherches menées pendant le confinement sur les usages des techniques numériques par les professeurs des écoles faisant état du caractère inédit de la situation (Bozkurt et al., 2020 ; Hodges et al., 2020), de l'impréparation institutionnelle (Cerisier, 2020; Caron, 2020), des difficultés et de l'engagement des enseignants face à la crise (Boudokhane-Lima et al., 2021; Romero et al., 2020; Perret & Plantard, 2020) et des dynamiques d'autoformation et d'adaptation (Caron et al. 2020), nous posons la question suivante :

- Que doivent les pratiques professionnelles numériques actuelles des professeurs des écoles à la période du confinement de mars 2020 ?

Comment le recours aux techniques numériques dans le cadre de « l'éducation à distance d'urgence », l'expérience vécue du confinement par les enseignants et les stratégies d'autoformation potentiellement mises en œuvre pendant cette période permettent-elles d'envisager le développement d'un processus d'appropriation des techniques numériques et d'un pouvoir d'agir susceptible d'être mobilisé pour développer leurs pratiques technopédagogiques dans la durée ? En d'autres termes, nous nous demandons comment les actions pédagogiques – choisies ou contraintes – par les professeurs des écoles depuis le début de cet épisode permettraient d'envisager une dynamique d'appropriation des techniques numériques à la fois collective et durable conduisant au développement d'un pouvoir d'agir inscrit dans la durée, et non uniquement à une utilisation ponctuelle d'équipements numériques réduite à la nécessité événementielle de faire face à l'éloignement physique des élèves.

OBJECTIFS DE CETTE RECHERCHE

Les objectifs poursuivis dans cette recherche se déclinent en plusieurs questions et en plusieurs hypothèses. D'abord en interrogeant l'expérience vécue du confinement par les enseignants et le potentiel développement de pratiques numériques professionnelles existantes ou l'adoption de nouvelles pratiques. Ensuite, nous cherchons à comprendre si cette expérience s'inscrit ou non, ou en partie, dans des processus d'appropriation des techniques numériques. Pour cela, la dimension événementielle du confinement et la dimension conjoncturelle des usages est un élément important que nous mettons en perspective dans une temporalités plus longue, sur deux années après le confinement, afin d'analyser leurs usages comme de possibles marqueurs d'un pouvoir d'agir susceptible d'être mobilisé pour développer d'autres pratiques numériques professionnelles.

Ainsi les questions de recherches que nous posons peuvent se résumer en ces termes :

- [Q1] L'expérience vécue du confinement par les enseignants les a-t-elle conduits à développer des pratiques numériques professionnelles existantes ou à en adopter de nouvelles ?
- [Q2] Cette expérience s'inscrit-elle dans un processus d'appropriation des techniques numériques ?
    - [Q2a] Ce processus était-il spécifiquement dû au confinement et réduit à celui-ci ?
    - [Q2b] Ce processus d'appropriation des techniques numériques permet-il d'envisager le développement d'un pouvoir d'agir susceptible d'être mobilisé pour développer d'autres pratiques numériques et technopédagogiques ?
    - [Q2c] Comment se manifestent ces possibles évolutions des pratiques numériques professionnelles des professeurs des écoles interrogés ?

Pour comprendre et analyser les pratiques des professeurs des écoles, la démarche que nous suivons s'inscrit dans la lignée des démarches compréhensives, considérant « […] que les acteurs interrogés peuvent offrir au chercheur des facteurs explicatifs de leur

rapport à la technique » (Massou, 2021). Résolument qualitative, notre enquête mobilise des techniques ethnographiques, de l'observation participante (Lapassade, 2002) à l'entretien semi-directif individuel afin d'observer et d'analyser les pratiques en classe des enseignants dans la durée. Nous avons procédé à de multiples entretiens en 2021 dans l'Aisne (n=25 entretiens enseignants dans 14 écoles) et le Val d'Oise (n=23 entretiens dans 13 écoles), ainsi en 2022 dans ces deux département (Aisne, n=10 entretiens dans 10 écoles déjà visitées en 2021 ; Val d'Oise, n=14 entretiens dans 13 écoles déjà visitées en 2021). Dans la Vienne, pour comprendre et analyser avec davantage de finesse les pratiques des enseignants, nous avons suivi 4 professeures des écoles dans 3 écoles (2 écoles rurales et une école urbaine incluse au dispositif REP+ dans laquelle nous suivions 2 enseignantes). Nous avons réalisé des observations et conduit 3 entretiens avec chacune d'entre elles afin de comprendre les possibles évolutions, les différences ou la pérennité des transformations pédagogiques issues des usages numériques liés au confinement et à la continuité pédagogique pendant les deux années qui suivent le confinement de mars 2020. Les propos obtenus ont fait l'objet d'une analyse catégorielle thématique (Hsieh et Shannon, 2005) puis ont été recatégorisés pour suivre la temporalité de l'événement : pendant le confinement et après le confinement.

Cette recherche vise à rendre compte des pratiques numériques professionnelles des enseignants pendant le confinement pour comprendre, avec nuance, comment l'impératif du maintien de la relation pédagogique s'est manifesté. Il s'agit pour nous de mettre en lumière les trajectoires d'usages des techniques numériques par les enseignants pour maintenir les activités avec les élèves, de la transposition à la substitution jusqu'à l'adaptation pour transformer des documents ou concevoir des ressources spécifiques dans un contexte d'urgence, via une modalité pédagogique à distance et contrainte.

En partant des conclusions de Ria et Rayou (2020) sur le décentrement provisoire de la forme scolaire des écoles vers les familles et en recourant à la théorie instrumentale (Rabardel, 1995) et à celle des genèses documentaires (Gueudet et Trouche, 2009), nous cherchons à décrire, analyser et comprendre les différences et les inégalités dans l'appropriation des techniques numériques au regard des difficultés rencontrées par les enseignants mais aussi par les élèves et leurs familles.

CHAPITRE 2 : CADRE THEORIQUE

2.1 POSITIONNEMENT AU SEIN DES SIC

Dans cette partie, nous définissons notre positionnement théorique et les notions, concepts et auteurs auxquels nous nous référons pour interroger notre objet d'étude. Cette partie spécifie également les références sur lesquelles nous nous appuyons pour expliquer nos choix méthodologiques, notre approche qualitative et la démarche compréhensive dans laquelle nous nous inscrivons. Notre recherche s'intéresse aux usages des techniques numériques par des acteurs de l'éducation, les professeurs des écoles. Elle prend ses sources dans les sciences de l'information et de la communication et s'intéresse notamment à l'étude des acteurs individuels et institutionnels et de leurs pratiques (Dacheux, 2009). Nous empruntons également à d'autres disciplines comme de la sociologie des usages (Jouët, 2000; Proulx 2015), et nous puisons également dans les travaux sociologiques de Goffman (1974) et les prolongements réalisés par Flichy (2008). Elle s'appuie également sur les travaux anthropologiques de Mauss (1924) et nous nous référerons également à la psychologie, à la théorie de l'activité et la théorie instrumentale (Rabardel, 1995) en suivant une démarche compréhensive (Weber, 1905) pour comprendre et analyser les pratiques numériques des enseignants sous l'angle de l'appropriation. Cette recherche porte sur des enseignants de l'école élémentaire et utilise également des notions et concepts issus des sciences de l'éducation et de la formation concernant le pouvoir d'agir (Rabardel 2005), l'autoformation (Carré, 2006) et l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984).

Dans la continuité de la sociologie des usages, nous cherchons à comprendre « le rôle actif de l'usager dans le modelage des emplois de la technique » (Jouët, 2000) et dans quelles mesures ce rôle actif pourrait participer au développement d'un pouvoir d'agir (Rabardel, 2005) des enseignants avec les techniques numériques pendant et à la suite de la situation du confinement. Nous tâcherons dans un premier temps d'expliquer ce que nous mobilisons avec chacune de ces théories et comment nous les articulons, autour des notions de pouvoir d'agir et de développement professionnel enseignant.

Cette recherche doctorale s'inscrit au sein d'une discipline, les sciences de l'information et de la communication, mais aussi au sein d'une unité de recherche avec une spécificité thématique propre : l'appropriation des techniques et technologies numériques dans le champ de l'éducation et de la formation par les acteurs qui composent ce champ. Cette particularité thématique tend à conjuguer des concepts ou adapter des méthodes issues d'autres disciplines comme les sciences de l'éducation et de la formation, la sociologie, l'anthropologie, l'informatique ou encore la psychologie. Du point de vue des sciences de l'information et de la communication, au sein de la thématique générale portée par l'unité de recherche Techné, notre recherche interroge le possible effet de « longue traîne » du confinement relatif à l'appropriation des techniques numériques par les enseignants au travers des pratiques décrites et observées, respectivement pendant et après le confinement de mars 2020.

ORGANISATION DU CADRE THEORIQUE

Afin de conduire notre recherche, nous nous appuyons sur plusieurs notions. Dans ce cadre théorique, nous définissons les grandes dimensions du métier d'enseignant, le terme de longue traîne et la manière dont nous l'utilisons pour notre recherche. Nous définissons ensuite les termes de techniques et de technologies numériques et ce que nous entendons par les termes d'usages et de pratiques et ce que nous en retenons pour notre recherche au sein des nombreuses approches théoriques qui se sont consacrées à ce sujet. Ensuite, nous nous appuyons sur les recherches réalisées dans le champ de la sociologie des usages d'une part, et sur les recherches menées sur la théorie de l'activité afin de définir les notions d'appropriation et pouvoir d'agir des enseignants avec les techniques numériques. Nous définissons ensuite les notions d'autoformation et d'apprentissage expérientiel afin de comprendre quels en sont les ressorts et les limites. Puis, nous nous intéressons aux cadres d'expérience et d'usage avant de conclure sur les apports des recherches centrées sur les pratiques numériques des enseignants préexistantes au confinement.

2.2 DEFINITION DES TERMES DU SUJET

LE METIER D'ENSEIGNANT

INTERROGER LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES NUMERIQUES DES ENSEIGNANTS

Les pratiques pédagogiques des enseignants peuvent être comprises depuis la définition de Bru (2006) que rappellent Morlaix et Duguet (2017) dans leurs articles sur les pratiques pédagogiques des enseignants du secondaire. Les pratiques pédagogiques sont définies comme « les actions de l'enseignant consistant à « mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés » (Bru, 2006; cité par Morlaix et Duguet, 2017). Cependant, cette définition ne recouvre pas toutes les composantes du travail enseignant qui comporte une part invisible et prend place dans des espaces et des temporalités différentes (Mukamurera, Lakhal et Tardif, 2019). Parmi les tâches qui composent leur métier, Mukamurera, Lakhal et Tardif (2019) relèvent : « les activités en classe avec les élèves, la planification de cours, la correction, la surveillance et le contrôle des élèves, la participation à des activités parascolaires, les interactions avec d'autres acteurs scolaires, les relations avec les parents des élèves, la participation à différents comités » auxquelles ils ajoutent la « multifinalité » (Goigoux, 2007) des activités enseignantes, soit le fait que les activités réalisées sont dirigées vers plusieurs acteurs simultanément. Parmi ces dimensions qui constituent le métier d'enseignant – mais ne saurait le résumer – la dimension relationnelle et affective occupe une place importante pour les professeurs des écoles (Barrère, 2020). Interroger les pratiques professionnelles numériques des enseignants implique d'interroger la place des techniques numériques dans un ensemble de tâches variées qui dépassent le cadre de la classe.

L'ensemble des pratiques pédagogiques des enseignants sont en prises avec d'une part, un cadre légal qui définit les missions, objectifs, et programmes d'enseignement (le code de l'éducation et le référentiel de compétences des métiers de l'éducation et du professorat) et d'autre part, un espace de liberté professionnelle garanti par la loi nommé « liberté pédagogique » pour les enseignants du 1er et 2nd degré d'enseignement[12]. Au sein de cette large définition de la liberté pédagogique, nous

[12] https://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm

comprenons les pratiques technopédagogiques comme de possibles parties prenantes de la mise en œuvre de cette liberté pédagogique.

LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES NUMERIQUES DES PROFESSEURS DES ECOLES EN CLASSE

Les pratiques professionnelles numériques des enseignants ne visent pas que les pratiques qui se déroulent avec les élèves dans une salle de classe ou un espace scolaire, pendant le déroulement d'activités pédagogiques en présentiel. Dans la littérature scientifique, les pratiques numériques des professeurs des écoles sont principalement présentées au travers des utilisations d'artefacts désignés, comme les ordinateurs portables, des tablettes, mais aussi des applications et des services numériques utilisées en classe. Béziat et Villemonteix (2012) ont détaillé les particularités des écoles élémentaires et les pratiques de leurs enseignants en France, ils expliquent que « l'action pédagogique à l'école primaire est à la fois transversale et polyvalente, mais les enjeux liés aux savoirs fondamentaux demeurent très prégnants » (Béziat et Villemonteix, 2012). Les auteurs soulignent le manque de connaissances et de compétences des enseignants en rappelant l'absence d'objectifs propres aux technologies numériques dans les programmes de cette époque. Ils précisent que les habiletés et compétences des enseignants ayant recours aux technologies numériques relèvent davantage de leur parcours personnel, pointant le manque de formation initiale et continue à l'utilisation des technologies numériques pour l'enseignement. Quelques années plus tard, dans les conclusions de leur article consacré à l'utilisation du numérique à l'école élémentaire, Duguet, Giret et Morlaix (2019) soulignent que les enseignants qu'ils interrogent pour leur recherche considèrent les TICE comme une aide à l'enseignement sans préciser l'aide qu'ils apportent. Les auteurs soulignent l'importance que donnent les enseignants aux ressources : les blogs, le site web Eduscol, ou encore celui de Réseau Canopé.

LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES NUMERIQUES DES ENSEIGNANTS HORS CLASSE

Les pratiques professionnelles numériques des enseignants concernent autant ce qui se passe en classe que ce qui se déroule en dehors des activités en présence des élèves. La littérature scientifique en sciences de l'information et de la communication et

en sciences de l'éducation et de la formation s'est intéressée aux pratiques professionnelles numériques des enseignants hors de la classe.

À propos du travail personnel des enseignants, Devauchelle (2016) explique que « la frontière qui sépare le travail personnel du travail professionnel est en train de changer, voire de s'estomper en particulier grâce, ou à cause, du numérique » (Devauchelle, 2016). Parmi les pratiques professionnelles numériques des enseignants hors de la classe, les pratiques de formation liées à ces techniques ont déjà été qualifiées d'inadaptées aux attentes des enseignants. Cordier (2017) souligne le sentiment de solitude induit par les modalités de formation proposées aux enseignants vis-à-vis des techniques numériques. Elle précise que cette solitude s'éprouve dans un contexte marqué par une large promotion des techniques numérique à l'Ecole, et que cette promotion accompagne une « confusion institutionnelle entre accès à un équipement technique et appropriation de ce dernier et d'une culture liée » (Cordier, 2017, p. 180).

Concernant le travail de conception des activités pédagogique, les recherches récentes tendent à montrer que le temps de travail qui lui est destiné augmente chez les enseignants (Danner *et al*., 2020). À propos des pratiques liées à la conception d'activités et de documents pédagogiques, Gueudet et Trouche (2009) développent la théorie instrumentale dans le champ de l'élaboration documentaire. D'abord, ils distinguent les ressources des documents. La ressource est présentée comme « ce qui *re-source* l'activité et le développement professionnel des enseignants » (Gueudet et Trouche, 2009). Les ressources sont décrites comme les moyens d'action de l'enseignant alors que le document est l'instrument développé « au cours d'une genèse documentaire ».

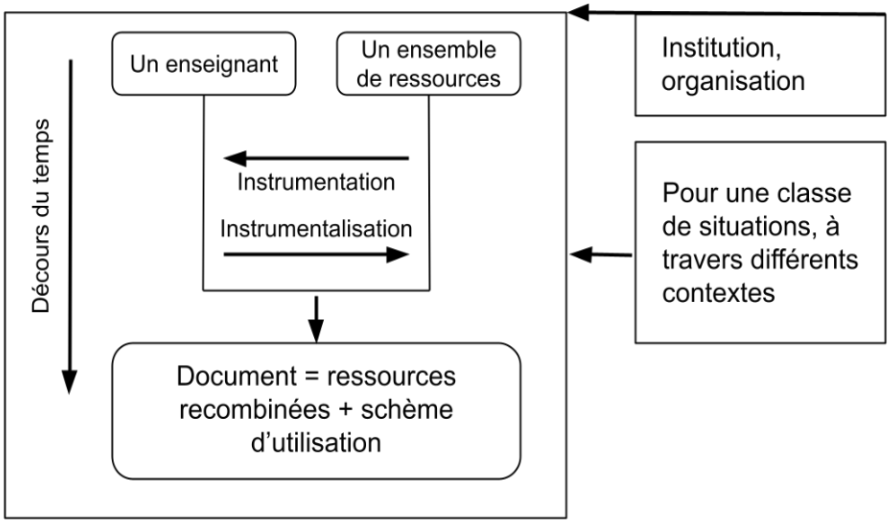

Figure 1. Représentation schématique de la genèse d'un document par Gueudet et Trouche (2009)

Les auteurs insistent sur l'importance des activités de conception des enseignants pour préparer les enseignements au regard de la multiplicité des tâches qui façonne leur métier. Gueudet et Trouche (2009) propose un modèle de genèse documentaire reprenant le double processus d'instrumentation et d'instrumentalisation pour mettre en évidence l'élaboration des documents pédagogiques par les enseignants. En ce sens, le travail de production documentaire des enseignants est un processus instable (Lehmans et Liquète, 2019).

Afin d'interroger les pratiques professionnelles numériques des enseignants pendant et après le confinement, l'effet de longue traîne nous semble être une notion intéressante pour comprendre ce que doivent les pratiques actuelles des enseignants au confinement de mars 2020.

L'EFFET DE LONGUE TRAINE

ORIGINES ET DEFINITION DE L'EFFET DE LONGUE TRAINE

L'effet de longue traîne se réfère principalement à l'article de presse d'Anderson publié en 2004 dans le magazine américain *Wired* dont la ligne éditoriale est centrée sur les « nouvelles technologies ». Dans cet article, l'auteur expliquait que la massification de la vente en ligne et la disponibilité des produits de niche – dorénavant accessibles sur le web – pouvaient dessiner une longue traîne (*long tail*) observable sur les ventes d'un bien dans la durée. Cet effet statistique est présenté comme une des conséquences des activités de consommation de biens en ligne. Dans la logique économique qui soutient

l'argument de cette publication, la longue traîne est désignée comme un effet économique majeur car les ventes cumulées sur l'année – la longue traîne – seraient plus importantes que le pic des ventes réalisées lors du lancement d'un produit. Avant le contexte numérique de la vente en ligne, les pratiques d'achats sont présentées comme décroissantes jusqu'à l'apparition d'un nouveau bien. Anderson y voit un effet important qui, selon lui, nécessite de repenser le modèle de production et de diffusion des biens culturels.

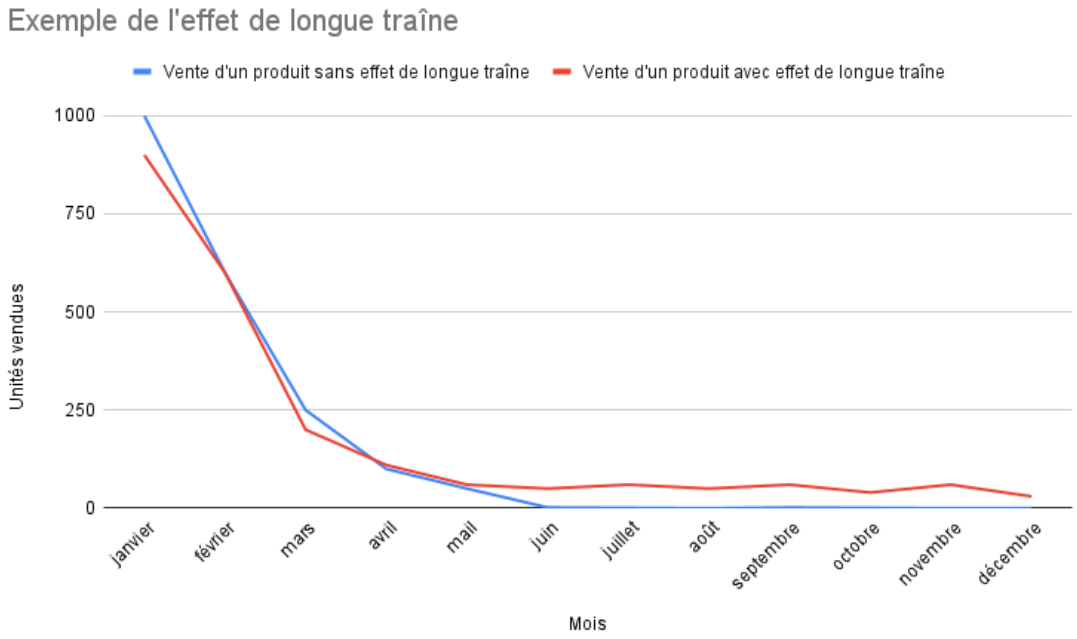

Figure 2. Exemple d'un effet de longue traîne sur la vente d'un bien en unités fictives à travers les mois (production originale)

Cette observation de courbe est largement inspirée des travaux de l'économiste Mandelbrot (1963). La longue traîne, ou queue longue, a été analysée par les économistes spécialisés dans l'industrie culturelle qui la définissent comme « un phénomène qui repose sur deux effets distincts : d'une part, l'élargissement de l'offre de biens disponibles (effet d'offre), [et] d'autre part, une meilleure information des consommateurs, c'est-à-dire un meilleur appariement de l'offre à la demande (effet de recommandation) » (Bourreau et al., 2015). L'effet de longue traîne devient alors le phénomène observable d'une consommation de « niche » mais constante. Cumulative, elle survit aux pics de consommation et d'attractivité propres aux lancements de nouveaux produits culturels.

LE PHENOMENE DE LONGUE TRAINE APPLIQUE AUX USAGES

Notre hypothèse suppose l'existence d'un effet de longue traîne des usages numériques des enseignants depuis le confinement. Cependant, nous ne sommes pas les premiers à avoir fait cette hypothèse et à avoir appliqué l'effet de longue traîne à des usages. Dans le domaine des industries culturelles et dans une perspective commerciale, l'effet de longue traîne permet d'observer et d'analyser la diffusion des productions (musicales, vidéos) et la manière dont ces produits sont consommés lors de leurs mises en ligne (Benghozi et Benhamou, 2008). Il peut s'agir aussi d'analyser les relations entre les producteurs de contenus, les concepteurs de plates-formes et les usagers desdites plateformes. En soit, le phénomène de longue traîne pourrait représenter une forme de recherche spécifique dont la perspective ne serait plus uniquement commerciale – mesurée par les ventes d'un bien, mais davantage tournée vers des enjeux sociaux – mesurée par la fréquence d'utilisation de certains produits numériques, et détaillée par l'analyse des pratiques des usagers. En sciences de l'information et de la communication, les travaux de Merzeau sur la démassification et la fragmentation des publics (Merzeau, 2012) peuvent être lus au prisme du phénomène de la longue traîne. Dans ses travaux sur la médiation identitaire qu'elle définit comme un fin calibrage « des différentiels de consommation mais aussi d'action et d'opinion » Merzeau (2012) explique que la démassification de la réception reconfigure l'environnement informationnel de l'individu qui « doit apprendre à exploiter - économiquement, socialement et symboliquement - l'irréductible singularité de ses mondes propres » (Merzeau, 2012).

LE PHENOMENE DE LA LONGUE TRAINE APPLIQUEE AUX PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS A LA SUITE DU CONFINEMENT

Appliquée au contexte de la crise sanitaire liée à la pandémie de COVID-19, la longue traîne permet de situer le confinement comme le point de départ de cette recherche et les deux années qui suivent son annonce comme une période propice à l'enquête, à l'observation de potentiels usages persistants (après la fin du confinement) chez les enseignants. Avec l'utilisation du terme de « longue traîne » pour parler de l'appropriation des techniques numériques par les enseignants, nous émettons l'hypothèse d'usages nés ou reconfigurés par le confinement et qui lui survivent. Par

l'usage de ce terme, nous formulons également l'hypothèse d'un processus d'appropriation de techniques numériques et d'apprentissages expérientiels de la part des enseignants ou encore d'activités d'autoformation au et avec les techniques numériques. Ces hypothèses postulent qu'il est possible de rendre audibles, visibles ou lisibles les adaptations, les abandons ou les continuités d'usages de techniques numériques par les enseignants dont un probable pic d'utilisation aurait eu lieu lors du confinement de mars 2020 et dont les mois qui suivent ce pic concentreraient un ensemble d'usages de techniques numériques, dispersés mais visibles pour celles et ceux qui chercheraient à comprendre ces usages et les représentations des usagers. Afin de saisir ce qu'impliquent ces hypothèses, plusieurs notions et concepts doivent être définis.

TECHNIQUES ET/OU TECHNOLOGIES NUMERIQUES

LES TECHNIQUES NUMERIQUES

Le mot technique provient étymologiquement du mot « grec : τ ε χ ν ι κ ό ς , qui concerne un art, dérivé de τ ε χ ́ ν η , art manuel. La technique renvoie à l'application de la science, de la connaissance scientifique ou théorique, dans les réalisations pratiques », (CNRTL, ATLIF, 2024). Le terme technique peut se référer à des manières de faire et de réaliser des activités, qu'elles soient médiatisées par un objet ou non. On peut parler par exemple de techniques de prise de parole ou de techniques du corps (Mauss, 1934).

Les travaux menés par G. Simondon sur les notions de technique et de culture permettent de préciser la définition de la technique et de son développement. Simondon explique que « le geste technique ne s'épuise pas dans son utilité de moyen; il aboutit à un résultat immédiat, mais il amorce une transformation du milieu, qui réagira sur les espèces vivantes dont l'homme fait partie » (Simondon, 1965). La technique chez Simondon est plus qu'une manière de réaliser une opération, elle engage une transformation du cadre dans lequel évolue différents acteurs. Cette définition permet à Simondon de montrer les relations qui se tissent entre les notions de culture et de technique et comment la technique modifie le rapport entre les humains et leur milieu.

La forme substantivée « numérique » qui lui est accolé, spécifie le type de technique dont il s'agit. Aussi nommée informatique et autrefois télématique, la dimension numérique des techniques renvoie à l'ensemble des procédés de calcul et aux programmes informatiques sur lesquels reposent ces techniques. Plus couramment, les techniques numériques renvoient aussi aux manières de faire et d'agir avec des objets techniques électroniques, parfois connectés au réseau internet dans une compréhension culturelle plus large (Doueihi, 2013).

LES TECHNOLOGIES NUMERIQUES

Dans la continuité des définitions connues et de l'étymologie du mot : « du grec τ ε χ ν ο λ ο γ ί α , traité sur un art, exposé des règles d'un art, dérivé de τ ε χ ν ο λ ό γ ο ς , qui traite d'un art ou des règles d'un art. La technologie désigne l'ensemble de termes techniques propres à domaine, à une science, à un métier » (CNRTL, ATLIF, 2024) et la science des techniques. Cependant, le mot technologie – avec l'expansion de l'informatique accompagnée par un contexte social, politique et culturel – a été associé à une expression présentée sous la forme d'acronyme, les (N)TIC, pour (nouvelles) technologies de l'information et de la communication (Jauréguiberry, 2008), . En ce sens, la spécificité du domaine technique : l'information et la communication, permet de comprendre la préférence du terme de technologie, à celui de technique. Il en va de même lorsqu'il s'agit de circonscrire à un domaine particulier l'ensemble des techniques convoquées, par exemple dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement. Cependant, certains objets, matériels et symboliques, peuvent cumuler un ensemble de plusieurs techniques numériques au sein d'une seule application, comme les ENT qui combinent des techniques de communication, d'organisation et de création de contenus. Dans le contexte du système scolaire français, les ENT cristallisent cette complexité d'un ensemble de techniques (envoi de messages textuels, d'images, de vidéos, gestion d'agendas, de cahier de textes etc.). Dès lors, lorsque ces techniques et logiciels sont utilisés dans un cadre défini, ils sont nommés « technologie de l'information et de la communication pour l'éducation » (TICE) afin de les circonscrire au cadre éducatif. Plus récemment, cette appellation a évolué vers le syntagme « numérique éducatif », largement employé dans les politiques publiques en matière d'éducation comme le programme ministériel « territoires numériques éducatifs ».

UNE POSSIBLE DISTINCTION DES TERMES

La distinction entre technique et technologie suppose un éclaircissement au regard de l'histoire des sciences et des techniques. Dans son article « Les techniques et la technologie », Marcel Mauss (1948 ; 2004) établissait une première distinction et faisait de la technologie, la science qui « prétend à juste titre étudier toutes les techniques, toute la vie technique des hommes depuis l'origine de l'humanité jusqu'à nos jours », Mauss (1948 ; 2004). Quelques mois après la mort de Mauss (en 1949), c'est son élève André Leroi-Gourhan qui trace un nouvel itinéraire pour la recherche sur les techniques. D'abord critique vis-à-vis des travaux qui le précèdent (notamment vis-à-vis de Mauss, Leroi-Gourhan, 1949 cité par Schlanger, 2021), il écarte la technologie comme champ d'investigation des sociologues et de leurs techniques d'investigation avant d'en opérer la synthèse et d'expliquer lors de la journée d'étude « Ethnographie et mission » le 5 juillet 1950 à Lyon que « les techniques appartiennent à une discipline de l'ethnologie qui a pris le nom de technologie, exactement technologie comparée » (Leroi-Gourhan, 1950 ; Schlanger, 2021). Dans l'introduction du numéro 15 de la revue *Artefact* consacré à ce sujet, Barron, Camolezi et Deldicque (2021) expliquent que le sens et les emplois de ces mots divergent en fonction des périodes, des lieux et des champs de recherche. En ce sens, l'épisode de troubles dans la définition des mots « technique » et « technologie » est symptomatique de l'évolution de ces termes au fil du temps.

Cependant, si le sens des mots évolue dans les champs de la recherche universitaire, les mots « techniques numériques » et « technologies numériques » évoluent également dans le champ de la communication industrielle, commerciale et politique ; au gré des objets, des ventes et des programmes étatiques en matière d'éducation, d'enseignement et de formation. Dans le champ industriel, entrepreneurial et politique, les mots « technique » et « technologie » ont peu à peu été réduits, limités à « tech » et agrémenté par des suffixes afin de désigner des secteurs d'activités (*edtech* pour *educational technology*, ou encore *fintech* pour *financial technology*). Ainsi, les distinctions que nous opérons visent également à nous départir des significations implicitent que recouvrent l'emploi de ces termes par des acteurs privés (éditeurs de logiciels dits éducatifs, fabricants d'objets techniques à destination des acteurs de l'enseignement et de la formation) et des acteurs publics (communication institutionnelle d'organisations soutenues par l'Etat et représentants politiques élus ou nommés). Notons l'exemple du « numérique éducatif » analysé par Aillerie (2017) : « […] le choix du substantif "numérique" ou de l'expression "numérique éducatif",

terminologie en tant que telle significative d'un rapprochement systématique entre mise à disposition de matériels et transformation subséquente des pratiques d'enseignement et des apprentissage ». L'emploi du syntagme rappelé dans cette citation met au jour une conception technodéterministe – sinon technocentrée – que nous proposons d'atténuer en situant les pratiques des acteurs au centre de nos interrogations.

S'APPUYER SUR LA DICHOTOMIE

La différence entre les termes « technique » et « technologie » peut être provisoirement levée en suivant les travaux réalisés par Raynaud (2016). Premièrement, l'auteur met en lumière l'abus de langage du mot technologie qui se serait appuyé sur la transposition de l'anglais *technology*. Puis, en s'appuyant sur le TLFi[13], il définit la technique comme « les procédés relevant tantôt (a) d'un savoir-faire (qui n'étant pas davantage défini, peut être soit empirique-traditionnel, soit analytique-scientifique), tantôt (b) les procédés qui résultent de la mise en œuvre d'une connaissance scientifiques » (Raynaud, 2016). Ensuite, il retient la définition de la technologie de Bunge (1963) « l'ensemble des objets et procédés techniques fondés par une connaissance scientifique » qu'il relie aux travaux de Simondon (1958) afin de définir la technologie comme « l'insertion de la technique dans le monde d'une manière qui dépasse l'empirisme » (Simondon, 1958). Ces précisions quant à la définition des termes « technique » et « technologique » permettent de lever l'ambiguïté quant à l'usage de ces termes. Depuis Raynaud (2016) et en considérant que les techniques numériques reposent sur des procédés qui résultent de connaissances scientifiques et de leur application dans le monde social, les techniques numériques peuvent être nommées des technologies numériques.

Cependant, si cette différenciation est indispensable pour s'interroger sur la nature des objets numériques qu'emploient les enseignants, nous privilégions une approche centrée sur leurs pratiques et leurs représentations afin d'interroger le contexte dans lequel ils ont dû utiliser les techniques numériques pour maintenir la relation pédagogique avec leurs élèves. Pour cela, nous nous intéresserons au confinement au prisme de la notion d'événement en philosophie, en ethnographie et en sociologie.

[13] TLFi : Trésor de la Langue Française informatisé http://atilf.atilf.fr/

LE CONFINEMENT COMME EVENEMENT

Comprendre le confinement de mars 2020 comme un événement permet d'abord de définir une période précise vécue par l'ensemble des enseignants dans la période plus large de la crise sanitaire liée au COVID-19. Ensuite, l'événement est une notion connue et définie – notamment en histoire, mais aussi en philosophie – par un ensemble de concepts éclairants. Dans son analyse théorique consacrée à l'événement en histoire, Farge explique « [qu'] un événement, si tragique ou insignifiant qu'il soit, lorsqu'il émerge […] recèle en lui (ou du moins en son énonciation) la vision du futur de ceux qui viennent de le subir ou de l'appréhender » (Farge, 2002). Le confinement, compris comme un événement, peut être un épisode propice pour interroger et analyser les représentations qu'ont les enseignants de leurs pratiques numériques et de leur activité professionnelle sous un jour nouveau. En plus des représentations des acteurs individuels, obtenues au travers de l'énonciation de leur vécu, le confinement permet d'interroger des constructions collectives, cristallisées dans des documents réalisés par des personnes physiques (des enseignants), des rapports (des organisations non gouvernementales) ou des circulaires (des organisations ministérielles). Il s'agit pour nous d'interroger les acteurs de cet événement, en le comprenant à la manière d'Arendt comme un « paysage inattendu d'actions, de passions et de nouvelles potentialités » (Arendt, 1953). Concevoir le confinement comme un évènement suppose également d'anticiper la multiplicité des expériences vécues par celles et ceux qui l'ont subi. Comme le précise Farge : « l'événement ne contient en lui-même aucune neutralité : socialement fabriqué, il est approprié de façon très différenciée par l'ensemble des couches sociales. Et ces appropriations peuvent sans aucun doute entrer en conflit les unes avec les autres : aucun événement ne peut se définir sans prendre en compte l'état des dominations et des soumissions au sein de la société, la multiplicité des injonctions face à l'ordre social, les situations économiques et politiques qui l'ont généré et celles, si différentes, sur lesquelles il va soudainement surgir puis durer » (Farge, 2002). En suivant ces propos et en nommant le confinement et la fermeture des établissements scolaires comme un événement, les conditions de vie et d'exercice des acteurs – préexistantes à l'événement lui-même – sont des facteurs importants à prendre en

compte et à suivre dans la durée, après l'événement, afin de d'analyser cette période et d'observer ce qui persiste de cette période.

LA PANDEMIE DE COVID-19 COMME « FAIT SOCIAL TOTAL »

La dimension événementielle du surgissement pandémique et son implication sur tous les aspects de la vie sociale et des institutions peut également être saisie par le concept ethnographique de « fait social total » détaillé par Mauss (1924) dans son essai sur le don. L'auteur précise qu'un « fait social total » ou des « faits sociaux totaux mettent en branle dans certains cas la totalité de la société et de ses institutions et dans d'autres cas, seulement un très grand nombre d'institutions, en particulier lorsque ces échanges et ces contrats concernent plutôt les individus » (Mauss, 1924). Dans le cadre des recherches menées dans le champ des sciences humaines et notamment dans celui de l'éducation, nous verrons que la mobilisation du concept de « fait social total » n'a pas attendu le surgissement du confinement lié à la pandémie de COVID-19. Le « fait social total » de Mauss (1924), a d'abord été utilisé dans le champ de l'analyse des pratiques culturelles et spécifiquement pour décrire l'évolution des pratiques de lecture médiatisées par les interfaces numériques (Van Cuyck, 2003) qui modifient les rapports de pouvoir entre l'auteur et les lecteurs, alors investis de nouvelles capacités d'action sur le texte (par l'intermédiaire de l'hypertexte notamment). Ce concept est également mobilisé par des chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation comme Plantard (2014) dont les travaux centrés sur l'anthropologie des usages numériques mettent en évidence l'importance de ces techniques dans tous les aspects de la vie sociale en France. Du point de vue des sciences de l'information et de la communication, Cerisier (2023) souligne et précise une dimension culturelle au concept de Mauss. Le fait social et culturel total qu'incarne le numérique est alors décrit comme une force transformatrice « de nos représentations, de nos connaissances, de nos valeurs et de nos comportements » (Cerisier, 2011, p. 23). Dans le contexte pandémique marqué par le choix de la puissance publique de recourir aux techniques numériques pour assurer la « continuité pédagogique » et maintenir le lien entre les enseignants et leurs élèves, les technologies numériques d'abord, et le confinement des élèves et enseignants ensuite, peuvent être compris comme la rencontre de deux faits sociaux totaux dans le champ de l'éducation, générant tous deux de nouvelles épreuves professionnelles (Périer, 2012) et provocant une instabilité dans toutes les strates de l'organisation

scolaire (des élèves aux parents jusqu'aux enseignants et à l'organisation du service public d'éducation).

LE CONFINEMENT COMME EPREUVE

Considéré comme un « fait social total » qui met en mouvement des institutions et redéfinit les lieux et les modalités d'actions d'un ensemble d'acteurs du système éducatif, le confinement peut également être défini comme une épreuve pour les enseignants. L'épreuve est ici comprise comme un évènement et une expérience à laquelle les acteurs ont dû se soumettre afin d'assurer l'exercice de leur métier malgré la fermeture des établissements. Pour comprendre ce que ce terme recouvre, la sociologie de l'épreuve – entendue comme « toute situation au cours de laquelle des acteurs font l'expérience de la vulnérabilité de l'ordre social (Lemieux, 2018) – permet de saisir les effets de rupture qu'elle provoque. Dans son analyse des courants et spécificités qui animent la sociologie de l'épreuve (Martuccelli, 2015) distingue la sociologie de l'épreuve-sanction – mobilisée notamment dans la compréhension des controverses scientifiques (Callon et Latour, 1991) – et la sociologie de l'épreuve-défi – comprise comme une logique formative, existentielle ou encore sociale. C'est ce dernier aspect, social, qui nous intéresse particulièrement. Depuis ce cadre d'analyse, Martuccelli définit les épreuves-défis comme « parfois associées à des injonctions proprement institutionnelles, mais elles ont aussi été mobilisées afin de rendre compte d'une conceptualisation plus large des problématisations des expériences sociales. En effet, tout en étant théorisées comme communes et transversales aux différents membres d'une société, les épreuves ne sont pas cernées à partir de tests formalisés ou de processus institutionnalisés de sélection, mais comme des défis, peu ou pas formalisés et institutionnalisés, ayant cependant, de par leur nature structurelle, une signification majeure dans les expériences individuelles » (Martuccelli, 2015). L'épreuve-défi comporte quatre dimensions , d'abord « elle propose un récit de la pluralité des défis […], elle est historique […] elle propose une articulation particulière entre les niveaux micro et macro […] elle accorde un intérêt majeur au travail effectif des individus (Dubet, 1994 ; Martuccelli & Singly, 2009 ; Martuccelli, 2015).

Ce point de vue sociologique de la notion d'épreuve permet de compléter la compréhension du confinement comme événement et comme fait social total. D'abord, la notion d'épreuve peut rejoindre celle d'événement dans la mesure où, toutes deux,

sont socialement fabriquées (par des discours, des décisions, des actions). Ensuite, la notion d'épreuve met en lumière et « la mise en branle des institutions » définit par Mauss (1924) comme une conséquence du « fait social total » dans la mesure où elle précise les tensions entre les niveaux micro (échelle de l'individu, l'enseignant) et macro (échelle de l'institution éducative) qui peuvent prendre forme dans des prescriptions et des contraintes qui entrent en contradiction avec les situations vécues. Enfin, la notion d'épreuve permet de lier l'expérience de l'événement à ses répercussions sur les activités des acteurs.

LE CONFINEMENT COMME EXPERIENCE

Qualifier le confinement « d'expérience » mérite de lever au moins une ambiguïté. Il ne s'agit pas d'utiliser la notion d'expérience dans son acception expérimentale mais expérientielle, afin de comprendre ce qui la lie à la notion d'épreuve. En ce sens, l'expérience peut être entendue comme le résultat d'un fait ou d'un processus, à la fois reconnu et partagé par d'autres. Dans sa sociologie de l'expérience, Dubet (1994) explique que « l'expérience sociale se forme là où la représentation classique de la « société » n'est plus adéquate, là où les acteurs sont tenus de gérer simultanément plusieurs logiques de l'action renvoyant à diverses logiques du système social, qui n'est alors plus "un" système, mais la coprésence de systèmes structurés par des principes autonomes » (Dubet, 1994, p.91). Dans sa définition de l'expérience, Dubet la conçoit également comme un phénomène partagé, socialement fabriqué, restructuré par des principes autonomes et peu formalisés que rappelle Martucelli (2015) pour l'épreuve. Dubet insiste sur la pertinence de la subjectivité des acteurs pour comprendre les ressorts de l'expérience, préférant au terme de vécu l'expression de « sentiment de liberté » (Dubet, 1994). Il définit ce sentiment comme le témoignage « de l'expérience elle-même, de la nécessité de gérer plusieurs logiques […]. Contrairement à l'image héroïque d'un sentiment de liberté conquérant, les acteurs éprouvent plutôt cette liberté sous forme d'angoisse, d'incapacité de choisir, d'inquiétude quant aux conséquences des choix. Ils expriment "négativement" en dénonçant les contraintes et les obstacles dressés en travers de leurs projets. » (Dubet, 1994).

À la lumière des écrits de Dubet (1994) pour définir l'expérience sociale, le confinement des élèves et des enseignants peut être saisi comme une expérience et comme un angle

privilégié pour interroger les pratiques professionnelles numériques des enseignants. Cependant, l'expérience sociale selon Dubet (1994) précise et spécifie la question du vécu, qu'il décrit comme une terminologie trop imprécise. Le vécu relève à la fois du thème de la conscience et véhicule la représentation d'une authenticité de l'individu entravée par la société (Dubet, 1994). Nous pensons toutefois que le terme de vécu – en incluant les limites émises par Dubet – permet de qualifier efficacement le caractère commun du confinement pour les enseignants. Des travaux de Dubet (1994), nous retenons particulièrement l'importance des choix auxquels font face les acteurs. Ces choix, ou l'impossibilité de choisir, permettent de saisir et d'analyser les objectifs que se fixent les acteurs, ici les enseignants, dans une situation traversée par plusieurs « logiques d'action ». Ces logiques peuvent être personnelles, relever de l'acteur lui-même; ou elles peuvent être proposées voire imposées par une administration dont les enseignants sont tributaires, mettant en tension l'agentivité des enseignants, à la fois acteurs et agents.

DEFINIR LES TERMES D'UTILISATION, D'USAGE ET DE PRATIQUE : REPRISE ET DISCUSSION DE MODELES CONCEPTUELS

La discrimination des termes utilisation, usage et pratique est un exercice nécessaire pour notre recherche, et peut-être un exercice obligé au regard de la récurrence des définitions proposées par les différents courants qui composent le champ des sciences de l'information et de la communication, des approches sociologiques, instrumentales, aux approches informationnelles ou encore info-documentaires. En analysant les apports de Perriault (1989) sur l'emploi du terme d'usage dans le champ académique, Jeanneret et Souchier (2002) ont souligné la différence d'investissement symbolique du terme à l'époque où Perriault publie *La logique de l'usage* en 1989 et à celle qui prévaut lorsqu'ils rédigent leur article théorique en 2002. Les auteurs expliquent que « l'enquête de Perriault a été menée à un moment où le terme d'usage pouvait être employé à titre aventureux, dans le contexte militant d'une relation critique à la technique et dans une grande incertitude quant à ce que l'investigation pouvait révéler de pratiques jusque-là invisibles. Ce terme est aujourd'hui devenu un signe manifeste de valorisation et de classement […] » (Jeanneret et Souchier, 2002). L'évolution du terme d'usage est alors présentée par Jeanneret et

Souchier (2002) comme dépendant des régimes de discours qu'ils circonscrivent aux régimes : idéologique, méthodologique, institutionnel, gestionnaire, et politique.

Dans leurs recherches sur les pratiques informationnelles, Chaudiron et Ihadjadène (2010a) historicisent l'évolution des notions d'utilisation, d'usage et de pratique. Ils expliquent que le terme d'utilisation renvoie à « la manière dont un utilisateur particulier […] appréhende et manipule un dispositif » (Chaudiron et Ihadjadène, 2010a) alors que l'usage renvoie à une acception plus large, davantage ancrée dans une perspective sociologique en convoquant les travaux de Breton et Proulx (2006). Ils s'appuient également sur les travaux de Le Marec (2001) pour détailler l'inclusion des dimensions sociales et symboliques aux études menées sur les usages : « le cumul des recherches menées […] a permis de dégager progressivement la notion d'usage de sa référence implicite à la maîtrise du fonctionnement des objets techniques » (Le Marec, 2001 ; citée par Chaudiron et Ihadjadène, 2010b). En reprenant le cadre sociotechnique de Flichy (1995), les auteurs définissent l'usage depuis la définition de Perriault (1989) comme une utilisation stabilisée par son cadre sociotechnique et observable à l'échelle collective sur une période donnée (Chaudiron et Ihadjadène, 2010b). Cette définition rejoint celle de Plantard dans la formation par les usages, de « nouvelles normes symboliques » (Plantard, 2014). Ces distinctions les mènent à définir la notion de pratique dans la lignée de Jouët (1993) comme davantage susceptible d'inclure l'analyse des « comportements, [des] attitudes, [des] représentations de ceux qui y ont recours » (Chaudiron et Ihadjadène, 2010b).

Depuis les sciences de l'information et de la communication, Cerisier *et al*. (2017) ont proposé un modèle conceptuel provisoire visant à discriminer les termes d'utilisation, d'usage et de pratique afin de qualifier les activités instrumentées dans le champ de l'éducation. Les auteurs notent l'interdépendance des trois termes et adoptent l'angle de la sociologie des usages, situant les activités instrumentées dans leur dimension sociale. En ce sens, leur modèle s'inscrit dans l'histoire de l'évolution des termes, en détaillant leurs spécificités et en levant les ambiguïtés liées au champ lexical qu'ils partagent.

L'originalité de la proposition de Cerisier *et al*. (2017) se fonde sur l'intention de l'observateur – présenté comme chercheur ou analyste – d'une situation d'activité instrumentée. Dans le schéma qu'ils proposent, l'utilisation correspond à une

instrumentation individuelle, non socialisée – qui n'est pas mise en partage au sein d'un groupe ou d'une communauté – qui peut être complexe ou élémentaire. L'usage correspond à une instrumentation élémentaire et socialisée. La pratique quant à elle, correspond à une instrumentation complexe et socialisée.

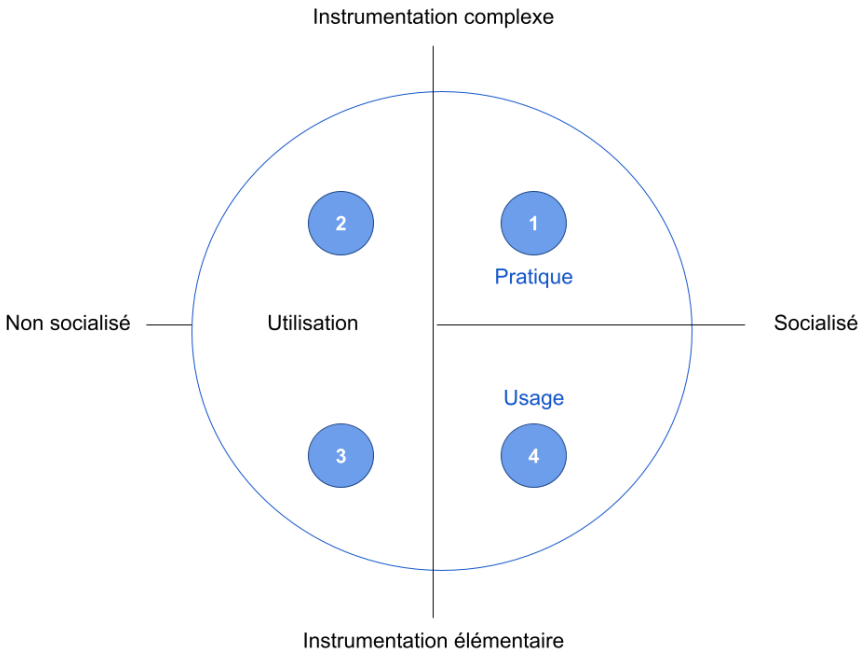

Figure 3. Modèle pour discriminer les concepts d'utilisation, d'usage et de pratique. Cerisier et al. (2017)

Au regard des notions et concepts présentés, la distinction opérée par Cerisier et ses co-auteurs (2017) ne doit pas être entendue comme une proposition à opposer aux distinctions entre utilisation, usage et pratique, opérées par Chaudiron et Ihadjadène (2010b). Les deux approches montrent la richesse des interprétations possibles, la vitalité des recherches en information et communication et leur appropriation respective des approches anglosaxonnes (Fischer et. al., 2005 ; McKenzie, 2003) pour Chaudiron et Ihadjadène, et la sociologie des usages pour Cerisier et ses co-auteurs. Nous notons les différences de définitions entre les propositions de Cerisier et. al. (2017) d'une part, et celle de Chaudiron et Ihadjadène (2010b) d'autre part. La première s'inscrit dans une approche instrumentale et la seconde dans une approche informationnelle. Au sens des régimes de discours proposés par Jeanneret et Souchier (2002), l'approche de Chaudiron et Ihadjadène (2010b) s'inscrit dans un régime de discours que nous qualifions de conceptuel. La proposition de Cerisier *et al*. (2017) s'inscrit davantage dans un régime de discours à la fois méthodologique et conceptuel.

Parmi ces différentes définitions des termes, nous nous appuierons sur le modèle mixte de Cerisier et al. (2017) pour comprendre et analyser les activités instrumentées qu'elles soient décrites par les enseignants ou observées. Toutefois, pour approfondir notre réflexion, nous nous référons à la sociologie des usages pour explorer la dimension sociale des pratiques numériques professionnelles et les relations qui se tissent entre les acteurs et les contextes sociaux.

2.3 APPORTS DE LA SOCIOLOGIE DES USAGES

L'USAGER COMME ACTEUR

La sociologie des usages recoupe plusieurs théories et plusieurs manières d'analyser les pratiques d'individus ou de groupes d'individus avec des objets techniques dans des situations variées. En France, ces recherches se déploient sous cette appellation depuis les années 1980. Elles ont été analysées et contextualisées afin d'en décrire la généalogie, d'en comprendre les théories fondatrices et d'en dessiner les perspectives, d'abord par Chambat (1992), puis par Jouët (2000), et plus récemment par Proulx (2015). Les auteurs soulignent l'importance des écrits de Michel de Certeau et principalement de *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire* (1980) dans la conduite des recherches pionnières menées sur les usages des objets techniques en France. Contrairement aux recherches états-uniennes et anglaises, Jouët (2000) et plus tard Proulx (2015) notent la spécificité de la sociologie des usages en France comme un champ parallèle aux *cultural studies* et à la sociologie de la réception. Jouët (2000) précise que cette distinction dans la filiation des champs de recherche peut être comprise au travers du contexte socio-économique en France et de l'héritage des mouvements sociaux de 1968. L'influence de cette période, la diffusion de la télématique et le succès commerciale de certains produits comme le magnétoscope conduisent les premières recherches en sociologie des usages à s'intéresser à l'appropriation de ses objets techniques dans le quotidien des usagers, faisant la jonction avec les écrits de Michel de Certeau (1980) qui s'intéressait au braconnage du texte par les lecteurs, et aux détournements des objets techniques via la figure du bricoleur que détaille Lévi-Strauss dans *La Pensée sauvage* (1962). Jouët (2000) pointe alors une tension qui anime ce champ de recherche et façonne son histoire, celle du « dialogue homme/machine » dans lequel elle précise que la matérialité des objets

techniques conduit à une « technicisation du procès de communication et à l'acquisition de savoir-faire techniques » (Jouët, 2000). En s'intéressant aux relations entre l'humain et la machine, Jouët se réfère aux travaux de Mallein et Toussaint (1994) pour rappeler la dimension décisive des significations portées par les usagers sur les objets techniques et qu'ils présentent comme aussi importantes que les spécificités de l'objet technique, même si les significations portées par les usagers proviennent d'un monde social historiquement et politiquement situé.

L'OBJET TECHNIQUE COMME ACTANT

À cette première période décrite par Jouët (2000) puis par Proulx (2015) allant des années 80 aux années 90, succède une période nouvelle pour la sociologie des usages. Cette période est présentée comme davantage centrée sur la technicité des usages et des objets, portées par des recherches en sociologie des sciences et techniques et principalement les travaux d'Akrich, Callon et Latour (2006) et la sociologie de la traduction, ou encore de la sociologie de l'innovation, principalement connue avec la théorie de l'acteur réseau (ANT[14]). Cette proposition théorique et méthodologique redéfinit le rôle des individus et des objets techniques en les qualifiant d'actants qui participent au même titre que les acteurs humains à la production des expériences vécues. Cette théorie propose d'appréhender les usages sous un angle moins marqué par l'autonomie supposée de l'usager et se concentre sur les arbitrages et conciliations qui se nouent entre acteurs et actants, au travers « des univers hétérogènes et la construction de l'usage social » (Jouët, 2000). Ce travail de tractation des usagers avec les objets techniques permet de penser l'usage en sortant du dilemme des origines causales pour se concentrer sur une compréhension plus large du contexte sociotechnique dans lequel émergent et se construisent les usages.

Dans ce travail d'élucidation, Jouët (2000; 1993) dialectise ces deux dimensions et propose une définition de l'usage compris comme une double médiation : « La médiation est en effet à la fois technique car l'outil utilisé structure la pratique mais la médiation est aussi sociale car les mobiles, les formes d'usage et le sens accordé à la pratique se ressourcent dans le corps social ». Le corps social tel qu'il est décrit ici est façonné par des imaginaires autant qu'il les produit (Moles, 1990 ; Scardigli, 1992 ;

[14] ANT : Actor-Network Theory

Musso, 2008 ; Plantard, 2015), des représentations (Abric, 1988 ; Postic et De Ketele, 1988) et des significations qu'associent les usagers aux objets techniques, dans une perspective proche des « significations d'usage » de Mallein et Toussaint (1994).

L'APPROPRIATION DU POINT DE VUE DE LA SOCIOLOGIE DES USAGES

Si l'on se réfère à la définition la plus courante de la notion d'appropriation, celle-ci désigne « l'action d'adapter quelque chose à un usage déterminé »[15], ou encore « l'action de s'approprier une chose, d'en faire sa propriété »[16]. Du point de vue de la sociologie des usages, l'appropriation est définie en tant que concept opératoire pour décrire et étudier le rapport entretenu entre des sujets et des objets techniques. L'évolution de cette notion en concept s'ancre aussi dans une histoire philosophique et politique. L'appropriation peut renvoyer à l'expression célèbre « l'appropriation des moyens de production » à laquelle se référait Marx (1847 ; 2019) pour expliquer les conditions d'émancipation du prolétariat. Cette définition s'est développée dans le militantisme, évoluant avec lui et avec la prolifération des objets techniques. L'appropriation des objets techniques devenant un impératif politique et une condition nécessaire à l'émancipation. Bien que cette définition ne soit pas la plus pertinente pour nous, elle n'en demeure pas moins capitale dans l'histoire de l'évolution du concept et de l'importance du politique, compris ici comme un partage du sensible (Rancière, 2000), dans le processus d'appropriation.

Du point de vue de la sociologie des usages, la définition de Proulx (2005) détaille 4 conditions de l'appropriation, comprise comme un continuum : « Hormis le fait qu'il soit nécessaire d'avoir d'abord accès au dispositif technique (condition préalable), quatre conditions sont requises pour que l'appropriation d'une technique s'avère ; a) maîtrise technique et cognitive de l'artefact ; b) intégration significative de l'objet technique dans la pratique quotidienne de l'usager ; c) l'usage répété de cette technologie ouvre vers des possibilités de création (actions qui génèrent de la nouveauté dans la pratique sociale) ; d) finalement, à un niveau plus proprement collectif, l'appropriation sociale suppose que les usagers soient adéquatement

[15] Définition de l'appropriation sur TLFI : http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3893834445;
[16] *Ibid.*

représentés dans l'établissement de politiques publiques et en même temps pris en compte dans les processus d'innovation (production industrielle et distribution commerciale ». Cette définition rappelle d'abord la condition d'accès à l'objet. Ensuite, elle ne limite pas cette condition d'accès à la dernière phase du processus de création de l'objet technique. Elle propose d'inclure les usagers (selon des méthodes qui restent à définir) au projet de conception lui-même. Cette dernière condition nous permet de voir un lien entre les interprétations industrielles de la sociologie des usages – notamment la conception des objets techniques (De Vaujany, 2006) et les conditions d'appropriation des moyens de production de la théorie de Marx (1847 ; 2019).

À cette définition qui prend en compte les échelles individuelles et collectives du processus d'appropriation, les travaux de Rabardel (1995) permettent d'appréhender ce qui se joue entre l'usager et l'objet technique, afin de proposer une compréhension fine du dialogue humain/machine, centrée sur le sujet humain et ce qu'il construit dans ses rapports avec l'objet technique.

2.4 L'ACTIVITE DU SUJET AVEC LE NUMERIQUE : GENESE INSTRUMENTALE ET POUVOIR D'AGIR

LES GENESES INSTRUMENTALES

Afin de comprendre le processus d'appropriation de ces techniques par les enseignants et leur pouvoir d'agir avec ces techniques, la théorie instrumentale permet de saisir ce qui se joue entre un objet technique (dans notre cas les techniques numériques) et un sujet (un enseignant) dans un contexte (le confinement). Le processus d'appropriation peut être analysé au prisme des travaux de Rabardel (1995) sur les genèses instrumentales. Dans *Les hommes et les technologies* (1995), Rabardel synthétise et modélise les écrits de Vygotski (1985). Nous nous référons à leurs travaux pour décrire et comprendre le processus d'appropriation à l'échelle des individus. Afin d'inclure les objets symboliques de fabrication humaine dans l'analyse des processus instrumentaux et de se situer dans une logique anthropocentrée de l'activité, Rabardel (1995) privilégie le terme d'artefact à celui d'objet technique. Les processus instrumentaux peuvent être alternativement dirigés vers l'artefact ou vers l'individu, définissant respectivement l'instrumentalisation d'une part et l'instrumentation d'autre part.

Selon Rabardel, « les processus d'instrumentalisation concernent l'émergence et l'évolution des composantes artefact de l'instrument : sélection, regroupement, production et institution de fonctions, détournements et catachrèses, attribution de propriétés, transformation de l'artefact (structure, fonctionnement etc.) qui prolongent les créations et réalisations d'artefacts dont les limites sont de ce fait difficiles à déterminer » (Rabardel, 1995). Le processus d'instrumentalisation renvoie à l'action d'un sujet vers l'artefact, les éventuelles modifications qu'il réalise sur ou avec l'artefact lui-même. L'artefact est alors un instrument dans la mesure où le sujet agit et l'adapte selon ses objectifs.

Les processus d'instrumentation sont quant à eux définis comme « relatifs à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : leur constitution, leur fonctionnement, leur évolution par accommodation, coordination combinaison, inclusion et assimilation réciproque, l'assimilation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués etc. » (Rabardel, 1995). Les schèmes d'utilisation – que nous pouvons également définir comme les manières de concevoir l'activité et les manières de faire d'un sujet avec un artefact – sont tournés vers le sujet lui-même, qui adapte ses objectifs en fonction d'un ou de plusieurs instruments.

Comme le précise Rabardel (1995), ces processus ne sont pas exclusifs, ils peuvent aller de pair et résultent tous les deux de l'activité du sujet. Ils divergent par l'orientation de l'activité du sujet, vers sa composante artefact pour l'instrumentalisation, ou vers le sujet lui-même pour l'instrumentation. La théorie de la genèse instrumentale de Rabardel constitue un apport précieux pour décrire et analyser le processus d'appropriation et les activités décrites ou observées d'enseignants avec des techniques et technologies numériques pendant le confinement et lors du retour en classe. Nous retenons de la théorie instrumentale l'échelle d'analyse minimale qu'elle permet, en se concentrant sur l'usage par un sujet d'un ou de plusieurs artefacts en fonction de ses objectifs et ce qu'il fait des artefacts. Il s'agit maintenant pour nous de comprendre comment l'usage d'artefact s'intègre dans des activités et plus spécifiquement dans des activités d'éducation et d'enseignement.

Afin de décrire et analyser précisément les pratiques numériques professionnelles des enseignants pendant le confinement, nous définissons ci-après les notions d'*empowerment*, de pouvoir d'agir et de développement professionnel.

L'EMPOWERMENT

L'encapacitation, l'empuissantement ou l'*empowerment* – compris comme l'appropriation et la manifestation d'un pouvoir d'agir – a de nombreuses définitions selon les époques, les contextes et surtout selon le locuteur qui l'emploie (individu ou groupe, issu d'une minorité sociale, membre d'une entreprise, représentant d'une institution ou d'un État). Comme l'explicite Peirot (2020) en s'appuyant sur Passeron (2006), « l'*empowerment* […] fait partie des concepts "trop particuliers pour disposer d'un pouvoir utilisable de généralisation ou d'analogie une fois abstrait du matériel limité dont ils se bornent à sténographier les relations" (Passeron, 2006) ». En ce sens, l'*empowerment* comme concept est « […] trop peu théorique », Peirot (2020). Pour limiter les définitions, nous retiendrons la définition que donnent Bacqué et Biewener (2013) : « La notion d'*empowerment* permet de saisir ensemble l'accès au pouvoir comme état ou comme objectif, et le processus pour y arriver. [L'*empowerment* prend] en compte des différentes formes de pouvoir en jeu, « le pouvoir sur » mais aussi « le pouvoir de » et « le pouvoir avec » (compris en termes d'énergies, de compétences, de capacités) […] » (Bacqué et Biewener, 2013). L'*empowerment* est – en France – sujet à une interprétation polysémique. Elle désigne autant un processus qu'un résultat. Elle est utilisée à des fins politiques dans des familles idéologiques opposées, des théories de la transformation sociale au modèle libéral ou néolibéral (Bacqué et Biewener, 2013).

Ces différences de compréhension d'un même terme se retrouvent également dans l'analyse de la notion d'*empowerment* dans le champ des techniques numériques. Labarthe et Trainoir (2019) relève l'apparition du terme en France dans les rapports du CNNum[17] dès 2013. Ils décrivent le processus d'institutionnalisation de cette notion comme le résultat d'un double mouvement d'assimilation par les pouvoirs publics en France des politiques européennes d'inclusion numérique, et d'autre part, d'une partie des revendications issues de l'activisme numérique et de la cyberculture (Turner, 2012). Labarthe et Trainoir (2019) mettent au jour une double acception de l'*empowerment*

[17] CNNum : Conseil National du Numérique

numérique. La première décrit « une conception gestionnaire de l'*empowerment* numérique. […] Elle porte sur différents dispositifs institutionnels ou sphères d'activités qui ont institué, voire instrumentalisé, le concept d'*empowerment* au service d'une logique managériale des technologies numériques dans les mondes du service public, du travail, de la formation et de la santé ». La seconde acception participe à « renouer avec la visée initiale d'un *empowerment* "libérateur", qui entend redonner la parole aux opprimés et aux communautés marginalisées, notamment dans une perspective féministe » (Labarthe et Trainoir, 2019).

Les différentes définitions du terme d'*empowerment* décrivent un processus de libération et de prise de pouvoir par des acteurs sur un environnement. L'*empowerment* repose sur la triade : « le pouvoir sur », « le pouvoir de » et « le pouvoir avec ». Toutefois ce terme est critiqué par Bacqué et Biewener (2013) car sa définition dépend de ses instances d'énonciation. Pour discriminer les différentes définitions possibles, les autrices ont délimité trois idéaux-types auxquels ces instances se réfèrent : le modèle radical, qui utilise le terme d'*empowerment* dans la perspective d'une transformation sociale qui remet en cause le système capitaliste; le modèle libéral aussi qualifié de social-libéral, qui considère les inégalités sociales dans une perspective réformiste dans laquelle l'*empowerment* désigne l'autonomisation des individus; et enfin, le modèle néo-libéral dans lequel l'*empowerment* désigne les capacités individuelles à prendre des décisions qui lui sont favorables dans une économie de marché, mettant au premier plan les opportunités professionnelles et personnelles. Dans ce dernier cas, les notions de justice sociale et d'émancipation ne se posent plus au prisme des inégalités sociales.

En fonction du locuteur ou de l'instance d'énonciation, l'acception radicale est brouillée, voire neutralisée. Nous retenons la multiplicité des sens possibles et au vue de l'importance des inégalités sociales vécues lors du confinement mises en évidence dans notre revue de littérature, nous nous intéresserons à l'agentivité au prisme des notions de pouvoir d'agir et de pouvoir de faire issus des travaux de Rabardel (2005).

LE POUVOIR D'AGIR, LA CAPACITE A FAIRE

L'AGIR ET LE FAIRE

Le pouvoir d'agir est une traduction française possible de la notion d'*empowerment*. Le pouvoir d'agir tel qu'il est défini par Rabardel (2005) distingue le

« faire » de « l'agir ». Chez Rabardel (2005), le « faire » se définit comme « une intervention intentionnelle du sujet visant à produire des transformations dans le monde. Le faire se caractérise ainsi fonctionnellement au plan des transformations introduites ou provoquées par le sujet dans le monde : transformation intentionnelle visant l'objet de l'activité et les situations, ainsi que les transformations qui en sont la conséquence, voulue ou non. […] l'action du sujet capable ne s'épuise pas dans le faire ainsi délimité » (Rabardel, 2005). Cette définition large du « faire », s'inscrit dans la définition qu'il donne de « l'agir ». L'auteur précise : « au-delà du rapport à l'objet de l'activité, les autres rapports constitutifs de l'action, rapport à soi, aux autres, à la société via les diverses institutions dans lesquelles elle s'incarne. L'agir englobe le faire en un second sens, par un élargissement des critères auxquels l'action répond, se conforme ou par lesquels elle est guidée : efficacité, efficience, justesse, beauté, authenticité… L'agir s'étend ainsi à l'ensemble des dimensions de l'action normée et sensée. » (Rabardel, 2005). Cette première distinction confère à « l'agir » une dimension supplémentaire au « faire ». Depuis la définition de Rabardel (2005), « l'agir » se distingue du faire dans la mesure où il décrit le rôle actif d'un sujet capable, guidé par son jugement et par la connaissance du sens de son action.

LE POUVOIR ET LA CAPACITE

La seconde distinction opérée par Rabardel (2005) se concentre sur les notions de « capacité » et de « pouvoir ». Chez l'auteur, le « pouvoir d'agir » est lié « aux conditions externes et internes au sujet, qui sont réunies à un moment particulier, comme l'état fonctionnel du sujet, artefacts et ressources disponibles, occasions d'intervention, etc. Il est toujours situé dans un rapport singulier au monde réel, rapport qui actualise et réalise la capacité d'agir en transformant les potentialités en pouvoir » (Rabardel, 2005). La capacité d'agir – contrairement au pouvoir d'agir – « n'est pas une capacité en général, mais une capacité à faire quelque chose […]. [Elle] s'inscrit dans la longue durée et dans l'espace des territoires du sujet capable, c'est-à-dire dans ce qui peut avoir valeur de généralité […] » (Rabardel, 2005). La distinction faite par l'auteur entre capacité et pouvoir d'agir est d'abord temporelle, la première s'inscrivant dans la durée, la temporalité longue et l'expérience du sujet, et la seconde dans la temporalité de l'activité, dans « les péripéties du monde » écrit Rabardel (2005). Le pouvoir d'agir ainsi défini par Rabardel (2005) permet de penser l'action du sujet dans un contexte et

une temporalité spécifique au regard de leurs habitudes, de leur capacité à agir et à donner du sens à leur action.

LES FLUCTUATIONS DU POUVOIR D'AGIR

Le texte de Rabardel (2005) sur le développement du pouvoir d'agir propose davantage qu'une proposition théorique et met à l'épreuve ses notions et concepts sous la forme d'une analyse d'une situation professionnelle issue d'un texte littéraire et autobiographique, *L'établi* de Linhart (1978) et plus particulièrement l'épisode du changement de l'établi de l'ouvrier Demarcy également publié dans les *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 19 en janvier 1978. L'analyse que propose Rabardel (2005) de cet épisode met en évidence la diminution du pouvoir d'agir d'un acteur soumis à un changement abrupt de ses habitudes de travail et des conditions de réalisation de son activité. Rabardel analyse alors la situation vécue par le personnage : « Demarcy, en tant que sujet capable, est donc affecté par la perte de l'établi de multiples façons […]. Comme agent des opérations de production, comme acteur sujet de son travail, comme auteur d'une œuvre, et comme professionnel socialement inscrit. Sa souffrance trouve son origine dans une diminution instantanée de son pouvoir d'agir consécutive à la perte de l'établi. » (Rabardel, 2005). Cette analyse met en évidence la multiplicité des facettes qui composent l'activité d'un sujet capable et la dépendance du pouvoir d'agir aux conditions externes au sujet, c'est-à-dire son environnement social et matériel, composé d'artefacts par lesquels son activité est médiatisée. L'analyse de Rabardel (2005) tend à montrer que les genèses instrumentales sont dynamiques, liées aux individus mais aussi aux institutions dont il dépend et auxquelles il contribue. L'exemple de l'épisode de la perte de l'établi de Demarcy dans l'article éponyme de Linhart (1978) est un exemple intéressant que nous proposons de mettre en miroir avec la fermeture temporaire des écoles. Nous pouvons retrouver la perte temporaire du lieu symbolique qu'est l'Ecole, de l'espace de la salle de classe, des outils de production à disposition dans l'établissement, mais aussi la perte des interactions sociales avec les élèves et collègues et les acteurs impliqués dans la vie des établissements. Malgré cela, comme Demarcy, les enseignants devaient maintenir la « continuité pédagogique », soit la continuité du service public d'éducation.

LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ENSEIGNANT COMME MANIFESTATION DU POUVOIR D'AGIR

Le pouvoir d'agir du sujet dans une situation provisoirement transformée comme le confinement pour les enseignants met en lumière les capacités ou les incapacités du sujet à s'adapter à son contexte professionnel lorsque ce contexte change radicalement. En ce sens, le pouvoir d'agir permet de poser la question du développement professionnel des enseignants pendant le confinement. Selon Jorro (2013), le développement professionnel n'a pas de signification stable, mais il peut être défini au prisme de trois angles complémentaires. Premièrement, comme un synonyme d'apprentissage professionnel ou d'expérience professionnelle qui est à la fois éprouvée et reconnue par l'institution (2007). Deuxièmement, comme le résultat de dynamiques d'engagement qui s'inscrivent dans « la définition du développement professionnel comme "transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles" (Barbier, Chaix et Demailly, 1994 ; Beckers, 2007 ; Jorro, 2013). Troisièmement, comme le résultat de dispositifs « d'accompagnement, d'analyse de pratiques, les interactions avec la communauté de pratique, les réseaux, les NTIC […] » alors nommés « vecteur du développement professionnel » (Jorro, 2013). Sous une forme plus synthétique, Lameul, Peltier et Charlier (2014) ont proposé une définition du développement professionnel, désigné comme « un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage. Il est influencé par les caractéristiques personnelles (expérience, biographie, croyances, valeurs, posture) et par un certain nombre d'éléments contextuels et professionnels (modalités de collaboration avec ses collègues, organisation de l'institution, etc.) » (Lameul, Peltier et Charlier, 2014 ; repris par Peraya, 2015).

Dans les définitions précédemment exposées du développement professionnel, ce dernier est toujours compris comme un processus. Cette construction dynamique a été détaillé par Wittorski (2008) dans son état de l'art consacré à la notion de professionnalisation ou l'auteur met en exergue six types de positionnements scientifiques centrés sur la notion de développement professionnel et sur la théorie de

l'activité. Les propositions[18] de Wittorski soulignent l'importance de l'expérience comme force motrice du développement professionnel. Les travaux de Dubet (2000) que nous avons précédemment utilisé pour décrire le confinement comme expérience sont mobilisés par Wittorski pour expliquer le rôle de l'expérience dans le développement professionnel des enseignants. Dès lors, nous prenons le risque de faire un rapprochement entre l'expérience vécue comme développement professionnel et le confinement. Alors, le confinement – également compris comme expérience – pourrait participer au développement professionnel des enseignants. Nous faisons ce rapprochement car les propositions de Wittorski (2008) reposent sur les travaux de Dubet (2000) pour qui « l'expérience est corrélative d'un phénomène d'exposition des individus engendré par un mouvement général de désinstitutionnalisation […] » (Dubet, 2000, p. 78, cité par Wittorski, 2008). Wittorski précise que « l'expérience est à la fois un acquis et un mode d'acquisition » (Wittorski, 2008) et suppose donc de comprendre l'expérience comme objet d'apprentissage et comme moyen d'apprentissage. Du travail de Wittorski (2008), nous retenons cette relation entre l'expérience au sens de Dubet (2000) et le développement professionnel.

Cette jonction nous intéresse pour notre recherche dans la mesure où, en concevant le confinement comme expérience, nous pouvons comprendre le confinement comme un événement source d'apprentissage par l'expérience elle-même. En d'autres termes, l'expérience serait à la fois ce qu'acquiert le sujet, et le moyen par lequel il l'acquiert.

Au terme d'empowerment, nous préférons le terme d'augmentation du pouvoir d'agir pour comprendre comment ce pouvoir d'agir s'éprouve par un sujet capable, guidé dans son action par son jugement et ses objectifs, au sens de Rabardel (2005). Cependant, les travaux antérieurs de Rabardel (1995) nous montrent que les genèses instrumentales sont dynamiques et dépendantes de l'environnement social et matériel du sujet. Ainsi, théoriquement, l'expérience vécue par un sujet, mais aussi l'exercice de son pouvoir

[18] « 1. De la variété des situations propices au développement professionnel d'un individu. […] ; 2. Le développement professionnel se réalise par une incorporation croissante des compétences à l'action et par leur hiérarchisation. […] ; 3. Le développement professionnel passe par celui de l'expérience. […] ; 4. Le développement professionnel par soi, les autres et les choses. […] ; 5. Le développement des personnes se réalise à la faveur d'une co-détermination et d'une co-transformation activité-acteur(s). […] ; 6. Se professionnaliser en devenant un praticien réflexif. […] », Wittorski (2008).

d'agir lors d'une expérience vécue comme le confinement nous permettent d'envisager cette période comme potentiellement vectrice de développement professionnel. Ce potentiel développement professionnel est – comme nous l'avons vu dans notre section consacrée à la sociologie des usages – largement dépendant de l'environnement social des sujets. Le développement professionnel suppose un processus de changement de pratiques et l'acquisition de nouvelles capacités reconnues par le sujet lui-même et sa communauté professionnelle (Lameul, Peltier et Charlier, 2014). Ces éventuels changements, éprouvés, reconnus et développés par les enseignants les auraient conduits à s'autoformer pendant le confinement ou à apprendre au travers de cette expérience.

2.5 SAISIR LES NOTIONS D'AUTOFORMATION ET D'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL AU PRISME DE L'EXPERIENCE DU CONFINEMENT

Pour comprendre et analyser les pratiques numériques professionnelles des enseignants pendant et à la suite de la pandémie de COVID-19, les notions d'autoformation (Carré, 2006) et d'apprentissage expérientiel – ou apprentissage par l'expérience – (Dewey, 1938; Kolb, 1984 ; Morris, 2020) sont ici présentées et discutées.

L'AUTOFORMATION EN CONTEXTE NUMERIQUE

Le mot d'autoformation – s'enseigner – est initialement construit au regard de l'hétéroformation – être enseigné – (d'Ortun et Pharand, 2012). Carré (2006) envisage l'autoformation comme « un ensemble de dimensions psychologiques caractéristiques de la conduite de sa formation par l'apprenant lui-même, de son agentivité, de son autodirection ». L'auteur opère une distinction entre l'autoformation et l'autodidaxie qu'il circonscrit à « l'action de se former en dehors de tout lien avec des agents ou institution éducatifs formels » (Carré, 2006). Selon Carré (2006) trois concepts permettent d'appréhender les « processus agentiques » des individus :

- L'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), soit la capacité de l'acteur à prendre la décision de se former
- L'autorégulation (Zimmerman, 2000), soit la capacité de l'acteur à s'adapter en fonction des apprentissages visés
- Le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), soit la capacité de l'acteur à se reconnaître lui-même comme compétent

Ces trois concepts de l'autoformation proposés par Carré s'inscrivent dans le développement de la « galaxie de l'autoformation » (Carré, 1996). Ces différentes catégories d'autoformation sont complétées par différents motifs intrinsèques (épistémique, socio-affectif, hédonique) et extrinsèques (économique, prescriptif, dérivatif, opérationnel professionnel ou personnel, identitaire ou encore vocationnel) afin de décrire les raisons pour lesquelles un acteur décide de s'autoformer lorsqu'il en a les moyens. Ces motifs non-exclusifs peuvent répondre à des besoins ou à des nécessités imposées et subies du fait d'un événement extérieur. En ce sens, des travaux de Carré (2006) nous voyons dans la crise sanitaire et le passage au tout à distance la possibilité de rencontres entre plusieurs de ces motifs.

Dans les recherches qui prennent l'autoformation pour objet, l'accès au réseau internet et plus largement les techniques numériques sont présentées comme des facteurs de changement des pratiques d'autoformation des individus. Carré et Nagels (2016) relèvent plusieurs transformations des pratiques d'autoformation liées au numérique : « Il apparaît que l'arrivée du numérique et sa banalisation s'accompagnent effectivement de modifications des modes d'apprentissages auto-formatifs. […] Il se pourrait que la banalisation du numérique contribue à changer, non pas l'autoformation mais le rapport aux ressources, et incidemment, le rapport aux savoirs ».

Fort de ces recherches antérieures, l'expérience du confinement nous permet de reposer la question de l'autoformation des enseignants à nouveaux frais, comme la manifestation possible de l'agentivité des enseignants avec les techniques numériques.

L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL EN CONTEXTE NUMERIQUE

L'autre notion qui nous intéresse, proche l'autoformation existentielle de Carré (2006) est celle d'apprentissage expérientiel – *experiential learning* – utilisée d'abord par Dewey (1938) avant d'être théorisée et popularisée par Kolb (1984). L'apprentissage expérientiel « suppose une double relation du savoir par rapport à l'expérience ; d'une part le savoir tire son origine des expériences vécues; d'autre part, il se valide dans de nouvelles expériences vécues » (Chevrier et Charbonneau, 2000). Ce mouvement de l'apprentissage expérientiel selon Kolb (1984) est structuré par quatre étapes : l'expérience concrète, l'observation réflexive, la conceptualisation abstraite, et l'expérimentation active. Ce mouvement est décrit par Wittorski (2001) comme « un

processus permanent de création de connaissances par la transformation de l'expérience. [...] Il s'agit de transformer l'expérience, le savoir implicite en un savoir communicable et transformable, socialisé ». Ce processus de création de connaissances par transformation de l'expérience se distingue de l'autoformation pour plusieurs raisons. D'abord, lorsque nous mettons en regard la définition de l'autoformation et celle de l'apprentissage expérientiel, la perspective d'une « autoformation par l'expérience » limiterait les apprentissages d'un individu à ses expériences vécues. Ensuite, l'autoformation et l'apprentissage expérientiel se distinguent par le caractère intentionnel de l'un et le caractère involontaire, potentiellement accidentel de l'autre. Si l'autoformation suppose de la détermination et de la motivation, l'apprentissage expérientiel se structure par le vécu d'un événement ou d'une épreuve qui peuvent former ce que Kolb (1984) nomme une « expérience concrète ». Dans son modèle initial, cette « expérience concrète » n'est pas circonscrite à une typologie d'expérience et peut survenir dans toutes les situations vécues.

Cependant, malgré la grande popularité du modèle de Kolb (1984) dans le champ de l'accompagnement professionnel des adultes, ce modèle comporte des limites soulignées par l'analyse critique de Miettinen (2000) ou encore de Jarvis (2012). Selon Miettinen (2000), Kolb se fonde sur un modèle qu'il attribue à Lewin (1948). Or, ce modèle n'était pas une proposition de compréhension de l'apprentissage par l'expérience, il s'agissait de la description du protocole méthodologique consigné par Ronald Lippitt - collègue de Lewin - dans le rapport de 1949 qui décrit la méthode utilisée avec un groupe de travail (T-group) sur l'analyse des préjugés raciaux dans l'Etat du Connecticut (Lewin, 1948). Miettinen (2000) critique également la définition de l'expérience qu'utilise Kolb. D'inspiration jungienne, la définition de l'expérience qu'il présente est limitée au vécu subjectif, quasi-mystique et religieux que peut éprouver un sujet. Ainsi la notion d'expérience immédiate selon Kolb (1984) est critiquée par Miettinen (2000) pour son appauvrissement de la notion d'expérience au regard de la multiplicité des activités humaines qu'elle recouvre dans ses définitions sociologiques et anthropologiques. Par ailleurs, dans leurs travaux menés sur les liens entre l'apprentissage expérientiel et le développement professionnel des enseignants, Girvan et al. (2016) rappelle que dès 1933, Dewey précisait que toutes les expériences ne mènent pas systématiquement à un apprentissage.

Ces critiques ont conduit Morris (2020) à spécifier et à compléter la définition de l'expérience concrète dans le modèle de Kolb (1984). L'expérience concrète redéfinie par Morris (2020), nécessaire à l'apprentissage expérientiel, suppose notamment que cette expérience soit riche d'interactions physiques et verbales. Pour rendre visible les modifications apportées par Morris (2020) au modèle de Kolb (1984), nous reproduisons ici son adaptation parue dans l'article cité.

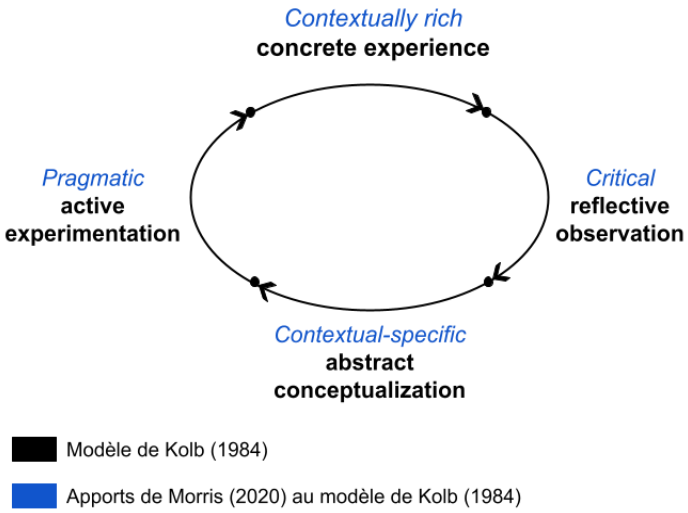

Figure 4. Adaptation du modèle de Kolb (1984) par Morris (2020)

Dans l'adaptation du modèle de Kolb (1984) par Morris (2020), l'expérience concrète devient une expérience concrète contextuellement riche pour laquelle Morris souligne l'importance des dimensions communautaires, culturelles, sociétales et sociales dans laquelle a lieu l'expérience de l'apprenant. Ensuite, l'observation réflexive devient une observation réflexive critique. L'apprenant peut être en mesure de rapporter son expérience à d'autres situations similaires ayant pu avoir lieu. Puis, la conceptualisation abstraite porte dans le modèle de Morris (2020) sur un contexte spécifique. Elle est liée et limitée à l'expérience vécue, renversant l'approche holistique de Kolb (1984). Enfin, l'expérimentation active devient une expérimentation active pragmatique, c'est-à-dire une succession d'actions expérimentales visant à répondre aux difficultés préalablement identifiées et réfléchies par le sujet.

En suivant l'approche de Morris (2020), l'apprentissage expérientiel suppose une prise de distance et une réflexivité du sujet par rapport à l'expérience vécue et aux actions qu'il met en œuvre pour répondre aux difficultés rencontrées. Dans ce modèle, le vécu expérientiel d'un événement ne suffit pas à en faire une source d'apprentissage, mais il

peut en être l'occasion si l'expérience vécue est riche d'interactions et si elle est suivie des différentes étapes précédemment détaillées.

Cependant, en s'intéressant à l'apprentissage expérientiel en situation de coprésence, Morris (2020) ne se prononce pas sur les potentielles richesses des interactions instrumentales médiatisées par des techniques numériques ou sur les possibilités d'apprentissages expérientiels à distance. Ainsi, nous proposons d'articuler les conclusions de Carré (2006) et Nagels et Carré (2016) sur l'autoformation en contexte numérique et le modèle d'apprentissage expérientiel révisé par Morris (2020). En d'autres termes, il s'agit d'articuler l'agentivité des enseignants en situation d'autoformation et leur rapport renouvelé aux ressources d'apprentissage dans un contexte numérique aux différentes étapes de Morris (2020) afin d'envisager l'autoformation et l'apprentissage expérientiel dans le contexte de mise à distance des enseignants et des élèves des écoles.

De la théorie de l'activité à la définition de l'agentivité, et du développement professionnel à l'autoformation jusqu'à l'apprentissage expérientiel, toutes les notions précédemment définies soulignent l'importance de l'environnement dans lequel évoluent les sujets, et la nécessaire prise en compte des contextes dans lesquels ils agissent. Pour prendre en compte ces contextes, les travaux d'E. Goffman consacrés aux cadres de l'expérience (1974) permettent de reconnaître les différents types de cadres dans lesquels évoluent des acteurs sociaux.

2.6 LES CADRES DE L'EXPERIENCE ET DES USAGES

La théorie des cadres de l'expérience élaborée par Goffman (1974) d'une part et celle des cadres sociotechniques de Flichy (2008) d'autre part permettent d'articuler plusieurs notions et concepts pour comprendre les contextes dans lequel les enseignants utilisent les techniques numériques.

LA FORME SCOLAIRE COMME CADRE D'EXPERIENCE

La forme scolaire est une notion élaborée par Vincent, Lahire et Thin (1994) pour décrire les évolutions et la stabilisation d'une organisation institutionnalisée de l'éducation et de l'enseignement. Les auteurs décrivent la forme scolaire comme « un ensemble cohérent de traits […], la constitution d'un univers séparé pour l'enfance,

l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin […] », Vincent, Lahire et Thin (1994). Cette première définition de la forme scolaire est explicitée par l'analyse de Cerisier (2015) qui reprend les propos de Lahire (2008) puis de Vincent (1994) pour souligner d'une part l'importance de l'écrit et de la figure du maître, et mettre en exergue d'autre part « l'idée fausse des mythes fondateurs qui donnent l'illusion que l'École d'aujourd'hui serait le fruit d'une évolution de l'École d'hier » (Cerisier, 2015). Cette première définition de la forme scolaire par Vincent, Lahire et Thin (1994) a également été complétée par Maulini et Perrenoud (2005) qui la décrive comme un modèle culturel constitué et mettent au jour ses reconfigurations, soit à la fois les tensions qui peuvent l'animer et ses permanences. Ce premier état de la forme scolaire peut être compris comme un cadre social primaire, soit « dans une situation donnée, [ce qui nous permet] d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification » Goffman (1974). L'intérêt que nous avons ici d'utiliser la notion de forme scolaire au prisme des cadres sociaux de l'expérience est de comprendre les traits provisoires établis par Maulini et Perrenoud (2005) comme l'ensemble de règles indicatives et prescriptives qui structurent le cadre de l'expérience scolaire.

1. Contrat didactique entre un formateur et un apprenant	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'un contrat didactique lie un formateur (maître, professeur, gourou) et un ou plusieurs apprenants (étudiants, élèves, disciples, apprentis), le rôle du premier consistant à partager une partie de son savoir et à favoriser son appropriation par l'apprenant, ce dernier ayant la charge d'écouter, de travailler, de répéter, de chercher à comprendre et à mémoriser, de se prêter à une évaluation en cours de route, bref d'apprendre de façon apparemment visible et contrôlable.
2. Organisation centrée sur les apprentissages	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que formateurs et apprenants appartiennent à une organisation structurée autour de l'intention d'instruire et de faire apprendre. À la

	rigueur, il peut s'agir d'un sous-système d'une organisation plus vaste, à condition qu'elle présente une certaine clôture et soit essentiellement orientée vers la formation.
3. Pratique sociale distincte et séparée	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les interactions entre formateurs et apprenants soient considérées comme une pratique sociale spécifique, distincte des autres pratiques (politiques, religieuses, de travail), même s'il y a des liens avec elles, aussi bien dans le registre de la préparation que de la simulation. Il faut que formateur et apprenant puissent s'isoler pratiquement ou symboliquement dans un lieu spécifique, à l'abri d'autres interactions et rapports sociaux. Il faut que le rapport pédagogique jouisse d'une autonomie relative par rapport à d'autres formes de rapports sociaux, de pouvoirs et de contrats.
4. Curriculum et planification	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les apprentissages à favoriser fassent l'objet d'une représentation préalable, dans l'esprit du formateur et jusqu'à un certain point de l'apprenant, que l'apprentissage soit planifié.
5. Transposition didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les savoirs enseignés et appris aient fait l'objet d'une transposition didactique, d'une codification, d'un découpage, d'une organisation propre à en assurer la transmission et l'assimilation.
6. Temps didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que le travail de formation et d'apprentissage s'étende sur une certaine durée, avec une certaine périodicité et un découpage du temps proprement didactique.
7. Discipline	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait imposition et acceptation d'une discipline intellectuelle et corporelle réputée favorable aux apprentissages, que l'apprentissage soit

	d'une certaine façon « laborieux », qu'il ne se fasse pas spontanément mais au prix d'une volonté et d'efforts.
8. Normes d'excellence	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation permettant de définir et mesurer une progression des apprentissages.

Tableau 1. Tableau des traits distinctifs de la forme scolaire par Maulini et Perrenoud (2005)

Du point de vue de la sociologie goffmanienne, la forme scolaire et les relations entre ses traits distinctifs peuvent être comprises comme un cadre social primaire modalisé. Ce cadre social d'éducation et de formation combine plusieurs catégories de cadres définis par Goffman (1978) : « le faire-semblant, qui relève du domaine du ludique et des scénarios ; les cérémonies, qui s'appuie sur les rituels sociaux ; et les réitérations techniques, qui visent l'apprentissage d'une tâche par des exercices, des répétitions et entrainements, des démonstrations » (Goffman, 1978 ; pp. 57-86). Ce cadre social est ensuite modalisé : « On suppose que les participants à l'activité savent et reconnaissent ouvertement qu'une altération systématique a lieu et que cette altération leur fera définir tout autrement ce qui se passe. Des indices permettent d'établir le début et la fin de la transposition ; il s'agit de parenthèses temporelles qui définissent les limites ; idem pour l'espace » (Goffman, 1974, p. 54). Pour notre recherche, l'intérêt que nous voyons dans cette approche est qu'elle permet à la fois d'interroger le cadre, ses limites et ses modalisations, ainsi que les usages des acteurs – ici enseignants – lorsque ce dernier est transformé par un événement comme le confinement.

LE NUMERIQUE COMME POSSIBLE TRANSFORMATION DU CADRE D'EXPERIENCE SCOLAIRE

Comme l'a montré Solari-Landa (2017), la forme scolaire a déjà été analysée au prisme de ses résistances aux transformations sociales ou aux tentatives d'intégration d'artefacts présentés comme non scolaires (en suivant une progression chronologique des recherches menées pour la télévision : Jacquinot-Delaunay, 1985 ; pour les technologies numériques : Cerisier, 2011 ; 2015 ; et Solari-Landa, 2017). Pour analyser la forme scolaire au regard de l'usage des technologies numériques, la théorie des cadres de l'expérience (Goffman, 1974) et la théorie des genèses instrumentales

(Rabardel, 1995) ont notamment été utilisées par Cerisier (2015) dans ses analyses sur les enjeux de la médiation instrumentale dans le cadre scolaire. L'auteur relève le contraste entre « les transformations culturelles imputables en grande partie aux usages intensifs et à la disponibilité permanente des technologies numériques » d'une part, et « l'encadrement très contraignant de ces interactions culturelles par la forme scolaire » d'autre part.

L'intérêt que nous portons à l'usage des techniques numériques par les enseignants pendant et après le confinement nous enjoint à comprendre le système – son organisation institutionnelle – et les cadres sociaux (Goffman 1974) – propres aux établissements scolaires – dans lequel les enseignants évoluent, mais aussi à spécifier ces usages à l'échelle des individus. C'est notamment à cette échelle que se situent les travaux du courant de l'interactionnisme symbolique. Une partie des travaux de Goffman (*Les rites d'interaction,* 1974) rejoignent ce courant. L'interactionnisme symbolique postule que l'individu est un acteur social qui ne peut pas être réduit à sa position d'agent (Le Breton, 2012) sans pour autant l'isoler d'un corps social dont il pourrait être extrait. Dans le prolongement des travaux de Goffman (1978) et en incluant la médiation technique aux interactions individuelles, Flichy (1995) adapte la notion de cadre social pour former celle de cadre d'usage. Il présente ce cadre comme « celui qui décrit le type d'activités sociales proposées par la technique, qui la positionne dans l'éventail des pratiques sociales, des routines de la vie quotidienne, et précise les publics envisagés, les lieux et les situations où cette technique peut se déployer » (Flichy, 2008). Au cadre d'usage, tournés vers les acteurs et potentiels usagers, répond le cadre de fonctionnement qui « définit les savoirs et savoir-faire mobilisés dans l'activité technique. Ces deux cadres sont liés, mais à un cadre de fonctionnement déterminé peuvent correspondre plusieurs cadres d'usage » (Flichy, 2008).

La construction théorique de Flichy s'inspire des cadres naturels et des cadres sociaux, les deux cadres primaires qui fondent les cadres de l'expérience de la sociologie de Goffman (1978). En ce sens, nous retenons de la théorie de Flichy (2008) une grille d'analyse des pratiques numériques professionnelles des enseignants dans une situation de rupture temporaire d'un cadre primaire modalisé, pour lequel les enseignants ont été contraint d'utiliser des techniques numériques pour maintenir la relation pédagogique avec leurs élèves.

Si la littérature scientifique que nous mobilisons permet de saisir les grandes notions et concepts de notre recherche, le traitement de l'évènement pandémique lui-même fait l'objet d'une revue de littérature spécifique. Pensée comme un entonnoir, notre troisième chapitre s'intéresse aux publications des organisations non gouvernementales, puis aux publications des opérateurs de l'État français avant d'en venir à la revue de littérature scientifique dédiée aux pratiques professionnelles numériques des professeurs des écoles pendant le confinement et la crise sanitaire du COVID19.

CHAPITRE 3 : REVUE DE LITTERATURE SUR LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES NUMERIQUES DES ENSEIGNANTS PENDANT LE CONFINEMENT (DE JANVIER 2020 A DECEMBRE 2022).

3.1 INTRODUCTION

Cette revue de littérature vise à faire l'état de lieux des publications consacrées aux pratiques professionnelles numériques des enseignants. Elle comporte plusieurs parties structurées selon les différents sources de production des documents : publications internationales d'ONG, publications institutionnelles du ministère de l'Education nationale en France, de ses opérateurs et des instituts qui lui sont liés, et enfin des publications scientifiques de disciplines telles que : les sciences de l'information et de la communication, la sociologie, les sciences de l'éducation et de la formation, la psychologie, l'anthropologie ou l'ethnographie. La structure de présentation de nos recherches vise à distinguer les documents de politique générale et les recommandations faites par des ONG (UNESCO) des enquêtes commandées par les institutions publiques à des opérateurs, et des travaux scientifiques universitaires. Ces documents sont saisis dans une logique complémentaire, du plus général au plus spécifique. Chacune de ces parties de notre revue de littérature et des sources utilisées visent à comprendre ce que la situation pandémique a pu engendrer pour l'éducation sous différents aspects (organisation des activités, suivi des élèves, suivi des enseignants, politique d'équipement, politique de formation). Ce travail de différenciation vise également à contraster les différents types de discours produits par les instances et les auteurs cités.

3.2 REVUE DE LA LITTERATURE INSTITUTIONNELLE PORTANT SUR LES PRATIQUES NUMERIQUES DES ENSEIGNANTS PENDANT LE CONFINEMENT

OBJECTIFS DE LA REVUE DE LITTERATURE INSTITUTIONNELLE

Les objectifs de la revue de littérature institutionnelle visent à inclure et analyser les rapports d'enquêtes et recommandations des organisations non-gouvernementales afin de saisir les différences et les similitudes entre les recommandations des ONG et les actions et politiques éducatives mises en place par les états pendant le(s) confinement(s) et à la suite de cette crise sanitaire. Ensuite, cette revue de littérature

institutionnelle prend appui sur des enquêtes et des publications conduites par les services d'enquêtes du système éducatif de l'Etat français (IGESR, DEPP) ou ses opérateurs (Réseau Canopé par exemple). L'objectif est de cerner – dans ses publications et depuis le point de vue de l'institution – en quoi consiste le confinement pour l'École, et quelle est la place du numérique dans cette décision.

METHODE EMPLOYEE POUR LA REVUE DE LITTERATURE INSTITUTIONNELLE

Les productions gouvernementales et non gouvernementales ont été obtenues par nos recherches en ligne et par notre travail de veille sur les différents sites web des organisations nommées. Elles ont été collectées au fur et à mesure des parutions depuis le mois de février 2021. Parmi les productions des organisations internationales et nationales, nous avons retenu les publications de l'UNESCO et de l'OCDE. A l'échelle nationale, les publications présentées sont des rapports et des enquêtes menées par la Cour des Comptes, le MENJS, ses services (IGESR et DEPP) et ses opérateurs, notamment Réseau Canopé, en charge de la formation continue des enseignants. Ces publications sont analysées afin de comprendre la situation pandémique et les actions publiques réalisées pendant cette période.

ENQUETES INSTITUTIONNELLES INTERNATIONALES RELATIVES A LA SITUATION DES SYSTEMES EDUCATIFS EN GENERAL ET AUX PRATIQUES PROFESSIONNELLES NUMERIQUES DES ENSEIGNANTS EN PARTICULIER

ENQUETES ET NOTES DE L'UNESCO : APPROCHE GLOBALE D'UNE SITUATION DE CRISE INTERNATIONALE

Le 11 mars 2020, face à la hausse des contaminations à la COVID-19, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), qualifie l'épidémie de pandémie, appuyant le caractère international de la situation d'urgence sanitaire. Tous les continents sont affectés par le virus. La fermeture des établissements scolaires et le confinement des populations scolaires sont privilégiés par de nombreux gouvernements[19]. A l'échelle mondiale, plusieurs enquêtes de l'UNESCO font état des actions engagées face à la

[19] https://covid-19-data.unstatshub.org/

pandémie par les États. D'autres sont centrées sur les situations inégalitaires rencontrées par les élèves et les enseignants.

L'ENQUETE DE L'UNESCO SUR LES REPONSES EDUCATIVES AU COVID-19 D'AVRIL 2020

CONTEXTE ET METHODE DE L'ENQUETE

L'enquête de l'UNESCO « Réponses éducatives nationales au COVID-19: rapport de synthèse de l'enquête en ligne de l'UNESCO » (UNESCO, 2020a) a pour objectif d'inventorier les actions publiques en matière d'éducation menées par les États pendant le confinement afin de réaliser des recommandations. Cette enquête a été menée en ligne du 23 au 31 mars 2020 puis du 1er au 8 avril 2020 en trois langues (français, anglais, espagnol) avec 61 systèmes éducatifs répondants. Le rapport ne détaille pas sa méthode de collecte et la position des personnes ou services ayant répondu au sein des gouvernements des pays participants à l'enquête. Les systèmes éducatifs ont été répartis en 4 familles selon la classification des niveaux de revenus entre pays (revenu élevé, revenu moyen supérieur, revenu moyen inférieur, faible revenu) afin d'analyser les priorités des gouvernements selon cette classification des revenus. Cette enquête dresse un tableau global de la situation pandémique et désigne les principaux défis pour les pays participants à l'enquête pour répondre aux contraintes sanitaires, dans une perspective essentiellement tournée vers la réduction des inégalités au sein des systèmes éducatifs et entre les systèmes éducatifs.

RESULTATS

Parmi les premières enquêtes internationales réalisées pendant la pandémie de COVID-19, le rapport de synthèse de l'enquête en ligne de l'UNESCO publié en avril 2020 apporte plusieurs éléments informatifs sur le contexte pandémique et les réponses politiques. Parmi les préoccupations des gouvernements ayant répondu à l'enquête en ligne, le rapport synthétise les principales préoccupations des Etats et leurs actions menées pour maintenir le service d'éducation pendant les confinements. Cette synthèse souligne les inquiétudes concernant la santé des élèves, leur bien-être et le manque de compétences des enseignants et des familles dans la mise en place de l'enseignement à distance. Le rapport de synthèse précise que l'approche mixte a été privilégiée par la plupart des systèmes éducatifs. L'approche mixte est définie comme la conjugaison de

médias décrits comme traditionnels tels que la télévision et la radio et la mise en place de « cours interactifs », compris comme des cours en ligne, avec des enseignants (UNESCO, 2020a). Concernant le déploiement des techniques numériques dans le secteur de l'éducation comme réponse à la distance imposée par le confinement, le rapport souligne l'usage des plateformes d'apprentissage en ligne mais aussi du renforcement des partenariats « avec le secteur privé [industries et éditeurs de ressources technologiques numériques] pour relever les défis » (UNESCO, 2020a). Le rapport met en avant l'importance des enseignants dans le maintien à distance des activités d'enseignement, soulignant à la fois les efforts de formation de certains pays et la nécessité de prendre en charge le bien-être des enseignants. Dans ce rapport, l'UNESCO met en évidence les inégalités infrastructurelles pour assurer l'enseignement à distance dans les pays à faible revenu (insuffisance de l'internet, du réseau électrique, manque de matériel, de soutien et de lignes directrices). Les pays à revenus élevés, comme la France, se démarquent par la présence et l'utilisation de plateformes d'apprentissage à l'échelle nationale, mais aussi par la mise à disposition de matériels – technologique et pédagogique – afin d'accompagner les enseignants dans l'épreuve de la distance.

En plus des résultats de l'enquête, le rapport contient plusieurs recommandations en termes de politiques publiques en s'intéressant aux élèves et aux enseignants. D'abord, l'UNESCO recommande de garantir l'équité et l'inclusion dans les apprentissages ainsi que le développement social et émotionnel des élèves malgré le contexte de confinement. Ensuite, il recommande l'emploi d'une « combinaison d'options et d'approches d'enseignement, d'apprentissage et de suivi à distance » (UNESCO, 2020a), c'est-à-dire l'emploi d'appareils techniques variés (ordinateurs, smartphones, tablettes, imprimés, livres, CD) et des communications multicanales (courriers électroniques, messageries instantanées, courriers, téléphone) afin d'adapter les formats pour permettre aux familles les plus défavorisées de construire un environnement d'apprentissage. Les recommandations de l'UNESCO expriment aussi la nécessité de soutenir les enseignants et les personnels et de rendre les systèmes éducatifs plus résistants aux crises futures en suivant plusieurs pistes. D'abord, assurer la pérennité des systèmes éducatifs des pays pauvres (rééchelonnement ou allègement de dette). Ensuite, soutenir les projets gouvernementaux pour les élèves les plus pauvres. Enfin, soutenir « l'investissement dans l'utilisation des technologies dans l'éducation »

(UNESCO, 2020a), dans l'objectif de prévoir d'éventuelles nouvelles crises, dont la nature n'est pas précisée.

MISE EN PERSPECTIVE DES PROPOSITIONS

Cette enquête de l'UNESCO a été publiée en avril 2020, soit trois mois après la déclaration d'urgence mondiale par l'OMS. Dans ses prérogatives en matière d'éducation, l'UNESCO insiste sur la nécessité de préserver l'accès à l'enseignement pour tous et en particulier aux élèves les plus pauvres et éloignés des systèmes éducatifs. Ce rapport insiste également sur la nécessité de préserver les conditions de santé et de travail des enseignants. Pour cela, les systèmes d'éducation publics sont appelés à fournir le matériel et les infrastructures nécessaires, appelant le secteur privé à participer à cette politique d'urgence éducative. Nous notons dans ce rapport une vision tournée vers l'ensemble de la communauté éducative (élèves, enseignants, parents, administratifs) cherchant à proposer des recommandations de politiques publiques tout en faisant le pari d'une possibilité de construire des systèmes éducatifs plus robustes par le recours aux technologies et à la formation des acteurs à l'usage de celles-ci en prévision de futures crises. Ce rapport apporte des éléments de compréhension concernant les différentes situations économiques des pays et les difficultés infrastructurelles (l'internet, mais avant tout l'électricité) pouvant empêcher la continuité des services d'éducation.

LA NOTE THEMATIQUE DE L'UNESCO SUR L'EDUCATION EN PERIODE DE PANDEMIE DE COVID-19

À la suite de la précédente enquête, l'UNESCO a publié une note thématique « Soutenir les enseignants et le personnel éducatif en temps de crise » (UNESCO, 2020b) rédigée par l'institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation (IIPE). Cette note vise à identifier les mesures propices au maintien des conditions de travail nécessaires à l'exercice du métier d'enseignement, à leur développement professionnel et plus globalement au maintien du service d'éducation. Dans cette note, l'UNESCO rapporte qu'en avril 2020, plus de soixante-trois millions d'enseignants étaient concernés par cette crise sanitaire, par le confinement et la généralisation d'une modalité d'enseignement à distance imprévue, sans formation, sans aide et avec des ressources insuffisantes. Cette note formule la synthèse des actions engagées en

réaction à la pandémie et en faveur du maintien des services d'éducation et des conditions de travail des équipes éducatives.

PRESENTATION DES RECOMMANDATIONS

Le soutien aux enseignants se dessine au travers de plusieurs sujets faisant l'objet de recommandations. Concernant le soutien professionnel aux enseignants, l'UNESCO (2020b) souligne la nécessité de promouvoir les plates-formes de ressources pour les enseignants. L'organisme appelle également à mettre en place des collaborations entre les établissements de formation des enseignants et les organisations d'enseignants (des syndicats d'enseignants à l'échelle nationale, et des syndicats internationaux comme *Education International*[20]) pour développer des programmes d'apprentissage d'urgence. À ces recommandations s'ajoute la demande d'inclure des formations à l'utilisation des TIC (nommées ainsi dans le rapport) en classe pendant la formation initiale et continue des enseignants. La maîtrise des TIC est présentée comme une nécessité que la crise sanitaire rend plus que jamais visible. Les objectifs désignés sont : le développement de pratiques pédagogiques centrées sur les apprenants, le développement de la culture numérique et de l'évaluation des données en vue de conduire à une meilleure différenciation (UNESCO, 2020b).

Les recommandations de l'UNESCO insistent également sur la nécessité d'organiser le soutien psychosocial des enseignants et de soutenir les relations professionnelles des enseignants afin qu'ils puissent participer à l'organisation et aux décisions concernant les réponses à apporter aux situations d'urgence. L'organisme appelle à soutenir les organisations d'enseignants et à faciliter la communication « en leur donnant accès à des plates-formes virtuelles et/ou par le biais des médias sociaux » (Soutenir les enseignants et le personnel éducatif en temps de crise, UNESCO, 2020b). L'organisme formule également le conseil de soutenir les communautés éducatives (enseignants, chefs d'établissement, formateurs, chercheurs, politiques) et d'inclure les enseignants dans les processus décisionnaires d'accueil, de maintien ou de fermeture des établissements, mais aussi dans la mise en place et le suivi de méthodes d'enseignement à distance.

MISE EN PERSPECTIVE DES RECOMMANDATIONS

[20] Site web d'*Education International* : https://www.ei-ie.org/en/about/who-we-are

Les recommandations de l'UNESCO présentées sont des propositions de transformation, d'accentuation ou de pérennisation des systèmes éducatifs et des activités professionnelles enseignantes liées à la crise sanitaire. Ces recommandations, larges et systémiques, sont adressées à l'ensemble des communautés éducatives (comme le fait habituellement l'UNESCO), non contraignantes pour les Etats et les enseignants, elles permettent toutefois d'identifier plus précisément les premières transformations possibles depuis une perspective internationale tournée vers la réduction des inégalités et le respect des conditions de travail des enseignants. Parmi les recommandations proposées, et dans le cas français, peu d'entre elles ont fait l'objet d'une appropriation par les acteurs publics (MENJS et ses opérateurs).

RAPPORT STATISTIQUE ET RECOMMANDATIONS DE L'OCDE, BILAN DES 18 MOIS DE PANDEMIE DANS LES SYSTEMES EDUCATIFS DES PAYS MEMBRES

CONTEXTE ET UTILISATION DES DONNEES D'ENQUETES

Cette publication de l'OCDE, parue en 2021, utilise les données d'enquêtes (UNESCO-UNICEF-World Bank Survey on National Education. Responses to COVID-19 School Closures, 1st Iteration. 2020) menées en 2020 et 2021 par l'ONU, l'UNESCO, la Banque Mondiale et les données de l'OCDE à la suite de son enquête par questionnaire réalisée avec l'INES (Indicators of Education Systems) : *The State of Global Education, 18 months into the Pandemic* (OCDE, 2021). Cette note de synthèse apporte à la fois des informations concernant les systèmes éducatifs des pays membres de l'OCDE, les écoles, élèves et enseignants au terme de dix-huit mois de crise sanitaire. Ce document, à destination des États membres et de leurs gouvernements, apporte également des recommandations visant à guider leurs politiques publiques en matière d'éducation dans un contexte d'après crise sanitaire. Cependant, là où l'UNESCO prend le parti d'un axe centré sur la réduction des inégalités, cette publication de l'OCDE (2021) exprime des recommandations en termes « d'opportunités » que la crise aurait révélées. Notre analyse de ce document se concentre sur le travail des enseignants pendant la crise sanitaire et leurs pratiques professionnelles numériques mais aussi sur les arguments avancés relatifs aux changements ou réformes possibles dans le secteur de l'éducation à la suite de la crise sanitaire.

PRESENTATION DES DONNEES ET DES RESULTATS D'ENQUETES

Pendant cette période (dix-huit mois) de crise sanitaire marquée par les vagues de contamination successives au COVID-19 et les confinements, l'OCDE note que les élèves des écoles primaires des pays membres ont manqué soixante-dix-huit jours de classe en moyenne pour cause de fermeture complète des établissements. Le rapport de l'OCDE précise que les décisions de fermeture des établissements sont des décisions largement centralisées pour les pays membres (décisions prises par une seule chambre, conseil, assemblée, etc.), la plupart des organes politiques décisionnaires n'ont pas inclus les équipes éducatives aux décisions de fermeture et de réouverture des établissements aux échelles locales (celle d'un établissement, d'un département ou région). Dans ce rapport, l'OCDE détaille les modalités d'enseignement à distance relatives à cette période : « distance learning during school closures often took place on a daily basis, with a hybrid approach involving a mix of asynchronous and synchronous online learning » (OCDE, 2021). Le rapport souligne des changements dus aux ajustements et priorisations de certaines activités : la lecture, l'écriture, les mathématiques, les langues étrangères, sont présentées comme des activités et des disciplines ayant fait l'objet de ces priorisations. Parmi les évolutions, l'OCDE insiste sur le développement des « non-teaching tasks », soit des tâches autres que l'enseignement. Parmi ces tâches, le maintien des interactions avec les familles fait partie des activités importantes réalisées par les enseignants pendant cette période donnant l'exemple de l'organisation des communications en République Tchèque et au Portugal : « teachers in the Czech Republic were expected to provide each student an individual consultation via email, phone or in person, as well as to gather feedback from parents through online surveys. In Portugal, teachers, local governments and other local entities joined forces with security forces and official mail services to create a support network during school closures to ensure the supply of study materials and a daily contact with students [...] » (OCDE, 2021).

Lorsque les communications ne s'inscrivaient pas dans le cadre d'une politique nationale ou régionale (faisant référence à un texte exprimant les modalités de communication entre acteurs, les écoles et établissements décidaient des moyens appropriés pour que les élèves et les enseignants puissent maintenir des relations entre eux : « Seven countries (Denmark [for primary and lower secondary levels], Finland, Hungary, the Netherlands, Norway, Spain and Sweden) did not have specific national guidelines, but schools or the most local level of governance could decide to encourage interactions

between teachers and their students and/or their parents during school closures. » (OCDE, 2021). Concernant le passage d'un enseignement en présence au sein d'un établissement scolaire à une forme d'enseignement à distance pour répondre aux confinements, les données de la dernière enquête TALIS[21] (2019) sont utilisées pour mettre en lumière les besoins de formation des enseignants relatifs aux usages des TIC. D'abord, les données citées dans le rapport de l'OCDE rappellent que 56% des enseignants de l'OCDE déclarent que les usages des TIC étaient inclus à leur formation initiale. Ensuite, le rapport souligne que seul 43% s'estiment « bien préparés » ou « très bien préparés » à l'usage des techniques numériques dans le cadre d'activités d'enseignement. Enfin, l'OCDE précise que le développement des compétences TIC est le second secteur de développement professionnel sélectionné par les enseignants dans l'enquête TALIS (2019). À cela, les pays membres déclarent une hausse du nombre d'enseignants ayant reçu des formations aux usages des TIC depuis le confinement, même s'ils ne sont que sept pays à posséder des données comparables sur les formations ayant été suivies avant et après la crise sanitaire et les confinements.

PRESENTATION ET DISCUSSION DES RECOMMANDATIONS

Cette enquête de l'OCDE ne possède pas de partie clairement intitulée « recommandations » concernant les politiques publiques d'éducation comme c'est le cas dans les publications de l'UNESCO. Toutefois, l'éditorial d'Andreas Schleicher – responsable de la direction de l'éducation et des compétences, Conseiller spécial sur les politiques d'éducation au secrétariat général de l'OCDE – comporte des recommandations et des affirmations à teneur prescriptive sur la situation du secteur de l'éducation à la suite de la crise sanitaire. Parmi ses conclusions et recommandations concernant les pratiques professionnelles des enseignants pendant la crise sanitaire et les confinements, il écrit : « Many teachers have also responded to the pandemic by creating their own just-in-time professional development » et souligne la nécessité d'accompagner ce développement amorcé pendant la crise, notamment par le développement et l'usage des techniques numériques : « [...] teachers need to feel empowered to exert their professionalism in the use of technology as part of their teaching. This also involves the integration of technology in all teacher training courses

[21] Teaching and Learning International Survey

[...] » (OCDE, 2021). Le confinement et la crise sanitaire sont décrits comme un moment de rupture pour les systèmes éducatifs des pays membres. Les actions réalisées par les différents acteurs pour s'adapter aux confinements ayant marqué cette crise sanitaire souligneraient une culture de l'innovation que l'OCDE, par la voix d'Andreas Schleicher, désigne comme une trajectoire à accompagner : « The spirit of those partnerships should continue and should evolve into an innovation culture as a legacy of the crisis, with an open and constructive approach to improving educational outcomes and equity for all » (OCDE, 2021).

Plus qu'un bilan factuel rapportant les résultats d'enquête des dix-huit mois de pandémie vécus par les États membres et les multiples acteurs des systèmes éducatifs, cette publication de l'OCDE formule un point de vue sur l'avenir des systèmes éducatifs et présente les changements temporaires (en réaction à la crise), comme des « opportunités » de changement passant notamment par les techniques numériques à plusieurs niveaux : au niveau des États et des systèmes d'information, au niveau des établissements et des logiciels de gestion, au niveau des enseignants et des élèves avec des ressources numériques – compris dans le texte comme des applications et des documents accessibles en ligne – que ce soit pour les apprentissages des élèves ou pour le développement professionnel des enseignants. Ces « opportunités », saisies avec cette vision méliorative de l'évolution possible des systèmes éducatifs par le recours aux techniques numériques portent un point de vue dans lequel le poids des inégalités est moins visible que dans les conclusions des rapports de l'UNESCO.

APPORT DE CES PUBLICATIONS A NOTRE RECHERCHE

Les publications de l'UNESCO et de l'OCDE présentent toutes deux un premier aperçu de la réaction des systèmes éducatifs à la crise pandémique. Elles donnent à voir deux formes de discours qui structurent le contexte des recommandations internationales. Les premiers rapports de l'UNESCO (2020a ; 2020b) portent un discours centré sur la réduction des inégalités pendant la crise et comment les atténuer ensuite. Ces résultats sont propres aux situations des systèmes éducatifs nationaux et définissent l'éducation comme un droit. Le second (OCDE, 2021) porte un discours sur l'éducation avec une terminologie plus proche du discours économique : les opportunités et le développement dont il est fait mention désignent alternativement des systèmes (ici éducatifs) ou des groupes d'individus (enseignants), mettant sur un même plan le

développement de technologies de gestion d'un système éducatif, le développement d'applications numériques pour l'enseignement, ou encore le développement professionnel des enseignant. Ces allers-retours entre différents sujets et à différentes échelles rendent difficile la lecture et l'interprétation des recommandations. Ces dernières restent largement décontextualisées des situations nationales des États membres et des spécificités organisationnelles des systèmes éducatifs.

Ces publications permettent d'appréhender les discours et actions publiques selon des prismes de lectures variés et qui participent à construire un discours dans lequel évoluent les systèmes éducatifs nationaux et leurs acteurs. D'un côté, les recommandations de l'UNESCO s'inscrivent dans une approche globale qui met en lumière les inégalités préexistantes et les adaptations réalisées pendant les confinements. L'organisme international souligne les efforts effectués à l'échelle des Etats, les difficultés matérielles et organisationnelles pour assurer le maintien des services d'éducation, et les expériences vécues par les différents acteurs dans l'objectif de concourir à l'accessibilité d'une éducation pour toutes et tous. Dans cette optique, le recours aux techniques numériques est une possibilité, mais les risques d'accroissement des inégalités liés à l'usage de ces techniques n'est pas minimisée. De l'autre côté, les recommandations de l'OCDE reflètent une vision marquée par un vocabulaire mélioratif concernant les techniques numériques. Si le rapport comporte des données d'enquête, nous lisons dans ce rapport un discours dont la rhétorique du progrès accentue une forme de techno-solutionnisme.

Nous allons maintenant voir comment les ministères et opérateurs de l'État français ont documenté les pratiques professionnelles des enseignants de l'école élémentaire en France pendant le confinement et ce que ces enquêtes peuvent nous apporter.

ENQUETES INSTITUTIONNELLES NATIONALES SUR LES PRATIQUES NUMERIQUES DES ENSEIGNANTS ET SUR LES POLITIQUES PUBLIQUES NUMERIQUES POUR L'EDUCATION AVANT ET PENDANT LA CRISE SANITAIRE

Pendant la période de crise sanitaire, plusieurs rapports et enquêtes ont été menés à la demande des services de l'Etat : l'enquête de Réseau Canopé pour donner suite aux État Généraux du numérique pour l'éducation de 2020 en est un exemple. D'autres enquêtes réalisées par les services du ministère de l'Education nationale lui-

même : la DEPP[22] ou l'IGÉSR[23] ont documenté cette période et collecté des informations afin de développer des actions de formation à l'issue de la crise sanitaire. Nous avons ici recensé deux rapports remis au ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, ainsi que deux enquêtes dont les sujets sont centrés respectivement sur : la continuité pédagogique de mars à mai 2020 ; les pratiques enseignantes, le confinement et les besoins en formation ; les usages pédagogiques du numérique en situation de pandémie de mars à juin 2020 et enfin une analyse des actions publiques relatives au numérique dans l'éducation pendant la période Covid-19. L'enquête réalisée par Réseau Canopé, réalisée dans l'académie de Poitiers, nous intéresse spécifiquement car elle a été conduite sur le territoire dans lequel nous avons suivi les enseignants participant à notre projet de recherche pour nos études de cas.

DU SERVICE PUBLIC NUMERIQUE D'EDUCATION EN 2019 AUX PRATIQUES NUMERIQUES DES ENSEIGNANTS PENDANT LA PERIODE DE MARS A MAI 2020 : ENQUETES DES OPERATEURS ET DE L'INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION

L'ENQUETE DE RESEAU CANOPE SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES PENDANT LE CONFINEMENT

CONTEXTE DE L'ENQUETE

Pendant le mois de juillet 2020, Réseau Canopé publie son rapport d'étude « Pratiques, confinement et besoins en formation des enseignants » (Rakotomalala Harisoa, 2020). Après la diffusion de la circulaire spécifiant les modalités de la mise en place de la continuité pédagogique, le rectorat de l'académie de Poitiers et la direction de la recherche et du développement sur les usages du numérique éducatif (DRDUNE) de Réseau Canopé ont mené une enquête commune, sur la base d'un questionnaire individuel en ligne adressé aux enseignants des premier et second degré de l'académie.

METHODE DE L'ENQUETE

Parmi les 2155 répondants à l'enquête, les professeurs des écoles élémentaires représentent 24% des répondants. Les répondants sont majoritairement des enseignants titulaires (92%) d'établissements publics (88%). Ils enseignent pour

[22] DEPP : Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance

[23] IGÉSR : Inspection générale de l'éducation du sport et de la recherche

l'Éducation nationale depuis au moins 11 ans (82%). 5% des répondants travaillent dans des établissements catégorisés REP. 68% des répondants se déclarent à l'aise avec le numérique. L'auteur du rapport prévient toutefois que l'enquête représente 10,6% des 20 388 enseignants de l'académie de Poitiers, incluant un biais général de participation auquel s'ajoute une sous-représentation de certaines populations : les enseignants du 1er degré, les contractuels, vacataires et enseignants de plus de 30 ans d'expérience professionnelle sont sous représentés dans ces données.

L'enquête est centrée sur les pratiques pédagogiques et numériques des enseignants hors confinement et pendant le confinement et s'intéresse aux besoins de formation des enseignants en lien avec cette expérience. Notre analyse se concentre sur les résultats liés aux pratiques professionnelles numériques des professeurs des écoles, sur ce qui a été fait pendant le confinement

RESULTATS

Les résultats de la première partie de l'enquête (pratiques numériques des répondants hors confinement) montrent que les répondants (n= 2155) se déclarent usagers d'internet à plus de 98% pour la recherche de ressources en ligne pour la classe et pour préparer leurs cours. Les réponses montrent que la pratique de mise en ligne de contenus est assez rare dans l'académie de Poitiers : « 78% n'ont jamais eu l'occasion de publier en ligne des vidéos ou des tutoriels, 61% n'ont jamais publié des travaux effectués avec leurs élèves et 41% n'ont jamais mis en ligne ni des cours, ni des ressources, ni des activités pédagogiques » (Rakotomalala Harisoa, 2020). L'ordinateur reste l'équipement principal en matière de connexion à internet. Les équipements numériques des établissements sont largement utilisés par les répondants pour leur enseignement : 89% utilisent les ordinateurs de leur établissement, 80% les vidéoprojecteurs installés dans leur classe. L'enquête pointe une différence notable chez les professeurs des écoles qui utilisent davantage leurs ordinateurs personnels (43%) que l'ensemble des répondants (34%).

Dans les résultats de la deuxième partie de l'enquête (pratiques numériques des répondants pendant le confinement), 61% des répondants déclarent avoir préparé seuls leurs activités pédagogiques et les 39% restants déclarent avoir collaboré soit avec leurs collègues (même établissement) ou avec des collègues d'autres établissements.

Concernant le maintien des relations avec les élèves et les familles : 99% des répondants déclarent être restés en contact avec leurs élèves et 86% des professeurs des écoles déclarent avoir échangé avec les familles. Pour la « transmission des fiches de cours », 78% des répondants déclarent avoir utilisé des techniques de visioconférence et des applications des ENT. Ils déclarent l'avoir utilisé pour : envoyer des références de ressources en ligne (70%) et pour transmettre des capsules vidéo aux élèves (50%). Concernant les déclarations des répondants relatives aux relations entretenues avec les familles pendant le confinement, les principaux sujets abordés sont : l'attitude des élèves et leur progression, l'orientation scolaire, les ressentis des familles par rapport à la situation et les problèmes techniques rencontrés dans la réalisation des activités demandées par l'école et la remobilisation des élèves en situation de décrochage. Le rapport pointe également les difficultés rencontrées par les répondants : l'accès et la sélection de ressources pédagogiques en ligne adaptées au contexte et à la distance ; l'accessibilité aux ressources de l'ENT (entravées par les connexions lentes et/ou la saturation des ENT) ; les difficultés liées aux différences d'équipement numérique entre les familles. Le rapport montre aussi que d'autres difficultés se sont ajoutées : le sentiment d'isolement lié au défaut de communication de leur établissement ou de l'institution sur la gestion de crise, l'absence de concertation entre enseignants ou avec l'équipe pédagogique, mais aussi « un sentiment de ne pas maîtriser le numérique chez certains enseignants, et des difficultés liées au suivi et à la (re)motivation des élèves à distance… » (Réseau Canopé, Rakotomalala Harisoa, 2020). Cependant, malgré ces difficultés, les répondants déclarent s'être adaptés à cette nouvelle situation d'apprentissage (48%) et avoir « renforcé » (*sic*) leurs pratiques numériques pendant le confinement (57%).

APPORTS A NOTRE RECHERCHE

Les résultats de cette enquête soulignent les difficultés propres au contexte de la distance forcée et de l'usage de techniques reposant sur des infrastructures numériques, de la présence d'une connexion internet et de la qualité du réseau à l'équipement personnel des foyers. Ces hétérogénéités et inégalités d'équipement concernent à la fois les élèves et les enseignants. Les adaptations réalisées par les enseignants pendant le confinement et le développement de pratiques telles que la préparation d'activités à distance, la collaboration avec leurs pairs, la transmission des

documents et l'usage de techniques de visioconférence sont contingentées à des situations techniques (d'équipement et d'usage).

L'enquête de Réseau Canopé présentée apporte des exemples de pratiques professionnelles initiées ou développées pendant le confinement. Nous y voyons l'occasion d'interroger la pérennité de ces usages et l'héritage supposé de cette période une fois le confinement terminé. En ce sens, le changement de contexte et le retour en classe est une nouvelle étape pour laquelle l'observation des pratiques enseignantes *in situ* nous permettrait de comprendre les pratiques déclarées et les logiques professionnelles qui les accompagnent.

L'ENQUETE DE LA DEPP SUR LA CONTINUITE PEDAGOGIQUE DE MARS A MAI 2020

CONTEXTE DE L'ENQUETE

L'enquête de la DEPP présentée ci-après intitulé « Continuité pédagogique période de mars à mai 2020 » (Barhoumi *et al.*, 2020) s'appuie sur sept enquêtes différentes menées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Education nationale sur la période exclusive de mars à mai 2020. Cette enquête interrogeait des parents d'élèves, des personnels de direction, des inspecteurs, des professeurs, des conseillers principaux d'éducation, des directeurs d'écoles et des professeurs des écoles. Nous nous intéresserons exclusivement aux enseignants du premier degré et aux résultats portant sur les questions : « Quelles ont été les priorités pédagogiques ? Les moyens et méthodes pédagogiques utilisés ? Quelle a été la place du numérique ? », afin de nous concentrer sur les pratiques des enseignants pendant la période de confinement. Il s'agit de mettre en perspective les réponses apportées par les enseignants interrogés aux résultats de l'enquête de Réseau Canopé (Réseau Canopé, Rakotomalala Harisoa, 2020) et à celles des organismes internationaux (UNESCO, 2020a ; UNESCO, 2020b ; OCDE, 2021).

METHODE DE L'ENQUETE

Les questions ont été posées par le biais d'un questionnaire en ligne diffusé aux enseignants du premier degré par un lien envoyé par mail. Les enseignants ont été inclus à la suite à un tirage aléatoire simple parmi la population enseignante et comporte

20 000 participants. Cette enquête et cette publication présentent, pour leurs auteurs, plusieurs objectifs visant « l'éclairage du débat public et [à] l'aide au pilotage du système éducatif [pour contribuer] à une connaissance fine et objectivée de cette période particulière de l'histoire du système éducatif », (Barhoumi *et al.*, 2020).

RESULTATS

Parmi ces résultats, certaines réponses font l'objet d'une distinction entre les enseignants des écoles élémentaires et maternelles et d'autres réponses sont celles de l'échantillon 1er degré, sans distinction. Nous spécifions les deux catégories lorsque celles-ci sont indiquées dans les résultats de l'enquête.

Cette enquête nous montre que 77% des répondants (n= 20 000) – un échantillon représentatif d'enseignants du premier degré – estiment que leurs élèves ont appris de manière « assez » ou « tout à fait satisfaisante » pendant la période de confinement et de continuité pédagogique de mars à mai 2020. Cependant, l'enquête ne précise pas ce qu'ils ont appris : s'agissait-il de révision ou de nouvelles notions ? Selon 56% des répondants qui enseignent à l'école élémentaire, la principale difficulté rencontrée par les élèves dans l'organisation de la continuité pédagogique était le travail en autonomie, puis pour 52% l'organisation du temps. Parmi les autres difficultés rencontrées par les élèves selon les enseignants, 44% estiment que les contraintes matérielles et techniques représentaient une difficulté « dans une certaine mesure », et pour 19% ces contraintes représentaient « beaucoup de difficultés » pour les élèves. Les répondants estiment à 6% la part d'élèves n'ayant pas pu être suivis pendant le confinement, cette part monte à 10% pour les élèves de l'enseignement prioritaire (REP et REP +).

Concernant les activités proposées par les enseignants pendant le confinement et nécessitant l'usage d'un ordinateur connecté à internet, 20% des enseignants de l'école élémentaire déclarent avoir « toujours » proposé des activités dans ces conditions, 47% « souvent » dans ces conditions, 30% « rarement » et 3% « jamais » dans ces conditions. Pendant le confinement et la continuité pédagogique, les enseignants de l'école élémentaire déclarent avoir programmé 2,3 séances hebdomadaires de classes virtuelles synchrones. Parmi les enseignants du 1er degré, 93% déclarent avoir utilisé des ressources documentaires personnelles ou celles de collègues dans la conception de leurs activités à distance et 82% d'autres ressources trouvées sur Internet. Selon les

répondants enseignants du 1er degré, leur priorité était de « préserver le lien d'apprentissage » avec leurs élèves pour 53% d'entre eux (23% « consolider les apprentissages », 13% « recontacter les élèves décrocheurs », 6% « remobiliser les élèves en voie de décrochage », 5% « avancer dans le programme »).

Pendant cette période de confinement, 64% des répondants déclarent avoir reçu une aide individuelle d'au moins un collègue pour la mise en place de la continuité pédagogique (l'enquête précise : dans les premiers jours). Parmi les activités menées par les enseignants du 1er degré pendant le confinement, 66% déclarent avoir participé au moins une fois par semaine à des réunions avec la directrice ou le directeur de l'école. Pendant cette situation, 72% des enseignants déclarent avoir été stressés par le travail (avant la crise sanitaire 61%). Concernant les matériels et techniques dans la mise en œuvre de l'enseignement à distance, 40% des enseignants du premier degré déclarent que leur équipement informatique (obsolète, défectueux ou inadapté) était un frein à la mise en œuvre de l'enseignement à distance, 60% déclarent que leur équipement n'était que « très peu » ou « pas du tout » un frein dans la mise en œuvre de l'enseignement à distance. De plus, 50% déclarent que leur réseau (débit) était un frein à la mise en œuvre de l'enseignement à distance.

APPORTS A NOTRE RECHERCHE

Les résultats de cette enquête mettent en lumière les difficultés déclarées par les enseignants dans la mise en œuvre des activités pédagogiques à distance. Si la thématique des difficultés d'équipement, déjà importante dans l'enquête de Réseau Canopé (2020) est également présente dans les réponses des enseignants, plusieurs éléments complémentaires s'ajoutent. D'abord, selon l'enquête de la DEPP (DEPP, Barhoumi *et al.*, 2020), l'empêchement le plus fort à la mise en œuvre des activités pédagogiques à distance pendant le confinement est la qualité du débit de leur réseau avant d'être l'équipement informatique. Ensuite, lorsqu'on compare les difficultés matérielles des enseignants et les difficultés matérielles des élèves vues par les enseignants, les difficultés des élèves sont perçues comme plus importantes. Les difficultés matérielles rencontrées par les élèves sont liées aux activités à distance préparées par les enseignants. S'ils sont 20% a déclaré avoir toujours proposé des activités nécessitant l'usage d'un ordinateur et d'une connexion internet pour les élèves,

celles-ci n'excluent pas la préparation d'activités pouvant être réalisées hors ligne ou sur un autre support autre que numérique.

Concernant les activités réalisées et l'apprentissage des élèves, les enseignants répondants se déclarent satisfaits des apprentissages de leurs élèves. Cet élément est à mettre en relation avec les priorités des enseignants et notamment celle de maintenir le lien avec les élèves. Parmi les priorités désignées par les enseignants, deux formes de priorités se dégagent des résultats, l'une est tournée vers le lien, l'autre vers les activités d'apprentissage. D'une part, le maintien de la relation sociale entre l'enseignant et l'élève avec les items : « préserver le lien d'apprentissage » ou encore « recontacter les élèves décrocheurs » et « remobiliser les élèves en voie de décrochage ». D'autre part, le maintien d'une relation centrée sur l'avancement de l'élève dans les apprentissages avec les items : « consolider les apprentissages » et « avancer dans le programme ». L'unanimité de la priorité du maintien du lien désigné par l'item « préserver le lien d'apprentissage » nous semble intéressante mais opaque pour comprendre par quels moyens ces liens sont préservés par les enseignants.

LES POLITIQUES PUBLIQUES EN MATIERE DE NUMERIQUE POUR L'EDUCATION PENDANT LA CRISE SANITAIRE

LE RAPPORT DE L'INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION, DU SPORT ET DE LA RECHERCHE (IGÉSR) SUR LES USAGES PEDAGOGIQUES DU NUMERIQUE

CONTEXTE DU RAPPORT

Le rapport destiné au ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports intitulé « Les usages du numérique au service de la réussite des élèves, les usages pédagogiques du numérique en situation pandémique durant la période de mars à juin 2020 » (Hazard et Cavaillès , 2020) réalise une synthèse consacrée aux usages du numérique lors de la crise sanitaire. Il s'appuie sur des données de la DNE, de la DEPP, de la DGESCO, mais aussi sur des données obtenues par questionnaire et par entretiens menés avec des membres de la communauté éducative. Nous nous intéresserons ici à la synthèse et aux préconisations faites pour l'enseignement primaire et plus spécifiquement pour l'École élémentaire. Parmi les objectifs de ce rapport, les auteurs précisent qu'ils cherchent à analyser les pratiques d'enseignants au niveau pédagogique et didactique. Ce document rapporte des pratiques d'enseignants, il cherche à analyser

ce qui a été fait pendant la crise et à promouvoir les pratiques ayant eu « certaines incidences positives sur les élèves » (Hazard, B., Cavaillès. J-A., 2020) en proposant des recommandations d'actions de politiques publiques pour les établissements, et plus largement pour l'institution scolaire dans son ensemble.

METHODE ET DONNEES UTILISEES

Pour réaliser ce rapport, les auteurs se sont appuyés sur des directions du ministère de l'Éducation nationale, leurs données et enquêtes (DNE, DEPP, DGESCO) et sur une enquête dédiée réalisée dans le cadre de la mission donnée s'appuyant sur des entretiens, des observations et un questionnaire soumis à 400 enseignants. Pour cette enquête, les auteurs ont sollicité les DAN (délégués académiques au numérique) afin qu'ils désignent des enseignants de toutes voies d'enseignement et de niveaux scolaire pour répondre au questionnaire. Le questionnaire est réparti en 6 parties : contexte d'enseignement ; modalités d'exercice de la continuité pédagogique ; outils mis en œuvre et adéquation de l'offre (outils et ressources numériques mises à disposition par l'éducation nationale aux enseignants) ; adaptation des pratiques didactiques et pédagogiques au contexte du confinement; la collaboration et l'accompagnement institutionnel ; commentaires libres. L'analyse des réponses au questionnaire a été réalisée à partir des 326 réponses exploitables. Les répondants correspondent aux niveaux suivants : 1er degré – 107 ; lycée général et technologique – 86 ; collège – 87 ; lycée professionnel – 43 ; lycée général et technologique et collège – 3, le détail des enseignants et de leur niveau d'exercice est spécifié dans le rapport.

RESULTATS DE L'ENQUETE ET PRECONISATIONS EN TERMES DE POLITIQUE PUBLIQUE POUR L'ECOLE ELEMENTAIRE ET LES PROFESSEURS DES ECOLES

Les résultats présentés ci-dessous ne comprennent pas l'ensemble des résultats du questionnaire et se concentrent sur les pratiques professionnelles des enseignants en général pendant le confinement. Pour l'enquête réalisée, à la question : « quelle(s) modalité(s) avez-vous mise(s) en place ? », plusieurs réponses possibles étaient présentées entre les classes virtuelles synchrones, les classes virtuelles inversées, les classes virtuelles asynchrones, les échanges par courriel, les contacts téléphoniques et un champ d'expression libre. Parmi ces propositions, les enseignants de l'école élémentaire déclarent avoir utilisé les échanges par courriel systématiquement. Le

maintien du contact par téléphone et l'organisation de classes virtuelles synchrones font partie des modalités souvent mises en place par les enseignants alors que les classes virtuelles inversées et les classes virtuelles asynchrones n'ont été que rarement ou jamais mises en œuvre par les enseignants. À la question « Existe-il des pratiques que vous avez mises en place à l'occasion du confinement et que vous avez l'intention de continuer à pratiquer dans les périodes d'enseignement normal ? », les 71 enseignants d'écoles élémentaires du panel sont 66% à répondre « oui » sans que le questionnaire ne pose la question de l'identification de ces pratiques.

Le confinement y est présenté comme l'élément déclencheur ayant conduit la communauté éducative à réfléchir aux conditions d'enseignement, et notamment à repenser la spécificité des modalités d'enseignement à présence ou à distance. Les activités d'enseignement pratiquées pendant le confinement sont décrites comme fondamentalement différentes de l'enseignement à distance (EAD). Les auteurs pointent également le fait que les enseignants se sont adaptés au contexte de la distance. Les auteurs expliquent que les enseignants n'ont pas enseigné de nouvelles notions mais ont principalement réalisé des révisions ou des approfondissements de notions déjà vues, dans la lignée des consignes ministérielles transmises par circulaire lors du premier confinement. Concernant les « incidences positives » et les « pratiques à poursuivre » (Hazard, B., Cavaillès. J-A., 2020), les auteurs soulignent l'intérêt porté par les enseignants et les élèves (selon les enseignants) aux capsules vidéo. Les auteurs expliquent que les enseignants maintenir les liens sociaux tissés avec les élèves et leurs familles afin de poursuivre « la personnalisation » des relations avec les élèves, une personnalisation initiée lors du confinement.

Les auteurs appellent également à une prise en charge des élèves « fragiles » (Hazard, B., Cavaillès. J-A., 2020) – compris comme marqués par des difficultés sociales qui affectent leur scolarité – qui ont « décroché » (*Ibid.*) – signifiant une rupture dans le maintien du lien social et pédagogique avec l'enseignant. Pour ces élèves, les difficultés d'accès et d'usage d'équipements numériques sont des raisons explicatives auxquelles l'institution scolaire devrait trouver des solutions. Pour cela, les auteurs appellent alors à une meilleure préparation et coordination des acteurs de l'école en cas de passage à distance pour faire face à une « crise inattendue ».

APPORTS A NOTRE RECHERCHE

Les résultats de cette enquête de l'IGÉSR et les préconisations formulées mettent en évidence certaines modalités pédagogiques réalisées à distance par les enseignants avec leurs élèves pendant le confinement. Pendant cette période de confinement, les auteurs expliquent dans leur synthèse que les enseignants ont « fait preuve d'une capacité d'adaptation et d'auto-analyse remarquables, hiérarchisant les priorités, faisant évoluer leurs pratiques et tirant les leçons de l'EAD à mesure qu'il était pratiqué » (IGÉSR, Hazard, B., Cavaillès. J-A., 2020, p.1). Nous pensons que cette affirmation mérite d'être détaillée et développée. D'abord, pour identifier les activités réalisées. Ensuite pour comprendre comment celles-ci ont fait évoluer les enseignants. Enfin pour analyser la manière dont ils formulent et conçoivent ces possibles évolutions après l'expérience du confinement lors du retour dans les établissements scolaires.

Les recommandations faites à la fin de ce rapport aux établissements et à l'institution scolaire dessinent les contours de ce qui a pu entraver les actions des enseignants pendant la période de confinement. Nous y trouvons : le manque de temps de concertation avec l'équipe pédagogique dû à l'urgence de la situation sanitaire et du confinement, le manque de préparation dû au caractère inédit de cette situation, le manque d'information et de connaissances sur les limites de l'enseignement à distance de crise pour les niveaux d'enseignement tels que ceux de l'école élémentaire ou encore le manque de formation aux techniques numériques pour réaliser des activités pédagogiques à distance dans un contexte de crise. Les recommandations réalisées partent du postulat que les pratiques numériques professionnelles des enseignants pendant le confinement ont produit des effets positifs. Parmi ceux-là, la personnalisation et l'intensification des relations entre les parents d'élèves et les enseignants est présentée comme le principal effet positif que retiennent les enseignants interrogés. Les activités pédagogiques conduites à distance avec les élèves ou encore les échanges entretenus avec eux ne sont pas présentés comme des effets positifs des pratiques professionnelles numériques des enseignants.

LE RAPPORT DE L'IGESR SUR LE RECENSEMENT ET L'ANALYSE DES ACTIONS NUMERIQUES PENDANT LA PERIODE COVID-19

CONTEXTE DU RAPPORT

Le rapport destiné au ministre de l'Education nationale de la jeunesse et des sports intitulé « Recensement et analyse des actions numériques pendant la période Covid-19 » (Mathias, P., Kedadouche. Z., Schmitt. J-M., 2020) opère une synthèse des politiques publiques mises en œuvre pendant la période de crise sanitaire à l'échelle des académies. Ce rapport a pour objectif de rendre compte de « la perception que l'institution scolaire a pu avoir des difficultés rencontrées par les élèves et les familles », mais aussi d'évaluer « ce qui s'est joué dans les écoles » (Mathias, P., Kedadouche. Z., Schmitt. J-M., décembre 2020). Ainsi, cette synthèse propose des recommandations concernant : la gestion de cette crise, la structuration et restructuration des services et institutions qui organisent les politiques numériques de l'éducation.

METHODE ET DONNEES UTILISEES

Pour ce rapport, les auteurs ont réalisé une enquête par questionnaire et par entretiens auprès des acteurs de l'éducation nationale et de ses services : DNE, académies et régions académiques, des opérateurs de l'État : Réseau Canopé, IH2EF (institut des hautes études de l'éducation et de la formation), CNED, et d'autres personnels de l'éducation nationale. Des organismes publics (caisse des dépôts), des associations, des collectivités territoriales et des organismes privés[24]. Les modalités précises de réalisation de l'enquête ne sont pas communiquées dans le rapport.

PRECONISATIONS AVANCEES EN TERMES DE POLITIQUE PUBLIQUE

Ce rapport met en avant deux aspects de la gestion de la crise pour assurer le service public d'éducation. D'une part, les inspecteurs résument « ce qui s'est passé » factuellement : soulignant l'importante mobilisation des agents de l'éducation nationale face à cette crise et à sa gestion incertaine, ils pointent les difficultés rencontrées et les attribuent à la centralité de la politique globale du numérique pour l'éducation, au fait que l'institution scolaire elle-même n'ait qu'une faible connaissance de ses systèmes d'information et des capacités de ces systèmes à répondre à la montée en charge liée à l'accroissement des connexions aux services numériques de l'État et de ses opérateurs. D'autre part, les auteurs abordent « ce qui s'est joué » symboliquement pendant cette crise en soulignant « l'organicité concrète des liens entre le système scolaire et les familles » (IGÉSR, Mathias *et al.*, 2020), que nous traduisons par la qualité des liens et/ou

[24] Tous les organismes rencontrés sont détaillés dans les annexes du rapport.

la fréquence des échanges entre la direction des établissements scolaires avec les familles d'élèves. Les auteurs expliquent que l'absence de protocole de crise, d'outils de gestion de crise et de consignes claires ont participé au développement de nouvelles relations entre les familles, les enseignants et l'institution scolaire. Les auteurs expliquent que ces acteurs ont développé des initiatives locales pour faire face aux nécessités à l'aide d'un « système D ». Les auteurs soulignent positivement la réactivité des acteurs et déplorent le manque de visibilité des situations matérielles et numériques des élèves. Ce manque de visibilité est présenté comme un frein à l'anticipation puis la planification d'actions concrètes de gestion de crise. Ils soulignent également que si cette absence de protocole de gestion de crise a pu participer au développement de nouvelles relations entre les acteurs (enseignants, directeurs d'établissement, parents d'élèves), elle a également pu produire des ruptures dans « la continuité pédagogique », soit dans la continuité des activités scolaires. Dans leur conclusion, les auteurs du rapport appellent à une formation des professeurs des écoles « aux usages du numérique » qu'ils ne conçoivent pas comme une formation technique propre à des logiciels ou applications, mais à une formation propre au fait numérique et à ce qu'il implique pour eux et pour leurs élèves.

Enfin, parmi leurs préconisations, les auteurs appellent à une « délégation de confiance » qui implique à la fois « une politique centralisée et durable du numérique » (qui devrait être assumée par le MENJS) et une confiance accordée aux enseignants et aux acteurs locaux (parents et agents des rectorats) dans leurs capacités d'invention. Ils voient dans la dyade de cette politique publique du numérique pour l'éducation les conditions nécessaires d'une transformation : « […] le numérique pourra se commuer de marqueur d'inégalités à opérateur d'égalité territoriale » (IGÉSR, Mathias *et al.*, 2020).

Les auteurs soumettent alors plusieurs préconisations, à l'échelle nationale et à l'échelle académique et régionale et enfin à l'échelle locale (départements et municipalités) :

À l'échelle nationale, les auteurs appellent à améliorer la communication entre les services et à créer un guichet unique de mise à disposition d'équipement numérique adapté pour les élèves à besoins particuliers ; à simplifier la connexion aux services éducatifs avec un identifiant unique pour tous les élèves pendant toute leur scolarité ; à rendre gratuit l'accès internet à certains domaines pédagogiques labellisés par le

ministère ou les académies ; à favoriser le développement de la formation des enseignants au usages du numérique ainsi qu'accompagner les élèves et familles dans ces usages ; à dégager des crédits spécifiques pour l'outre-mer et ses achats de matériel ; à associer les représentants des collectivités territoriales aux politiques nationales du numérique ; à simplifier les procédures d'évaluation et d'achat des produits numériques (via un chèque ressources pour les professeurs) ; et enfin à garantir un triptyque « équipement, formation, ressources » avec des dépenses équitables pour chacun des pôles.

À l'échelle académique, les auteurs appellent à généraliser la mise en place de plateformes d'assistance technique et pédagogique de proximité ; à recenser exhaustivement les matériels disponibles au prêt dans les services académiques et les établissements puis, en conséquence, de constituer des réserves d'équipements suffisantes pour chaque département ; à établir des conventions compatibles avec le RGPD entre académies et collectivités pour connaître les besoins des familles ; à associer les représentants des collectivités territoriales statutairement aux instances qui définissent les politiques académiques du numérique ; à créer des « centres numériques de proximité » pour les élèves, professeurs et familles dans leur acculturation numérique ; à développer la « e-parentalité », soit l'accompagnement par les familles aux usages numériques et au suivi des travaux de leurs enfants.

À l'échelle locale, les auteurs appellent à dresser un audit technologique de chaque établissement, à recenser les équipements des élèves et des familles à l'inscription des élèves ; à consacrer quelques journées de l'année scolaire à l'exercice d'un enseignement à distance ou hybride ; à instituer des cycles « orientés numérique » durant les temps du contrat local d'accompagnement à la scolarité (Clas).

APPORTS A NOTRE RECHERCHE

Les conclusions de ce rapport soulignent l'importance de l'organisation institutionnelle comme garant de l'égalité d'accès au service public d'éducation, un aspect du rapport qui dépasse le contexte de la crise sanitaire. Parmi les conclusions du rapport, le manque de visibilité concernant la situation des élèves et des familles – engendré par l'absence de protocole de crise préexistant à la situation pandémique – a produit une rupture dans l'accès au service d'éducation. La pérennité de cet accès

reposait alors sur les enseignants et les directeurs d'école, ajoutant à leurs missions éducatives de nouvelles tâches (recensement des équipements numériques disponibles ou indisponibles par exemple) génératrices de stress et de risques psycho-sociaux.

En réponse aux difficultés constatées, les auteurs présentent une vision de l'action publique éducative en matière de numérique qui dépasse le cadre de la crise sanitaire et du confinement. Les auteurs proposent de considérer à l'échelle nationale l'organisation d'accompagnement des familles et des élèves en plus du développement de la formation initiale et continue des enseignants. Concernant les pratiques professionnelles des enseignants, ce rapport permet de prendre en compte les difficultés organisationnelles des services de l'Etat et d'émettre des hypothèses sur certains usages de techniques numériques non prescrits dans le cadre professionnel par les enseignants (les possibles recours à des plateformes privées non recommandées par exemple).

Les auteurs soulignent que le confinement a fait apparaître – ou a rendu visible aux yeux de l'institution – un aspect inégalitaire lié au numérique, nommé « précarité numérique » par les auteurs. Ils mettent en perspective la notion déjà connue de « fracture numérique », comprise comme une inégalité matérielle, avec la notion – elle aussi déjà connue – de « fracture d'usage ». Ce rapport met en évidence les limites d'une politique publique tournée vers l'équipement et l'investissement matériel, au détriment d'une action publique dont l'enjeu serait la formation aux techniques numériques de l'ensemble de la communauté éducative. Dans ce rapport, les auteurs proposent une compréhension plus large des pratiques professionnelles numériques enseignantes, elles sont mises en perspective avec celles des élèves et des familles en soulignant le nécessaire accompagnement des acteurs par l'institution et des acteurs entre eux.

L'ENQUETE DE L'IFE

Le rapport d'enquête de l'Ifé (Béduchaud & Leszczak, 2020) s'intéresse au vécu du confinement par les enseignants, à la manière dont ceux-ci ont organisé leurs activités avec leurs élèves, les difficultés qu'ils ont pu rencontrer et qui sont susceptibles d'affecter leurs pratiques dans la durée. Nous nous intéressons spécifiquement ici aux résultats obtenus concernant les pratiques professionnelles des enseignants de l'école élémentaire.

METHODE ET DONNEES UTILISEES

Pour réaliser cette enquête, les autrices se sont appuyées sur des méthodes qualitatives et quantitatives. L'enquête a été réalisée auprès d'enseignants de tous niveaux (de la maternelle à l'enseignement supérieur) et « d'acteurs impliqués dans les activités d'enseignement et de soutien à l'enseignement » (Ifé, 2020). Cette enquête pluri catégorielle concernait 4 profils d'acteurs : les enseignants, les personnels de pilotage et d'encadrement, les personnels de coordination et d'appui à l'enseignement, les formateurs exerçant auprès d'un public d'enseignants en formation initiale ou continue. Le questionnaire d'enquête en ligne était structuré autour des 8 rubriques suivantes : fonction professionnelle principale ; évolution de l'activité professionnelle pendant le confinement ; appuis et obstacles à l'activité professionnelle pendant le confinement ; vécu professionnel / retour sur l'expérience de confinement ; besoins perçus et attentes en termes de formation ; questions de synthèse ; caractéristiques socio-professionnelles. Nous nous intéresserons au premier profil, celui des enseignants. Il inclut les enseignants du primaire et du secondaire (dont l'enseignement agricole) et les enseignants-chercheurs dans le supérieur. Parmi les 4 286 répondants, 3030 sont des enseignants (les autres répondants sont : pilotes et encadrant – 545 répondants ; coordinateurs et CPE – 170 répondants ; formateurs – 541). Dans l'échantillon enseignant : 38% sont des répondants travaillant dans l'enseignement primaire (11% en maternelle et 26% en élémentaire). Le questionnaire a été diffusé par mail via des listes de diffusion disciplinaires et avec des relais ministériels mais aussi non institutionnels (listes de diffusion associatives, réseaux sociaux numériques). Les réponses ouvertes ont fait l'objet d'une codification et d'une catégorisation. Les autrices pointent une surreprésentation de répondants issus de l'académie de Lyon ayant un lien passé ou présent avec l'Ifé, et une surreprésentation de répondants étant à l'aise avec l'outil informatique. Elles précisent que les résultats présentés doivent être interprétés comme des résultats exploratoires.

RESULTATS DE L'ENQUETE RELATIFS AUX PRATIQUES DES PROFESSEURS DES ECOLES

Pendant le confinement, le développement des relations avec les familles représente l'activité la plus importante que les enseignants du primaire déclarent avoir réalisé « plus que d'habitude » (70,3%). Ensuite, les activités de suivi et

d'accompagnement des élèves davantage réalisées que d'habitude pour 52,6% d'entre eux. Les activités de conception et d'adaptation des activités et des situations d'enseignement représentent une activité importante, réalisée « plus que d'habitude » pour 58,8% d'entre eux. Ces dernières étaient moins faciles à réaliser pour 76,2% des répondants dans le contexte du confinement.

Pour les résultats concernant exclusivement les professeurs des écoles, 64,4% déclarent avoir réalisé activités de veille, de formation, et de collecte de ressources activités plus que d'habitude. En revanche, les activités d'évaluation des apprentissages ont été les activités les moins réalisées pendant le confinement. Ils sont 34,8% a déclaré n'en avoir fait aucune pendant cette période. Seuls 5,3% déclarent en avoir réalisé plus que d'habitude. De plus, la mise en œuvre des enseignements pendant le confinement a été plus difficile pour 79,6% d'entre eux. Pour ce même public, l'absence d'expérience préalable concernant l'enseignement à distance a été une difficulté pour 40,7% d'entre eux.

Pendant le confinement, les répondants enseignants de primaire sont 71,4% à juger que leurs compétences de communication et de médiation ont été un appui – toutefois, ces compétences ne sont pas clairement définies dans le rapport. Leurs connaissances des besoins spécifiques des élèves, sont également qualifiées comme un point fort pour 64,8% d'entre eux. Du côté des ressources informatiques, les enseignants de primaire répondants sont 75,6% à déclarer que les outils et ressources numériques issus d'autres sources que l'institution sont plus un « appui » qu'un « frein » au maintien des activités pédagogiques. Concernant leurs relations avec les familles et collègues, les enseignants de primaire interrogés sont 41,4% à qualifier la collaboration et les échanges avec les familles et leurs collègues de point fort ou d'« appui ». L'enquête de l'Ifé aborde d'autres thématiques et développe des analyses plus complètes mais la présentation de leur échantillon d'enseignants et le traitement des données dans le rapport ne permet pas d'isoler les enseignants de l'école élémentaire (les données ne sont pas ouvertes et n'ont pas pu être consultées).

APPORTS A NOTRE RECHERCHE

Les résultats de cette enquête mettent en évidence des hausses de la fréquence de plusieurs activités professionnelles enseignantes pendant le confinement : les

activités de communication avec les familles, mais aussi de préparation et d'adaptation ainsi que de veille, de formation et d'organisation de ressources. L'unique baisse de fréquence d'activité qui ressort des réponses des enseignants concerne les activités d'évaluation des élèves. À la lecture des différents rapports, nous pouvons comprendre cette baisse d'évaluation par le fait que la découverte et l'apprentissage de nouvelles notions n'étaient pas la priorité des enseignants – comme le souligne également le rapport de la DEPP (Barhoumi *et al.*, 2020).

3.3 REVUE DE LITTERATURE SCIENTIFIQUE SUR LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS PENDANT LE CONFINEMENT

OBJECTIFS DE LA REVUE DE LITTERATURE SCIENTIFIQUE

Les objectifs de notre revue de littérature scientifique visent à décrire, détailler et comprendre les pratiques professionnelles numériques des enseignants pendant la crise sanitaire au prisme des sciences humaines et sociales. Il s'agit pour nous de comprendre la situation de manière générale afin d'appréhender progressivement les pratiques des acteurs (professeurs des écoles), du contexte général aux cas particuliers du point de vue des sciences de l'information et de la communication, c'est-à-dire aux pratiques d'information et de communication, soit les médiations et les différentes formes de médiatisation qu'ont pu prendre ces pratiques pendant le confinement.

METHODE EMPLOYEE POUR LA REVUE DE LITTERATURE SCIENTIFIQUE

Cette revue de littérature scientifique combine plusieurs méthodes de recherche documentaire. La lecture systématique des productions scientifiques (par syndication de flux RSS) a d'abord été utilisée depuis février 2021 afin d'obtenir les articles concernant les pratiques professionnelles enseignantes pendant et depuis le confinement au fur et à mesure de leur publication. Les revues suivies sont : Distance et Médiations des Savoirs ; Médiations et médiatisations ; la Revue française des sciences de l'information et de la communication ; Humanités numériques ; Recherche et formation ; Question Vives ; Études de communication ; Sociologie du travail ; la Revue de l'Institut de Sociologie ; Tic & société ; Education, numérique et recherche ; Quaderni ; RESET ; Réseaux. Ces revues ont été sélectionnées afin de suivre le traitement du sujet des pratiques professionnelles numériques des enseignants pendant

le confinement depuis le prisme des sciences de l'information et de la communication, tout en maintenant un angle interdisciplinaire avec le suivi de revues identifiées dans d'autres disciplines comme la sociologie (Sociologie du travail ; Revue de l'Institut de sociologie) et les sciences de l'éducation et de la formation (Recherches en éducation ; Education & Didactique ; Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication). Ces revues ont été choisies car leurs lignes éditoriales suivent et documentent l'évolution des pratiques professionnelles numériques d'acteurs évoluant dans le champ de l'éducation.

Afin d'obtenir un panorama international des publications scientifiques prenant en compte les pratiques des professeurs des écoles depuis le confinement, nous avons procédé à plusieurs recherches depuis des moteurs de recherche spécialisés. Pour cela, nous avons identifié les mots-clés qui structurent notre sujet de recherche. Ces mots-clés en langue française ont ensuite été traduits en anglais et espagnol afin de procéder à des recherches similaires sur des moteurs de recherche spécialisés. Seules ces deux langues ont été employées car nous les lisons et les comprenons. Afin de structurer nos recherches en langues française, anglaise et espagnole, nous avons adapté une méthode de revue de littérature systématique connue sous le nom de PRISMA[25] afin de conduire une revue de littérature focalisée sur les pratiques professionnelles numériques des enseignants. La méthode initiale a été adaptée en suivant les différentes étapes détaillées ci-après.

DEFINITION DES MOTS-CLES DE RECHERCHE, TRADUCTION ET PERIODES DE PUBLICATION

Afin d'obtenir des résultats de plusieurs disciplines et pour ouvrir notre recherche hors des publications traitant spécifiquement de l'enseignement à distance (EAD), de la formation à distance (FOAD), nous avons retenus des mots-clés généraux, ajoutant des conditions (le connecteur logique « ET »). Nous avons retenu : « école », « confinement », « enseignants », « covid-19 » et « numérique » en français ; « school », « lockdown », « teachers », « COVID-19 » et « digital » en anglais ; « escuela », « confinamiento », « docentes », « COVID-19 » et « digital » en espagnol. Les mots : « numérique », « digital » (en anglais) et « digital » (en espagnol) ont été

[25] https://www.prisma-statement.org/

utilisés de manière complémentaire afin d'affiner les recherches. Face à l'étendue des ressources anglophones, nous avons également affiné nos recherches en ajoutant des mots-clés : « practice » ou en précisant les termes : de « school » à « primary school », les plateformes et mots-clés utilisés ont été précisés pour chacune des recherches effectuées sont précisées et visible en Figure X.

PORTAILS ET MOTEURS DE RECHERCHE UTILISES POUR LA LITTERATURE SCIENTIFIQUE

LES RECHERCHES EN LANGUE FRANÇAISE

Nous avons conduit notre recherche sur HALSHS avec les mots-clés « confinement » et « enseignants », obtenant alors trente-trois résultats. Sur Érudit, nous avons réalisé notre recherche avec les mots-clés « confinement » et « enseignants » pour obtenir cent-trente-neuf résultats. Avec le moteur de recherche d'Open Edition, nous avons effectué une recherche avec les mots-clés « confinement » et « enseignants », recueillant alors quarante-quatre résultats. Depuis la plateforme Cairn et l'emploi des mots-clés « confinement » et « enseignant » en obtenant trente-sept résultats. Avec la plateforme du SCD (Service Commun de Documentation) de l'Université de Poitiers et le moteur de recherche Odébu+, nous avons réalisé notre recherche avec les mots-clés : « confinement », « enseignants », « COVID-19 » et « école », obtenant alors dix-neuf références. Enfin, avec la plateforme Science Direct, nous avons recherché les mots-clés : « confinement », « COVID-19 », « enseignants », « école », obtenant alors dix-huit résultats ajoutés à notre base de références collectées.

Le total de ces recherches en français sans traitement des doublons nous a mené à agréger deux-cent-quatre-vingt-cinq références (N.Fr = 285)

LES RECHERCHES EN LANGUE ANGLAISE

Pour nos recherches en anglais, nous avons effectué la recherche suivante sur Science Direct avec les mots-clés : « primary school », « lockdown », « teachers », « COVID-19 » et « practice », obtenant alors cinq-cent-quatre-vingt-quinze références. Depuis la plate-forme ERIC (Education Resources Information Center) nous avons réalisé une recherche avec les mots-clés « school », « lockdown », et « teachers » pour obtenir cent-trente-cinq références. Nous avons reconduit la même recherche avec les mots-

clés : « lockdown », « teachers » et « digital », obtenant alors quarante-quatre références pour notre base de références bibliographiques. Ensuite, nous avons effectué une autre recherche sur la plateforme SSRN (Social Science Research Network) avec les mots-clés : « school », « lockdown » et « teachers » agrégant douze références. Nous avons reconduit une recherche sur cette plateforme avec les mots-clés « lockdown », « teachers » et « digital », obtenant douze références à nouveau. Enfin, depuis la plateforme Google Scholar, nous avons réalisé une recherche avec les mots-clés « lockdown », « school » et « teachers », obtenant trente-six entrées bibliographiques puis quatre de plus en renouvelant l'opération avec les mots-clés : « lockdown », « school », « teachers » et « digital ».

Le total des recherches en anglais sans traitement des doublons nous a mené à agréger huit-cent-trente-quatre références (N.En = 834)

LES RECHERCHES EN LANGUE ESPAGNOLE

Pour nos recherches en espagnol, nous avons effectué la recherche suivante sur le portail bibliographique DIALNET avec les mots-clés : « confinamiento », « docentes » et « escuela », obtenant quatre-vingt-neuf résultats. Nous avons reconduit cette recherche avec les mots-clés : « confinamiento », « docentes », « escuela » et « digital », obtenant alors trente-sept entrées. Avec la plateforme AECID WorldCat (Agence Espagnole de Coopération Internationale pour le Développement) nous avons effectué une recherche avec les mots-clés : « confinamiento », « escuela », « docentes » et obtenu sept références. En utilisant le moteur de recherche Cisne de l'UCM (Université Complutense de Madrid) et avec les mots-clés : « confinamiento », « escuela » et « docentes » nous avons ajouté les quinze références résultantes de notre recherche. Enfin, avec le moteur de recherche Google Scholar et l'emploi des mots-clés : « confinamiento », « escuela » et « docente », nous avons obtenu deux-cent-quinze références supplémentaires.

Le total des recherches en espagnol sans traitement des doublons nous a mené à agréger trois-cent-cinquante références (N.Es = 350)

DEFINITIONS DES CRITERES D'EXCLUSION DES ARTICLES NON PERTINENTS POUR NOTRE RECHERCHE

Afin d'affiner les résultats de ces recherches, nous avons défini des critères d'exclusion des publications ne correspondant pas à notre sujet. D'abord, nous avons exclu les publications issues des recherches médicales menées sur des populations scolaires concernant la propagation du COVID-19 et ses symptômes. Ensuite, nous avons exclu les publications ne se référant pas au confinement lié à la crise sanitaire – confinement des élèves lors des violences affectant l'école (tueries de masses) par exemple. Enfin, nous avons écarté les publications s'intéressant exclusivement aux étudiants de l'enseignement supérieur et la recherche, de l'enseignement professionnel, technologique et général.

GESTION DES DOUBLONS ET REPRESENTATION GRAPHIQUE

Les articles collectés et enregistrés avec le logiciel Zotero ont fait l'objet d'une lecture des titres et résumés afin d'être classé dans un dossier d'inclusion (ne comportant que les articles inclus à notre recherche) reposant sur les critères précédemment exposés.

- Pour les articles en français, N.Fr = 290 avant la lecture, puis N.Fr = 42 avec la reclassification des articles selon les critères d'exclusion définis, le traitement des doublons et la lecture des résumés.
- Pour les articles en anglais, N.En = 836 avant la lecture, puis N.En = 59 avec la reclassification des articles selon les critères d'exclusion définis et traitement des doublons et la lecture des résumés.
- Pour les articles en espagnol, N.Es = 363 avant la lecture, puis N.Es = 32 avec la reclassification des articles selon les critères d'exclusion définis et traitement des doublons et la lecture des résumés.

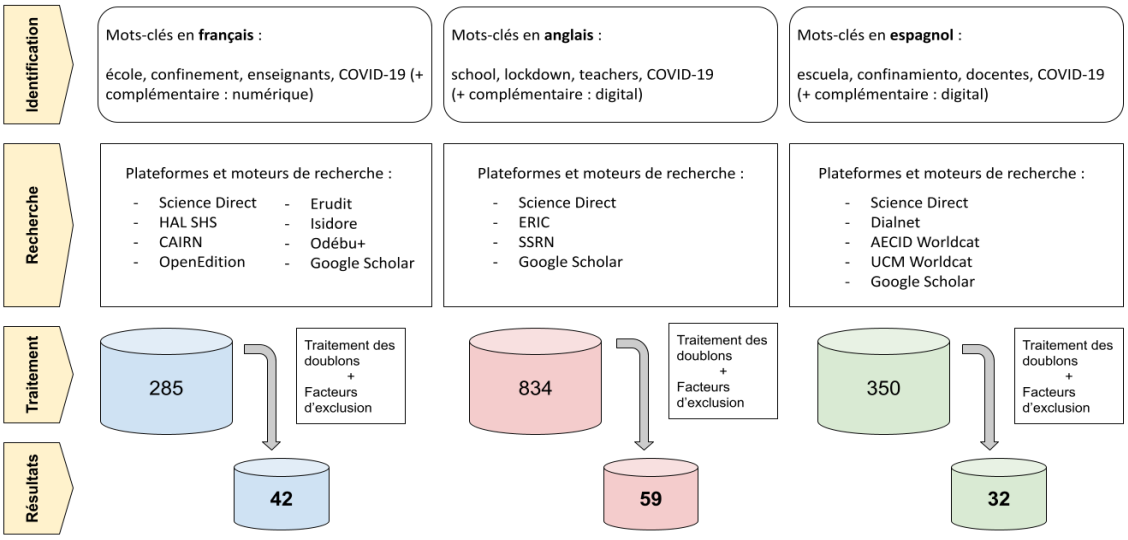

Figure 5. Protocole de recherche des publications scientifiques

INTRODUCTION A LA REVUE DE LITTERATURE SCIENTIFIQUE

La généralisation d'une forme d'enseignement à distance (EAD) et le recours aux techniques numériques dans le champ de l'éducation pour maintenir les services d'éducation pendant le confinement ont donné une large visibilité à l'EAD et à son ingénierie pédagogique comme objet d'étude. Nous dénombrons plus de 1 400 publications scientifiques (uniquement en langues anglaise, française et espagnole) consacrées à ce sujet et référencées sur divers portails et moteurs de recherche spécialisés sur une période deux années (cf. Figure 7. Protocole de recherche des publications scientifiques). Des sciences de l'éducation et de la formation aux sciences de l'information et de la communication en passant par la psychologie et la sociologie, les enquêtes réalisées apportent des résultats prenant pour objets différents acteurs des systèmes éducatifs. Parmi eux, citons les élèves, parents, enseignants, ou encore les personnels de direction. Nous avons centré nos recherches sur les pratiques professionnelles des professeurs des écoles (et niveaux similaires à l'international). L'objectif étant de comprendre le caractère événementiel de la crise sanitaire pour l'éducation et l'enseignement, et de mettre en perspective nos questions de recherche vis-à-vis des problématiques et des résultats d'autres recherches menées sur les pratiques numériques professionnelles des enseignants pendant cette période.

L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE D'URGENCE : QUALIFIER LES EXPERIENCES DU CONFINEMENT ET CE QUI A ETE FAIT PAR LES ENSEIGNANTS

Pendant la pandémie de Covid-19, les décisions de confiner les populations, en France et dans de nombreux pays, ont conduit à fermer les écoles mais à maintenir les services d'éducation. A travers les cinq continents, différentes stratégies ont été mises en place par différents régimes politiques et les pouvoirs publics liés à l'éducation. Il s'agit de mettre en perspective les premiers résultats des enquêtes et recherches réalisées afin d'identifier les pratiques professionnelles des enseignants pendant cette période, de comprendre la place des techniques numériques dans ces pratiques professionnelles.

L'ENSEIGNEMENT ET L'EDUCATION A DISTANCE D'URGENCE, LES NOTIONS D'ERE ET D'ERT

DEFINITION DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE

Parmi les publications internationales proposant de mettre en perspective les formes prises par les systèmes éducatifs affectés par les mesures de confinement, la publication internationale « A global Outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic : Navigating in a time of uncertainty and crisis » (Bozkurt *et al.*, 2020) propose à la fois une revue des stratégies de maintien des services d'éducation et propose de qualifier la période par la notion d'ERE (*emergency remote education*) depuis le point de vue des sciences de l'éducation et de la formation. Dès leur introduction, les auteurs rappellent la définition de l'EAD selon l'UNESCO en 2002 qui reformulait dans son rapport[26] la définition proposée par Moore en 1973. L'EAD est définit comme : « an educational process in which all or most of the teaching is conducted by someone removed in space and/or time from the learner, with the effect that all or most of the communication between teachers and learners is through an artificial medium, either electronic or print. By definition, in distance education the normal or principal means of communication is through technology » (Moore, 1973, p. XIV; cité par UNESCO, 2002).

Parmi les éléments de définition qui structurent les spécificités de la formation, de l'enseignement ou de l'apprentissage à distance, Jacquinot-Delaunay soulignait en 1993 d'autres aspects en partant de sa synthèse des travaux d'Henri et Kaye (1985). Elle comprend la formation à distance comme une modalité de formation dans laquelle la

[26] UNESCO. (2002). *Open and distance learning, trends, policy and strategy considerations*

distance est le pilier de la relation pédagogique. Un élément fondamental qui, selon elle, modifie les activités propres à la formation et produit « une rupture nette entre l'activité d'enseignement et l'activité d'apprentissage » (Jacquinot Delaunay, 1993, p. 57). Cette rupture entraîne l'utilisation de divers supports et techniques qui redéfinissent les activités d'enseignement et d'apprentissage, la place de l'institution (scolaire) dans la conduite des activités pédagogiques et apporte également une « tendance à l'industrialisation dans la conception, gestion et production des supports didactiques » (*Ibid*., p. 57). Cette définition fait partie de l'histoire de la définition de l'EAD et de sa conceptualisation.

SPECIFICITES DE L'ERE ET L'ERT PAR RAPPORT A L'EAD

L'appellation ERE a été conçue pour qualifier la situation d'urgence dans laquelle les systèmes éducatifs ont dû s'adapter aux décisions gouvernementales de confiner élèves et enseignants. Cette situation a mis en lumière plusieurs thématiques mises en exergue par les auteurs et présentées comme des composantes de l'ERE : l'engagement affectif des apprenants et des enseignants, l'anxiété, le rôle des parents, le rôle des communautés (au sein des familles, écoles ou des enseignants), l'adaptation aux techniques numériques, ou encore les inégalités. Précisant leur proposition pour qualifier d'ERE la période de crise sanitaire pour l'éducation et l'enseignement, Bozkurt et ses co-auteurs écrivent : « the crash nature of emergency remote education inevitably results in its weakness in theoretical underpinning and is far from being a pedagogical concept in its own right » (Bozkurt *et al.*, 2020, p. 2).

Un autre acronyme est également utilisé par Bozkurt et Sharma (2020), celui d'ERT pour *Emergency Remote Teaching*, que nous traduisons par « enseignement à distance d'urgence ». Alors que l'ERE est employée pour qualifier la situation globale des enseignants, élèves, familles et institutions, l'ERT est employée pour qualifier spécifiquement les activités d'enseignement.

Notons que le terme *remote* est utilisé à la place de *distance* dans la construction des syntagmes ERT et ERE, cette distinction est expliquée par Bozkurt et Sharma (2020) : « By definition, distance education is characterized by the distance in time and/or space between learners and learning resources. While remote education refers to spatial distance, distance education considers distance within the perspective of different

angles and strives to explain it through transactional distance. » (Bozkurt et Sharma, 2020, p. 2).

La proposition de définition de Bozkurt et Sharma (2020) permet de comprendre la spécificité du recours au mot *remote*. L'étymologie du mot anglais *remote* apporte un élément de compréhension important et permet de comprendre la particularité de l'ERE et de l'ERT vis-à-vis de l'EAD. *Remote* du latin *remotus*, signifie « distant dans l'espace »[27] et n'implique pas le concept de distance dans le temps (de la désynchronisation par exemple) que le terme *distant* implique et que nous retrouvons dans les définitions de l'EAD telles que Moore ou Jacquinot-Delaunay les développent.

Dans leur article, Bozkurt et Sharma (2020) s'appuient notamment sur les définitions de l'EAD pour comprendre ce qu'est l'ERT, ce que cette notion emprunte, modifie, voire crée. Parmi les éléments permettant de définir l'ERT « en creux », Bozkurt et Sharma pointent le fait que l'ERT répond à un problème immédiat, qu'il n'est pas préparé. L'ERT, propre au travail enseignant et composante de l'ERE, se caractérise comme une forme d'enseignement/apprentissage spécifique, qui réagit à la situation contrainte de l'éloignement temporel et spatial dû au confinement, et qu'il convient de définir en relation avec les formes d'enseignement/apprentissage connues que sont les formes présentielles et distancielles.

LES SPECIFICITES DE L'ERT

D'autres publications participent à la définition de l'ERT, Charles Hodges et les co-auteurs de l'article « The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning » (2020) apportent selon nous des compléments à la définition de l'ERT proposée par Bozkurt et Sharma (2020). Cette définition ajoute d'autres critères à la dimension impréparée et réactive précédemment établie par Bozkurt et Sharma (2020). Selon Hodges *et al.* (2020) plusieurs éléments doivent être précisés. D'abord, l'ERT est un changement temporaire (pour une période connue ou inconnue) du mode d'enseignement habituel. Ensuite, l'ERT implique le recours à des modes alternatifs de communication pour assurer l'enseignement à distance, sans préciser la nature des modalités de communication (lettres, mails, téléphonie). Cela signifie que l'ERT, réactive

[27] https://www.etymonline.com/word/remote

à la situation de confinement, ne peut être confondue avec l'hybridation ou l'alternance entre présence et absence conçue en amont et hors d'un contexte d'urgence. Enfin, l'ERT a pour objectif de fournir rapidement un accès temporaire à l'enseignement et aux supports d'enseignement, il n'a pas pour objectif de créer un système éducatif basé sur les contingences propres à la situation d'urgence.

Un an après le début de la pandémie, l'enquête menée par les chercheures en sciences humaines et en sciences de l'éducation et de la formation Eradze, Bardone et Dipace (2021) poursuit selon nous cette réflexion pour qualifier la période en s'appuyant sur la notion d'*edcuational emergency*. Dans leur étude de cas sur les opportunités pédagogiques et numériques émergentes des communautés enseignantes sur Facebook en Italie, Eradze, Bardone et Dipace (2021) ont suivi les échanges des enseignants via la plateforme. Dans cette enquête, les autrices élaborent de nouveaux éléments de définition complémentaires à ceux préalablement vus. Eradze, Bardone et Dipace (2021) définissent la période d'ERT comme une expérience de numérisation forcée et à grande échelle du système d'éducation (Eradze *et al.*, 2021). Elles caractérisent cette expérience comme incontrôlée parce qu'elle est conditionnée par l'urgence et non par une politique ou un besoin d'innovation économique ; mais aussi parce qu'elle est en même temps forcée; ce qui en fait un cas d'expérimentation massif (Eradze *et al.*, 2021). Si le recours aux techniques numériques fut massif, les auteurs mettent en garde contre une interprétation exclusivement technique de la situation, et rappellent l'importance des structures sociales dans l'usage des objets techniques en s'appuyant sur les travaux de Feenberg (2017) sur le déterminisme technique, ajoutant une perspective critique à la qualification de la période.

LES ACTEURS DE L'ERE

Les publications présentées précédemment apportent chacune des éléments de définition complémentaires de l'éducation à distance d'urgence (ERE). Cette notion permet de comprendre les formes prises par les activités d'enseignement et d'apprentissage développées pendant cette période par les acteurs. Parmi les notions d'ERE et d'ERT, d'autres syntagmes construits sur le même terme *remote* ont été développés pour désigner les activités et acteurs de l'ERE dans les recherches menées sur la situation de crise sanitaire affectant les systèmes éducatifs. Nous pouvons trouver l'ERL (*emergency remote learning*) relatif aux apprentissages des élèves (Khlaif *et al.*,

2021) ou encore l'ERPT (*emergency remote parent training*) relatif aux programmes d'aide à l'accompagnement des enfants porteurs de trisomie 21 par les parents pendant cette même crise sanitaire (Çelik *et al.*, 2022). Le recours à une terminologie spécifique met en lumière la nécessité scientifique de qualifier la période, en fonction des situations vécues et des moyens utilisées pour y faire face, qu'il s'agisse de matériels techniques à disposition ou non, de l'existence de réseaux professionnels formels ou informels, et des consignes institutionnelles au gré de l'évolution des contaminations et des mesures de confinements. Cet ensemble d'acteurs et d'activités menées nous permettent d'établir un schéma synthétique de l'ERE :

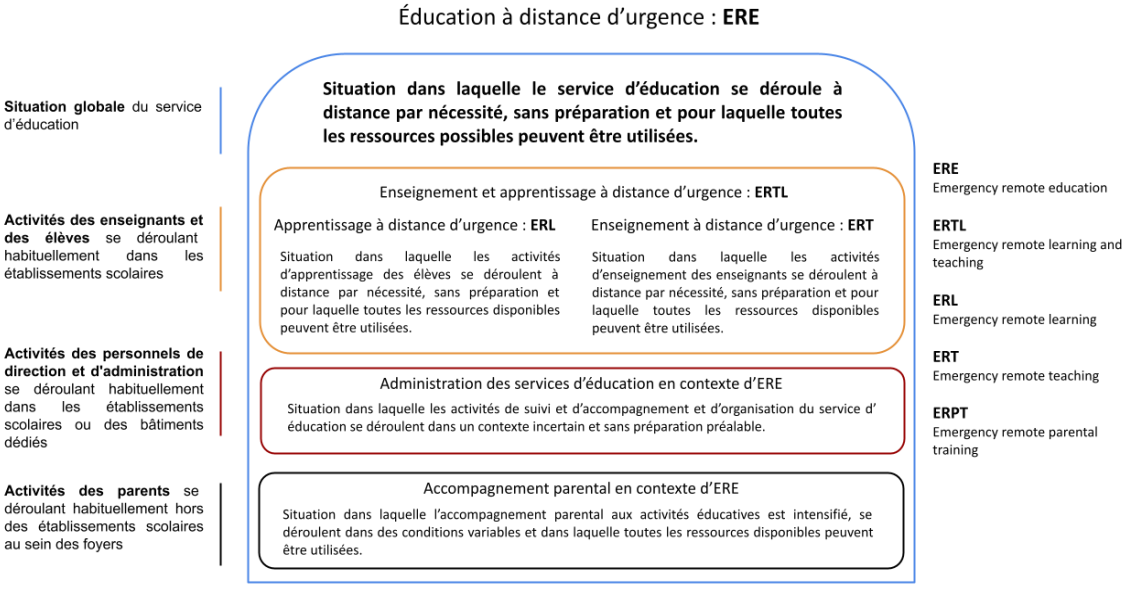

Figure 6. Synthèse des termes associés à la situation d'éducation à distance d'urgence

Afin d'obtenir une vision plus précise des pratiques des professeurs des écoles pendant la crise du COVID-19, la revue de littérature que nous proposons est centrée sur les enseignants des écoles élémentaires (ou niveaux similaires dans le cadre d'autres systèmes scolaires) et leurs pratiques professionnelles pendant la pandémie. Les différents thèmes abordés par les articles recensés se concentrent sur les pratiques professionnelles des enseignants : l'analyse des représentations, des pratiques de communications, des pratiques de suivis à distance, d'évaluation à distance, l'analyse des processus d'adoption de techniques numériques, l'autoformation et les pratiques de collaboration entre pairs. Nous nous intéressons ici aux différents résultats de ces articles et à l'apport qu'ils constituent pour saisir la complexité des pratiques enseignantes en temps de pandémie.

MAINTENIR LES RELATIONS AVEC LES ELEVES : LA DIMENSION AFFECTIVE DES PRATIQUES COMMUNICATIONNELLES ENTRE ENSEIGNANTS ET ELEVES PENDANT LE CONFINEMENT

L'OBLIGATION DU PASSAGE A DISTANCE, LA FIN DU FACE-A-FACE PRESENTIEL

Du point de vue des sciences de l'éducation et de la formation, des recherches ont été menées sur le passage des activités scolaires présentielles à distance. Les enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête par entretiens de Palau *et al.*, (2021) sur le passage de l'enseignement présentiel à l'enseignement distanciel pendant le confinement dans les écoles primaires catalanes pendant le confinement mettent en évidence des adaptations réalisées dans l'urgence pour maintenir des activités scolaires avec les élèves. Parmi ces adaptations, les auteurs pointent l'usage des courriels pour envoyer des exercices, ou encore l'utilisation de la visioconférence. Cette dernière est perçue par les enseignants interrogés comme une technique intéressante pour les activités entre pairs (les réunions), mais limitée concernant les activités avec les élèves. Les enseignants mettent en avant l'importance des interactions en présentiel dans la construction de la relation pédagogique avec les élèves.

L'importance des interactions face à face est également soulignée dans l'enquête par entretiens réalisée par Alsubaie (2022) auprès d'enseignants d'Arabie Saoudite. La distance imposée par le confinement est pointée à la fois comme une difficulté dans le développement des compétences sociales des élèves, mais aussi comme un élément positif dans le développement de l'écoute et de la prise de parole des élèves.

Les pratiques de communication des enseignants pour rester en contact avec leurs élèves apparaissent comme un aspect important. Dans le cadre d'une enquête menée auprès d'enseignants de l'école primaire en Nouvelle-Zélande, Doyle *et al.* (2021) soulignent le regret éprouvé par les enseignants de n'avoir pu entretenir les mêmes dynamiques de classe qu'ils déclarent avoir habituellement.

En analysant le contexte du confinement en France et la communication entre les enseignants et les élèves, Ria et Rayou (2020) soulignent l'importance de la coprésence à travers le concept de « culture de la classe » de Veyrunes (2015), reposant sur quatre caractéristiques principales : la synchronicité des échanges, le format dialogué adressé au collectif classe, une pédagogie marquée par la transmissivité des savoirs scolaires et

un travail enseignant dans un espace clos avec les élèves (Ria et Rayou, 2020). Parmi les changements opérés du fait du confinement, Ria et Mauguen (2020) soulignent le développement des communications individuelles entre élèves et enseignants. Ces derniers expriment un sentiment partagé face à ce mode de communication individuel : « Le mode à distance, selon des modalités de communication différentes, a parfois favorisé une plus grande spontanéité de la part des élèves les plus discrets avec moins de retenue dans la façon de demander des explications supplémentaires. Des élèves en grande difficulté étaient parfois les premiers à clavarder à l'annonce d'une nouvelle consigne de travail. Certains enseignants ont *a contrario* regretté cette tendance à l'individualisation de la relation d'enseignement-apprentissage au détriment d'une construction collective des savoirs. » (Ria et Mauguen, 2020, p. 51). Nous mettons en perspective ce regret de l'individualisation en nous référant aux travaux sur la forme scolaire (Vincent, Lahire et Thin, 1994 ; Maulini et Perrenoud, 2005 ; Cerisier, 2015 ; Solari-Landa, 2017), les modes d'interactions historiquement construits par la co-présence étant en partie empêchés par la situation sanitaire et le risque épidémique.

L'arrêt des interactions en face-à-face constitue un élément central de la définition de l'ERT en contexte d'ERE. Cet empêchement a entraîné d'autres pratiques de communication pour maintenir les relations entre les acteurs dans une logique de substitution aux interactions présentielles. En ce sens l'ERE se constitue avec les techniques disponibles, dont les techniques numériques. Certaines étaient connues et utilisées en classe avant le confinement, d'autres ont fait l'objet de prescriptions institutionnelles comme dans le cas français. D'autres techniques numériques utilisées à des fins privées ont pu également être utilisées à des fins professionnelles hors de toutes prescriptions ministérielles. Avec les enquêtes de Romero *et al.*, (2020) en France ; d'Ávalos *et al.*, (2022) au Portugal et au Chili, de Nawastheen (2022) au Sri-Lanka, et de Kovacs *et al.*, (2021) en Suisse, le maintien du lien et la disponibilité de l'enseignant pour les élèves sont présentés comme des points importants.

LE MAINTIEN DES RELATIONS AVEC LES ELEVES

Les enseignants chiliens et portugais interrogés dans le cadre de l'enquête d'Ávalos *et al.*, (2022) ont maintenu leurs relations avec leurs élèves en utilisant leur téléphone mobile et une application de messagerie instantanée (WhatsApp). Dans les conclusions de l'enquête, le choix de cette application repose principalement sur sa

possibilité de fonctionner alternativement sur un réseau cellulaire ou Wi-Fi afin de joindre les élèves dans des situations d'accès au réseau internet variées et hétérogènes. Le recours aux messageries instantanées pour maintenir les relations avec les élèves et pour pallier les différentes difficultés d'accès et d'équipements sont également partagées dans les conclusions d'enquêtes d'autres pays : en Inde (Hassan *et al.* 2020) ou encore dans plusieurs pays d'Amérique latine (Dias *et al.*, 2020).

De manière similaire, les enseignants srilankais ont également utilisé des téléphones mobiles et des cartes prépayées afin de maintenir le lien avec leurs élèves malgré le manque d'infrastructure de télécommunications (Nawastheen, 2022). Dans ces situations, le téléphone mobile revêt une importance particulière et s'impose comme l'appareil privilégié par les enseignants.

En Malaisie l'enquête de Subbarao *et al.* (2021) pointe un aspect particulier du recours aux applications de messagerie instantanée (ici Whatsapp et Messenger). L'usage de ces applications s'explique en partie par une contrainte matérielle : « This is likely due to the fact that the chat application is already installed in the mobile device that students have access to, while Google Classroom is a specialty software that needed to be installed. The mobile device may lack memory storage space to install Google Classroom. » (Subbarao *et al.*, 2021, p.80). L'adaptation des enseignants au matériel possédé par les élèves est une caractéristique de la situation d'ERE qui peut affecter les modalités de communication des enseignants avec leurs élèves, surtout lorsque ce changement brutal s'impose aux acteurs sans préparation.

LA DIMENSION AFFECTIVE DES RELATIONS AVEC LES ELEVES ET LES RELATIONS ENSEIGNANTS/FAMILLES

Avec l'éloignement imposé entre les enseignants et les élèves, le recours aux techniques numériques pour maintenir les relations sociales et pédagogiques réinterroge le concept de distance dans la construction de la relation entre les élèves et les enseignants et la manière dont se développe la relation. Dans leur enquête réalisée en France sur le déploiement du dispositif « Ma classe à la maison » du CNED dans le second degré, Jugé-Pini *et al.* (2021) mettent en évidence le besoin de soutien affectif des élèves par les enseignants dans le contexte de crise sanitaire, précisant que « les élèves interrogés sont en quête de proximité, de communication et de partage ». Ils

poursuivent : « le déplacement dans l'espace privé favorise et renforce la part d'intimité » (Jugé-Pini *et al.*, 2021, p. 16). L'espace privé dont parle les auteurs décrit le domicile des enseignants et des élèves, un espace privé rendu visible – entre autres – par l'usage de la visioconférence entre les enseignants et les élèves. La visioconférence comme technologie peut être incluse dans divers dispositifs. Dans le cas du dispositif « Ma Classe à la Maison », recommandé par le ministère dans le *vademecum* de continuité pédagogique (MENJS, 2020), le recours à cette technique produit chez les élèves – des lycéens – « le besoin d'une proximité affective qui entre en contradiction avec les préconisations de l'institution » (Jugé-Pini *et al.*, 2021, p. 16). Pour les auteurs, cette « contradiction » s'exprime dans la mesure ou le confinement a conduit les élèves à avoir des attentes et des besoins de reconnaissance plus importants. Les besoins des élèves s'exprimant par des affects et des désirs qui sont « difficilement assumés par les acteurs de l'éducation » (Jugé-Pini *et al.*, 2021, p. 17).

Les conclusions faites par Jugé-Pini et ses co-auteurs concernent les enseignants du second degré. Pour les enseignants du premier degré, la question de l'engagement affectif a été posée sous l'angle du soutien socio émotionnel des enseignants aux élèves par Romero et ses co-auteurs (2020). Selon Romero *et al.* (2020), cette dimension affective s'exprime au travers du recours aux réseaux sociaux numériques et à la classe virtuelle dans tous les niveaux éducatifs. Dans les conclusions de leur enquête réalisée auprès d'enseignants d'écoles primaires, de collèges et de lycées, les auteurs expliquent que les enseignants « ont réalisé des classes virtuelles pour soutenir émotionnellement les élèves » (Romero et al., 2020, p. 2). La dimension affective liée à ces usages n'est pas significativement plus importante dans le secteur primaire tel que les auteurs en formulaient l'hypothèse. Toutefois, ils notent une fréquence plus importante dans l'usage de la visioconférence, des ENT et des outils de communication personnelle (item non spécifié dans la publication) à l'école primaire. D'abord, concernant les visioconférences, celles-ci ont rassuré les parents dans l'accompagnement éducatif de leur enfant (Romero *et al.*, 2020). Ensuite, l'engagement des enseignants et les fonctionnalités conversationnelles (chat) des ENT ont également permis aux élèves de « poser des questions, exprimer leurs angoisses/craintes » (Romero *et al.,* 2020, p. 8). Les auteurs de l'enquête soulignent l'importance de l'expression des émotions dans le contexte du confinement, rejoignant l'importance des affects mis en évidence dans les travaux de Bozkurt *et al.* (2020).

PRINCIPAUX APPORTS DE CES PUBLICATIONS A NOTRE SUJET

De ces publications scientifiques, plusieurs points saillants apparaissent concernant les pratiques numériques des enseignants des écoles élémentaires ou de niveaux équivalents pendant le confinement :

- Les adaptations faites par les enseignants et présentées dans ces publications cherchaient à maintenir les relations avec les élèves pour pallier l'arrêt des situations de face à face en présentiel. (Palau et al., 2021; Romero *et al.*, 2020; Jugé-Pini *et al.*, 2021)
- Le confinement et la fermeture des établissements comme espaces sociaux mettent en évidence l'importance de l'école comme composante de la forme scolaire, et plus particulièrement de l'espace de la classe comme un espace de construction collectif des savoirs empêché par le confinement (Ria et Rayou, 2020; Ria et Mauguen, 2020).
- Les techniques numériques utilisées par les enseignants dans le cadre du maintien du lien avec les élèves sont des applications conversationnelles. Les appareils mobiles sont présentés comme des appareils plus faciles d'accès pour les élèves car déjà possédés avant le confinement par les familles (Subbarao *et al.*, 2021; Ávalos *et al.*, 2022; Hassan *et al.* 2020; Dias *et al.*, 2020; Nawastheen, 2022) .
- La dimension affective des relations enseignants/élèves se cristallise dans le soutien émotionnel apporté par les enseignants aux élèves ainsi qu'avec des attentes de reconnaissance de la part des élèves plus importantes. (Romero *et al.*, 2020; Jugé-Pini *et al.*, 2021).

MAINTENIR LES ACTIVITES PEDAGOGIQUES : ADAPTER, CONCEVOIR ET SUIVRE LES ACTIVITES SCOLAIRES DES ELEVES A DISTANCE

LE MAINTIEN DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES PENDANT LE CONFINEMENT

Dans l'enquête par entretiens réalisée auprès de six enseignants d'écoles élémentaires ayant poursuivi leurs activités d'enseignement pendant le confinement en Nouvelle-Zélande, Doyle *et al.* (2021) relèvent une fréquence d'usage plus importante de techniques numériques diverses. En invitant les enseignants à adopter une posture

réflexive dans le cadre d'entretiens consacrés à leur expérience du confinement et du maintien des activités à distance avec les élèves, les auteurs soulignent l'importance des adaptations rapides réalisées par les enseignants et mettent en exergue plusieurs thèmes émergents. Si tous les enseignants interrogés s'accordent sur leur choix d'équipe consistant à mettre le bien-être des élèves au centre de leurs priorités, différentes adaptations ont été réalisées pour organiser leurs activités avec les élèves à distance. Parmi les adaptations réalisées, sont cités les écrits et les ressources à imprimer envoyées (par dépôt et/ou voie postale) aux élèves n'ayant pas accès aux plates-formes d'apprentissage. Après une distribution d'ordinateurs aux élèves[28] par l'école, des activités en ligne ont été créées sur la plate-forme d'apprentissage de l'école. Des vidéos ont également été réalisées et diffusées dans un contexte local (la classe ou l'école) puis partagées en ligne. Si les premières considérations des enseignants étaient tournées vers les conditions d'accès à internet des élèves, les auteurs notent également que la situation de confinement et l'usage de techniques numériques pour maintenir les activités d'apprentissage ont transformé temporairement les pratiques des enseignants, forcés d'adapter leurs activités aux élèves mais aussi aux techniques elles-mêmes. Parmi ces adaptations, la visioconférence est décrite comme une activité intense et difficile car incompatible pour reproduire à distance ce qui se passe en classe. Cette technique est décrite comme difficile pour les activités de groupe car le détail des interactions interpersonnelles échappe au spectre d'attention des enseignants. Les enseignants interrogés rapportent qu'ils n'ont pas su créer l'engagement et la participation des élèves aux échanges à la mesure de ce qu'ils connaissent des échanges lors des mêmes activités réalisées en classe.

Parmi les adaptations réalisées, d'autres productions ont été effectuées par les enseignants, notamment des enregistrements audios destinés à la réalisation d'activités asynchrones par les élèves. Dans leur enquête par entretiens semi-directifs avec des enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur dans le canton de Vaud en Suisse, Kovacs *et al.* (2021) soulignent les formes et objectifs poursuivis par les enseignants à travers des capsules audio et vidéo : « Interestingly, while primary level teachers have not used teleconferencing tools as we see at other levels of education,

[28] Il n'est pas précisé dans l'enquête si seul l'enseignant qui fait référence à ces ordinateurs a vu ses élèves équipés ou s'il s'agit d'une dotation pour l'ensemble des six enseignants interrogés.

WhatsApp and phones were used for recording personalized voice and video messages between teachers and pupils. This asynchronous way of communicating was often adding a personal touch to a difficult emergency situation the teachers, pupils and their guardians found themselves » (Kovacs *et al.*, 2021, p. 53). Cet exemple met en évidence l'importance de la personnalisation des communications des enseignants à destination de leurs élèves dans la création des supports et des activités lors du confinement. Cette personnalisation participe à maintenir le lien pédagogique avec les élèves, tout en incluant les parents dans la dimension relationnelle et affective entretenue avec l'élève. Cette pratique d'enregistrement et cette touche personnelle qui accompagnent la voix de l'enseignant visent à réduire une forme de distance subie par l'élève.

LES LOGIQUES TRANSPOSITIONNELLES ET SUBSTITUTIVES DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Pendant le confinement, des contributions d'auteurs de la revue *Distance et médiations des savoirs* ont apporté plusieurs éléments de compréhension de la période de crise sanitaire et des pratiques pédagogiques des enseignants pendant le confinement. Nous expliciterons ici deux apports importants qui participent à détailler cette période de crise et à étoffer la définition de l'enseignement à distance d'urgence : la logique « transpositionnelle » (Caron, 2020) et la logique « substitutive » (Peraya et Peltier, 2020A). Les auteurs se sont intéressés à l'ingénierie pédagogique d'urgence pendant le confinement et mettent en perspective les adaptations réalisées par les enseignants via l'utilisation et la réutilisation de supports existants et la manière dont s'articulent les ressources et les pratiques pédagogiques à distance.

D'abord, le terme de « logique transpositionnelle » est énoncé par Caron (2020) pour décrire la difficulté d'appréhender le changement de la présence à la distance lorsque l'enseignement présentiel est compris comme la forme d'enseignement de référence. Lorsque cette forme d'enseignement est perçue comme la forme de référence, la réponse pédagogique pour assurer la continuité du service d'éducation porte une logique transpositionnelle des pratiques existantes au contexte du confinement et de la distance. Le maintien du lien pédagogique avec les élèves est abordé depuis le prisme de la reproduction d'un contexte impossible à retrouver, celui des conditions d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi des interactions qui s'opèrent au sein

d’une salle de classe. Il s’agit alors de transposer la forme présentielle à la distance contrainte.

De même, le terme de ”logique substitutive” énoncé par Peraya et Peltier (2020A) traduit les efforts des enseignants pour trouver une solution visant à remplacer l’impossible présence partagée d’une durée, d’un lieu et d’un espace commun au sein d’un établissement scolaire, n’impliquant pas spécifiquement la reproduction de pratiques existantes. Cette logique est marquée par une certaine immuabilité de la forme scolaire (Vincent, Lahire et Thin, 1994 ; Maulini et Perrenoud, 2005 ; Cerisier, 2015 ; Solari-Landa, 2017) et principalement deux de ses propriétés provisoirement transformées par le confinement que sont le partage d’un lieu (la classe) et d’une durée (le temps scolaire). Avec la description de cette logique, Peraya et Peltier (2020A) font la distinction entre l’enseignement à distance et l’enseignement d’urgence mise en place pendant le confinement : « […] ce qui a été mis en place dans l’urgence, avec les moyens du bord et les bonnes volontés disponibles, a généralement davantage constitué un substitut des enseignements présentiels classiques qu’une véritable adaptation aux nécessités et au potentiel offerts par la mise à distance en matière d’interaction, de collaboration, de production, etc. » (Peraya et Peltier, 2020A).

Avec cette distinction, les auteurs soulignent la nécessité de penser la distance et la présence comme deux moyens qui ne s’opposent pas et construisent des interactions complémentaires dans le cadre des dispositifs d’éducation et de formation. En ce sens, nous comprenons leurs contributions dans la lignée des travaux de Jacquinot et du titre évocateur de son article « Apprivoiser la distance et supprimer l’absence ? ou les défis de la formation à distance » (1993) dans lequel la distance n’est pas opposée à la présence. Les auteurs posent alors la question des possibles modifications de formes éducatives lors du retour en classe, après trois mois de continuité pédagogique fondés sur une spécificité de l’ERE, nommée le « tout à distance » par les auteurs (Peraya et Peltier, 2020A). À cette question ouverte, plusieurs enquêtes rapportent et analysent les pratiques pédagogiques réalisées par les enseignants pendant le confinement. Parmi les premiers articles consacrés à l’enseignement pendant le confinement, les chercheurs chinois en sciences de l’éducation et de la formation : Kong (2020) et Xie & Yang (2020) mettent en exergue plusieurs pratiques pédagogiques qui nous semblent relever des

logiques transpositionnelle et substitutive qui caractérisent la période d'ERE et les pratiques d'ERT.

Dans son article, Kong (2020) insiste sur la prégnance de la modalité transmissive rapidement adoptée pour maintenir les activités pédagogiques avec des élèves d'écoles élémentaires. Cette forme d'enseignement essentiellement transmissive, s'est imposée sous l'effet de deux causes exposées par l'auteur. La première concerne les difficultés des enseignants à s'adapter à la plateforme prescrite « Internet+ » : « It was difficult for teachers to adapt to the new environment of online teaching. Teachers did not know how to express themselves in the face of live broadcasting their teaching lacked flexibility, and the form was simple and formless » (Kong, 2020, p. 558). La seconde concerne les difficultés communicationnelles entre enseignant et élèves via cette plateforme dans la mesure où les enseignants ne parvenaient pas à inclure les interactions synchrones dans leur enseignement, ajoutant à cette forme transmissive une logique unidirectionnelle (de l'enseignant vers l'élève) : « In addition, online teaching could not directly face students, and could not achieve real-time teacher-student interaction, so student participation was not high. As a result, the teacher's live broadcasting completely became a self-talking performance » (Kong, 2020, p. 558). De plus, avec le déploiement des plateformes d'apprentissage, les problèmes techniques comme les *bugs* d'arrêts sur image ou les interruptions des fonctionnalités d'appels vocaux ont renforcé la forme magistrale en plus de brouiller les communications entre l'enseignant et ses élèves.

Dans l'enquête par questionnaire de Xie et Yang (2020), les facteurs techniques jouent un rôle important dans le maintien des activités pédagogiques et les relations entre élèves et enseignants. Pour leur enquête, les auteurs ont envoyé un questionnaire aux familles des élèves des écoles primaires des provinces de Daxie, Ningbo et Zhejiang. Les auteurs montrent, entre autres, que des facteurs techniques ont empêché les élèves d'apprendre en autonomie, malgré le programme d'Etat « School's Out, But Class's On » et l'application devant permettre un EAD de grande échelle liée à ce programme. Parmi ces facteurs techniques d'empêchement, les auteurs pointent des problèmes d'équipement, de connectivité et de débit. Le manque d'interactions entre les élèves d'une part et entre les élèves et leurs professeurs d'autre part sont également pointés comme des facteurs d'empêchement ayant conduit les élèves à développer d'autres

comportements : « They often simply watch instructional videos and complete uniform assignments, which cannot guarantee the learning effect » (Xie & Yang, 2020, p. 538). Ces pratiques de visionnage de vidéos par les élèves et la complétion d'évaluations uniformisées – donc non adaptés spécifiquement pour chaque élève ou groupes d'élèves – ne permettent pas, selon les auteurs, de vérifier l'apprentissage de l'élève par l'enseignant. Xie et Yang poursuivent : « In normal classroom teaching, teachers carefully design the teaching process according to the learning objectives of each lesson. [They] use the student's existing knowledge and experience to guide students from known to unknown and reveal contradictions » (Xie & Yang, 2020, p. 538). Les conditions nécessaires à l'apprentissage autonome des élèves sont présentées par les auteurs comme compromises par des manques d'adaptation, de médiation et de médiatisation des activités pédagogiques initialement conçues pour l'enseignement en présence. Les auteurs mettent en avant un manque de ressources pédagogiques conçues pour favoriser l'autonomie des élèves dans le contexte d'une distance contrainte. À cela, ils précisent que les ressources existantes et mises à disposition des élèves ont été transposées : « Most of the existing educational materials on the Internet that can be used by students for independent learning are mechanically copying the textbooks, without scientifically deleting, adjusting, integrating, and supplementing the textbooks appropriately to suit the students' actual situation. » (*Ibid.*, 2020, p. 538).

Dans cette enquête, le propos des auteurs est principalement centré sur l'apprentissage autonome des élèves dans l'urgence d'une situation à distance imposée et imprévue, Xie et Yang (2020) analysent l'apprentissage autonome des élèves comme majoritairement dépendant de l'organisation scolaire et de l'utilisation des dispositifs personnels des élèves. Ces utilisations sont décrites comme superficielles par les auteurs qui concluent sur la nécessité de promouvoir le développement d'activités d'apprentissage que les élèves puissent réaliser en autonomie et en s'appuyant sur leurs appareils personnels.

UNE INGENIERIE PEDAGOGIQUE D'URGENCE

Dans le contexte français marqué par les consignes de « continuité pédagogique » (MENJS, 2020), le basculement du présentiel au distanciel a pu susciter des difficultés dans l'élaboration et l'organisation des activités pédagogiques par les enseignants. Des pratiques proches des logiques transpositionnelles et substitutives ont

pu être développées dans l'objectif de maintenir les relations pédagogiques. Ces pratiques ont pu transformer temporairement le travail de conception, d'organisation et de suivi des activités pédagogiques – historiquement marquées par la forme présentielle – à une forme d'ingénierie pédagogique spécifique, marquée par l'urgence et la distance.

Dans leur article sur « l'enseignement à distance pendant la crise sanitaire de la COVID19 : le faire face des enseignants en période de confinement », Boudokhane-Lima *et al.* (2020) ont analysé les activités menées par les enseignants (51% dans le premier degré, 49% dans le second degré, n=394) pendant le confinement. Leur enquête interroge les effets de la mise en place de la continuité pédagogique, les modalités de cet enseignement à distance d'urgence et ce qu'il entraîne comme potentiels risques psychosociaux chez les enseignants. Pour cela, une enquête par questionnaire nommée ERCCP (expériences et ressentis du confinement et de la continuité pédagogique) a été diffusée, comportant une question ouverte ayant trait à l'usage des techniques numériques en fin de questionnaire. Les auteurs de l'enquête ont extrait les réponses d'un tiers du corpus de réponses (n=394, seul un tiers des réponses sont présentées par les auteurs comme exploitables à l'époque de la publication de l'article). Ces propos ont été thématiquement catégorisés afin d'analyser les thèmes émergents.

Dans les résultats de cette enquête, les auteurs pointent l'effet « millefeuille » (Kalika *et al*., 2007) d'une continuité pédagogique marquée par « une juxtaposition d'outils numériques » (Boudokhane-Lima *et al.*, 2021) qui a complexifié leur activité professionnelle. De plus, les auteurs notent que les inégalités numériques affectent les enseignants de manière duelle, du côté de l'accès aux techniques numériques, et du côté des usages de ces techniques. Ces inégalités ont également été étudiées hors du contexte pandémique avec les inégalités numériques de premier et de second niveau (Hargittai, 2002; plus récemment Brotcorne, 2022), mais aussi depuis l'analyse critique de l'expression de fracture numérique (Ben Youssef, 2004; Plantard, 2011). Les auteurs définissent donc ces inégalités comme composées de deux facteurs : « [L'] une d'origine technique (Gardiès, 2011) relative à l'accès aux outils idoines, et une liée au manque de formation se traduisant par un déficit de compétences face au numérique » (Boudokhane-Lima *et al.*, 2021). Reprenant les étapes de l'appropriation détaillées par Breton et Proulx (2012), les auteurs expliquent que la maîtrise technique, cognitive était

empêchée par le manque d'accès aux outils, le manque de volonté (propre au contexte) et « la capacité des usagers à les intégrer » (Boudokhane, 2006 ; Boudokhane-lima *et. al.* 2021). Les écueils rencontrés à la suite des multiples facteurs présentés « ont été marqués par un sentiment d'abandon » (de la part de leur hiérarchie) et par un « manque de compétences numériques » pour les enseignants. Cette situation aurait conduit les répondants à s'auto-former. Pris par l'urgence, les auteurs rapportent que certains se sont appuyés sur « des plateformes du secteur privé (WhatsApp, Discord, Zoom…) […] des outils incompatibles avec le RGPD » (*Ibid.*, 2021).

Dans leur conclusion, les auteurs mettent en avant les « bricolages » des enseignants en les comparant à « la cuisine des acteurs de terrain » d'Albero *et al.* (2009) et aux stratégies de Michel de Certeau (1980). Ces « bricolages » et les difficultés rencontrées par les enseignants mettent en exergue un manque concernant « la logistique de la formation à distance et les pédagogies attenantes » (Boudokhane-Lima *et al.*, 2021). Ces difficultés concordent avec les résultats de l'enquête de l'Ifé (Béduchaud et Leszczak, 2020) et aux 76,2% de répondants déclarant que les activités de conception et d'adaptation des situations d'enseignement étaient moins faciles à réaliser pendant le confinement. L'analyse de Boudokhane-Lima *et al.* (2021) rejoint également les constats de Peraya et Peltier (2020A) concernant l'adaptation avec « les moyens du bord [...] et les bonnes volontés disponibles ». L'ingénierie techno-pédagogique liée aux méthodes d'enseignement à distance est désignée par Boudokhane-Lima et ses co-auteurs comme un point aveugle dans la formation des enseignants qui dépasse le cadre de la crise du COVID19 et le contexte de l'ERE. Ces analysent concordent avec le postulat partagé par Caron (2020) et Peraya & Peltier (2020A) mettant dos-à-dos « l'artisanat » du travail enseignant (une ingénierie pédagogique personnelle, propre au contexte et au vécu pédagogique des enseignants) et l'ingénierie pédagogique de la distance propre à l'EAD.

Parmi les conclusions des publications présentées dans cette section, le manque de préparation et les difficultés rencontrées mettent en lumière un manque d'ingénierie pédagogique dans le passage au « tout à distance » (Peraya & Cerisier, 2022). Ce manque d'ingénierie comporte plusieurs facteurs explicatifs. Les difficultés de conception, de médiatisation de contenus existants et de médiation à distance font partie de ces facteurs. D'autres facteurs tels que le maintien des relations sociales, le soutien professionnel et institutionnel ou encore le soutien psychologique ont pu

prendre l'ascendant sur les préoccupations pédagogiques du maintien des activités avec les élèves.

PRINCIPAUX APPORTS DE CES PUBLICATIONS A NOTRE SUJET

De ces publications scientifiques, nous retenons plusieurs points saillants concernant les pratiques pédagogiques à distance des enseignants des écoles élémentaires ou de niveaux équivalents pendant le confinement :

- Les activités réalisées par les enseignants ont pu être marquées par une forme transmissive unidirectionnelle selon les possibilités techniques des dispositifs et l'adaptation des enseignants aux techniques prescrites, (Kong, 2020; Xie et Yang, 2020).
- Les supports pédagogiques créés et transmis par les enseignants pendant le confinement se déclinent via plusieurs médias : des imprimés livrés dans les boîtes aux lettres des familles; des appels audios par téléphone ou par des applications, des enregistrements audios et vidéos transmis par mails; des écrits dactylographiés par mails, (Doyle et al., 2021 ; Kovacs et al., 2021).
- Les activités réalisées ont pu suivre des logiques transpositionnelles : qui cherchent à reproduire les pratiques pédagogiques présentielles dans un contexte de distance imposée, radicalement différent et impossible à recréer, (Caron, 2020).
- Les activités réalisées ont pu suivre des logiques substitutives : qui cherchent à remplacer les pratiques pédagogiques existantes sans s'adapter au contexte et aux potentialités de la distance, (Peraya et Peltier, 2020A).
- Plus qu'une ingénierie pédagogique adaptée au contexte de la distance contrainte, les activités réalisées par les enseignants qui relèvent d'une forme d'artisanat – élaboré autour d'une juxtaposition d'outils pour faire face au confinement – sont à la fois les symptômes d'un stress engendré par la situation et le manque de soutien (notamment institutionnel mais aussi psychologique) et d'un manque de formation à l'ingénierie techno-pédagogique. (Boudokhane-Lima et al., 2020; Peraya & Cerisier, 2022).

Dans cette situation anxiogène de crise sanitaire, l'expérience des inégalités sociales et numériques des élèves et des enseignants a été présentée comme un facteur

explicatif des difficultés rencontrées pour la continuité des activités pédagogiques. Ces inégalités sont aussi un objet de recherche à part entière et sont prises en compte lorsqu'il s'agit d'interroger l'appropriation des techniques numériques par les enseignants et leurs élèves.

MAINTENIR LA CONTINUITE DU SERVICE D'EDUCATION MALGRE LES INEGALITES SOCIALES NUMERIQUES, LES ENJEUX DE L'APPROPRIATION DES TECHNIQUES NUMERIQUES

LE CONFINEMENT COMME REVELATEUR DES INEGALITES PREEXISTANTES

Sur le sujet des inégalités rencontrées par les élèves et les enseignants pendant le confinement ainsi que le recours aux techniques numériques pour maintenir les relations pédagogiques, plusieurs publications liées à des recherches menées au Portugal (Seabra *et al.*, 2021), en Nouvelle-Zélande (Mutch, 2021 ; Mutch et Peung, 2021) et en Allemagne (Frohn, 2021), détaillent les multiples aspects qu'elles recouvrent.

Dans leur article, Seabra et ses coauteurs (2021) mettent évidence plusieurs représentations d'enseignants portugais (n=305) ayant répondu à au moins une des trois questions ouvertes d'un questionnaire diffusé sur les réseaux sociaux et spécifiquement sur des forums enseignants. Dans leurs analyses, les auteurs ont catégorisé les thèmes ayant émergé des réponses à ces questions ouvertes. Seabra *et al.* (2021) mettent en évidence les ambivalences des perceptions enseignantes à la situation d'ERE lors du premier confinement. Le changement de l'enseignement présentiel à l'ERE est présenté comme une source d'inquiétude par les enseignants. Cependant, les auteurs soulignent que la grande majorité des enseignants interrogés y voient un bénéfice pour eux et pour leurs élèves : « From the findings, we may conclude that Portuguese teachers perceived the transition to ERTL with concern, although a large majority also see this phenomenon as an opportunity for positive transformation of educational practices and of their own and their students' competences » (Seabra *et al.*, 2021, p. 17). Les difficultés d'accès aux équipements numériques demeurent fortement présentes dans leurs discours. D'abord, ils pointent les difficultés liées aux infrastructures publiques (accessibilité au réseau internet). Ensuite, l'absence d'ordinateur dans les foyers de certains élèves est pointée comme une difficulté pour la

réalisation des tâches scolaires. Les enseignants désignent les smartphones comme les appareils les plus largement possédés par les élèves. Ils sont également désignés comme peu propices à la réalisation des activités scolaires à distance. Enfin, Seabra et ses co-auteurs soulignent que cette difficulté d'équipement participe à renforcer les inégalités sociales et économiques préexistantes au confinement, car les élèves qui étaient déjà en difficulté le sont toujours, mais à distance et avec des équipements inadéquats.

Ces inégalités socio-économiques préexistantes sont également soulignées par Mutch & Peung (2021) dans les conclusions de leur enquête reposant sur vingt entretiens avec des enseignants d'écoles élémentaires en Nouvelle-Zélande. Les auteurs mettent en évidence l'importance du *care*, de l'attention portée par les enseignants aux élèves et à leur famille pendant le confinement. Ils insistent sur l'importance des inégalités familiales préexistantes et accentuées avec le confinement : « […] It is difficult to focus the cognitive aspects of learning until a student's basic human needs are met. The phrase was mentioned by several of the teachers in our study. As is evidenced in our findings, there were many needs to be met, including the most basic – food, housing and safety – before any productive learning could take place » (Mutch & Peung, 2021, p. 83). Dans cette situation, les inégalités socio-économiques rencontrées par les familles sont – pour les enseignants – des obstacles majeurs à la création des conditions nécessaires pour la poursuite des apprentissages à domicile.

D'autres formes d'inégalités préexistantes au confinement ont été analysées dans une perspective sociologique dans l'article « Troubled schools in troubled times : How COVID-19 affects educational inequalities and what measures can be taken » (Frohn, 2021). Cette enquête sociologique est construite avec vingt entretiens d'enseignants berlinois des classes de niveau 5 (10 ans) à 10 (15 ans). Parmi eux, certains sont présentés comme étant socio-économiquement désavantagés (n=12) et d'autres privilégiés (n=4). L'autrice présente son analyse à l'aide d'une catégorisation thématique des propos obtenus. Cette catégorisation repose sur la théorie des formes de capital de Bourdieu (1986). Elle expose les différentes catégories qui structurent son analyse : le capital économique (possession de l'équipement et d'un environnement de travail), le capital culturel (les attitudes envers l'école, la motivation, l'autonomie, les compétences numériques, langagières, socio-émotionnelles), et le capital social à travers l'investissement des familles dans la scolarité de leur enfant. Frohn (2021) met en

évidence l'exacerbation des inégalités éducatives due à la pandémie et pendant le confinement. Le manque de capital économique des familles est analysé comme un obstacle à l'acquisition d'équipement numérique propice au travail scolaire, mais aussi au fait de disposer d'un espace de travail silencieux pour les élèves. Le manque de capital culturel scolaire des élèves et des familles est présenté comme une difficulté importante liée au manque de capital social. En ce sens, la relation entre l'enseignant et l'élève, sans espace tangible commun, est mise en péril, malgré l'engagement des enseignants pendant la période de confinement pour compenser les inégalités. Frohn explique que la relation entre élèves et enseignants dans la classe peut constituer un capital social qui bénéficie aux élèves défavorisés et que la distance contrainte créée de nouvelles difficultés qui entravent les stratégies d'apprentissage de ces élèves : « The lockdown challenges these relationships as well as some students' learning strategies. Since many teachers say their students' learning is often based on the commitment they show, the distance also leads to a decline in learning when daily contact is not guaranteed » (Frohn, 2021, p. 675). Selon l'autrice, dans une perspective sociologique critique, la situation pandémique vient réaffirmer le rôle de l'école comme institution éducative dont la fonction essentielle est de reproduire le mode de vie d'une classe sociale dominante. Cette période difficile mettrait donc en lumière le cœur des inégalités éducatives qui ne reposent pas uniquement sur les politiques d'équipement pour les élèves des milieux défavorisés.

DES INEGALITES D'EQUIPEMENTS ET D'USAGES CHEZ LES ELEVES ET LES ENSEIGNANTS

Dans son article consacré aux inégalités dans le système éducatif français pendant le confinement en France et les conséquences du confinement en termes de perception, de pratiques et de relations vis-à-vis de l'école comme institution, Pirone (2020) relève les effets positifs et négatifs imputés au confinement de mars 2020 par les enseignants interrogés. Pour cela, l'enquête a été menée selon une méthode mixte, composée d'un questionnaire de cent-vingt-quatre questions (n= 5 875) consacrées à plusieurs sujets (le profil sociologique des répondants; la période de confinement, leurs pratiques pédagogiques et les relations entretenues avec élèves et familles; le retour progressif en classe). L'enquête se compose également de vingt entretiens : « The aim was to allow teachers to recount their experiences of lockdown retrospectively »

(Pirone, 2020, p. 539). Les questionnaires et entretiens ont été effectués auprès d'enseignants du 1er et du 2nd degré en France. Les résultats apportent plusieurs éléments pour comprendre cette période. D'abord, Pirone note que les enseignants ne se sont pas sentis soutenus par l'institution. Ensuite, il souligne l'augmentation du sentiment de responsabilité chez les enseignants pour maintenir les activités scolaires. Enfin, il met en évidence que le passage à distance contraint a réduit la verticalité des relations entre les acteurs : « the pandemic context and remote learning seem to have reduced the traditional verticality of French pedagogic relationships and seems to have brought the different members of the education community in France closer together, as if everybody felt they were "in the same boat" » (Pirone, 2020, p. 547). Pirone poursuit en explique que, du fait du confinement et ses contraintes, les enseignant ont acquis une meilleure compréhension des conditions de vie de leurs élèves. Il situe ces connaissances dans le champ de la connaissance des situations socio-économiques des élèves et des manières dont elles affectent leur scolarité, ainsi que des compétences communicationnelles des enseignants avec les parents et avec les élèves : « They also learned how to better communicate with parents and to give them more and clearer advice for educational practices at home; they also seem to have understood how it is important to provide more feedback and moral support to pupils. » (Pirone, 2021, p. 547)

Cette relation entre les inégalités socio-économiques et scolaires des élèves est également mise en avant par Plantard (2020) dont l'approche est également axée sur l'inclusion numérique pendant le confinement. Dans son analyse des résultats de l'enquête « Capuni crise » (2020), il relie les inégalités relevées dans le contexte de confinement avec les inégalités de capitaux culturels numériques préexistants. Dans son article intitulé « Éducation et inclusion numérique en temps de confinement », Plantard (2021a ; 2021b) livre une analyse de l'enquête « Capuni » (réalisée en 2019) et de l'enquête « Capuni crise » (réalisée en 2020) dans un contexte plus large que le contexte strictement scolaire. Pour la première enquête réalisée avant la crise sanitaire, 7 000 réponses ont été obtenues auprès de français de 18 ans et plus. La deuxième enquête « Capuni crise » a été conçue au début du confinement en France, auprès d'un

échantillon[29] réduit composé de 2 317 personnes représentatives de la population française selon une méthode d'échantillonnage par quotas avec les critères suivants : âge, sexe, catégorie socioprofessionnelle, taille d'unité urbaine de résidence, département. Ces personnes furent déjà interrogées lors de l'enquête « Capuni » (2019). Parmi les données collectées dans le cadre de l'enquête « Capuni crise » (2020), Plantard (2021a) montre que « 9% des familles sont sans ordinateur, 40% sans tablette, 20% sans imprimante ou scanner, et 5% sans smartphone avec accès internet » (Plantard, 2021a). En analysant les différences entre les difficultés liées aux techniques numériques et celles liées au suivi scolaire des enfants selon le niveau d'étude des parents pendant le confinement, Plantard constate « une nette prévalence du rapport des parents à l'école (du parcours scolaire) dans les difficultés évoquées. Là où les "sans diplôme" sont 14% à avoir des difficultés avec la technologie, ils sont 38 % à déclarer avoir eu des difficultés avec le suivi scolaire » (Plantard, 2021a). Dans les résultats présentés, Plantard souligne également l'accroissement massif de la fréquence des échanges entre les familles et les enseignants pendant la période de confinement.

Dans un autre article traitant des inégalités scolaires, Goudeau *et al.* (2021) interrogent les conséquences de l'enseignement à distance (appelé *distance learning* dans l'article). Ils soutiennent qu'en faisant porter le processus d'apprentissage par les familles plutôt que par les enseignants et en utilisant majoritairement des techniques numériques, le confinement a exacerbé les différences entre les classes sociales (Goudeau *et al.*, 2021). Les auteurs distinguent trois pôles d'inégalités du côté des familles et des élèves :

- Le pôle « digital divide » est composé de trois facteurs d'inégalités : « Access to digital tools and resources » ; « Familiarity with digital tools » ; « Educational (vs recreational) use of digital tools ».
- Le pôle « Economic and structural divide » est composé de deux facteurs : « Space to study » et « Support from schools ».
- Le pôle « Cultural divide » est composé également de deux facteurs : « Familiarity with academic knowledge and skills » et « Interdependent (vs independent) self-construal and self-regulation skills »

[29] Méthode d'échantillonnage disponible dans l'encart de la dernière page du rapport d'enquête Capuni crise accessible à l'URL : https://www.marsouin.org/IMG/pdf/capuni_crise_le_teletravail_au_temps_du_covid_nat-vf.pdf

Dans l'article de Goudeau et ses co-auteurs, ces trois pôles sont présentés comme la matrice des inégalités sociales affectant les travaux scolaires des élèves pendant le confinement. Face à ces pôles qui conjuguent des inégalités multiples, les auteurs expliquent que les connaissances acquises pendant le confinement par les enseignants pourraient participer à la réduction des inégalités : « Increasing awareness of the material, cultural and psychological barriers that working-class children and families face during lockdown should increase the quality and quantity of the support provided by teachers and thereby positively affect the achievements of working-class students » (Goudeau *et al.*, 2021, p. 1278). Face à la situation du confinement, les auteurs recommandent que les élèves des familles les plus pauvres soient équipés pour suivre les activités scolaires tout en spécifiant que l'équipement en lui-même ne suffit pas et se combine avec d'autres facteurs : « children and their families are highly unequal with respect to digital access, skills and use ». Ils appellent, en conclusion de leur article, à reconduire des enquêtes afin de savoir si les périodes de confinement ont accéléré la reproduction des inégalités sociales et scolaires en France (Goudeau *et al.*, 2021, p. 1276).

Les conclusions de ces articles mettent en évidence diverses formes d'inégalités affectant les élèves et leurs familles, mais aussi les enseignants pendant le confinement. Nous relevons du côté des élèves et de leurs familles, des inégalités socio-économiques exprimées par le manque d'équipement ou son inadéquation à la situation du confinement pour suivre des activités à distance (Seabra *et al.*, 2021; Mutch & Peung, 2021), ces inégalités peuvent être saisies au prisme des formes du capital (Frohn, 2021). Du côté des enseignants, ces inégalités résident dans le manque d'accès et dans les difficultés d'usage des équipements (Boudokhane-Lima *et. al.*, 2021), mais aussi dans un manque de formation (Béduchaud et Leszczak, 2020) qui peut être compris par l'expression du manque de soutien institutionnel car les enquêtes ne précisent pas quel serait le type de soutien attendu. Face aux inégalités rencontrées par les élèves et leur famille, plusieurs enquêtes exposent et analysent les actions engagées par les enseignants pour pallier les difficultés de leurs élèves.

L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL ENSEIGNANT PENDANT LE CONFINEMENT

Les différentes études précédemment citées mettent en avant l'engagement des enseignants pour maintenir le lien avec les élèves et leurs efforts pour limiter les

inégalités vécues – qu'elles soient connues ou mises en lumière par le confinement. D'autres enquêtes menées pendant le confinement mettent en lumière les formes d'engagement professionnel des enseignants pour maintenir la relation pédagogique avec leurs élèves par l'entremise des techniques numériques. Par exemple, les enquêtes de Roffi *et al.* (2020) sur l'autoformation aux techniques numériques des enseignants, celle de Delforge *et al.* (2021) sur l'intégration des techniques numériques dans l'enseignement par les enseignants, et celle de Duroisin *et al.* (2021a et 2021b) sur les pratiques des enseignants et les vécus professionnels mettent en exergue les efforts des enseignants dans le passage au distanciel et leurs motivations à utiliser le numérique pour maintenir la relation pédagogique avec leurs élèves malgré la fermeture des établissements.

Dans le cadre d'un projet européen visant à comprendre comment s'est passé le passage à distance d'un établissement secondaire de Florence, Roffi *et al.* (2020) ont mené une enquête par questionnaire et entretiens pour analyser le niveau de préparation des enseignants en termes de compétences numériques et de développement professionnel avant et pendant le confinement. Parmi les résultats de leur enquête, ils analysent la période de pandémie et le confinement comme un événement ayant forcé l'utilisation et l'auto-formation des enseignants aux techniques numériques. L'usage de ces techniques ayant été choisi et encouragé par les autorités éducatives italiennes pour assurer le maintien de l'enseignement. Ils précisent que le mentorat et le rôle des pairs, dans l'accompagnement, l'aide et le conseil, constituent un aspect décisif qui, s'ajoutant à la « satisfaction d'avoir réussi à gérer la situation d'urgence », participe à créer « un niveau d'adoption pouvant développer les compétences numériques des enseignants » (Roffi *et al.*, 2020). Ces résultats montrent l'importance de la dimension sociale et collective de l'appropriation.

S'intéressant à la question de l'appropriation des techniques numériques par les enseignants, Delforge *et al.* (2022) ont mené une enquête auprès d'enseignants de langue en Belgique francophone pendant le confinement (n= 331). Dans leurs conclusions, les auteurs analysent les ressentis contrastés entre les enseignants répondants : « Les enseignants pour qui les plates-formes numériques étaient nouvelles ont dû découvrir l'outil et se l'approprier avant de pouvoir l'utiliser alors que d'autres le connaissaient ». Les auteurs insistent sur l'importance des pratiques préexistantes au

confinement des enseignants et des difficultés rencontrées par ceux qui ont dû prendre le temps de se familiariser avec les techniques numériques. Rappelant le modèle d'intégration pédagogique de Karsenti (2013), les auteurs précisent que, parmi les enseignants interrogés, certains sont dans un processus d'intégration là où d'autres « sont rentrés dans la phase de détérioration, qui empêche une exploitation de la plus-value de l'outil ». Cette dualité entre intégration et détérioration est expliquée, en plus de l'habitude des pratiques technopédagogiques, par l'accompagnement et la formation des enseignants à l'usage des techniques numériques.

Afin d'identifier les potentielles pratiques pédagogiques propres au contexte de la crise sanitaire, Duroisin *et al.* (2021a) se sont appuyés sur leur enquête menée à la rentrée 2021 (Duroisin *et al.*, 2021b) sur l'évolution pendant et après le confinement des pratiques enseignantes du primaire et du secondaire. Duroisin et ses co-auteurs (2021b) précisent les changements déclarés par les enseignants interrogés (n=911). Moins de la moitié des répondants (42, 5%) déclare « avoir conservé à la rentrée scolaire certaines habitudes prises durant le confinement » (Duroisin *et al.*, 2021b, p. 28). Parmi ces habitudes, les auteurs classent par fréquence : « La mobilisation de ressources en ligne, la mise en ligne des séances de cours, une communication accrue avec les familles, la mise en place de meilleures pratiques de différenciation ou encore la diminution des pratiques d'évaluation. Si certains enseignants ont dit avoir poursuivi l'utilisation d'outils numériques découverts durant le confinement, ce n'était pas le cas pour plus de la moitié d'entre eux (57,5%) » (Duroisin *et al.*, 2021b, p. 16). Les raisons évoquées par les enseignants sont notamment : le manque de temps, d'intérêt, de maîtrise et de matériel.

Les conclusions partielles de cette enquête montrent des différences importantes parmi les enseignants concernant leurs situations, attitudes et compétences vis-à-vis des techniques numériques utilisées pendant le confinement.

PRINCIPAUX APPORTS DE CES PUBLICATIONS A NOTRE SUJET

Nous retenons plusieurs points saillants de ces publications scientifiques pour notre recherche. Ceux-là concernent directement les enseignants des écoles élémentaires ou de niveaux équivalents et leurs usages des techniques numériques pendant le confinement :

- La période de confinement a creusé des inégalités sociales et numériques préexistantes à la crise sanitaire. Elles se traduisent par des difficultés d'équipement (Seabra *et al.*, 2021), parfois supplantées par des inégalités socio-économiques plus fondamentales pour les élèves et leurs familles (Mutch & Peung, 2021).
- Les enseignants se sont investis pour compenser les inégalités subies par les élèves (Frohn, 2021). Cet investissement a pu s'exprimer dans les efforts réalisés par les enseignants pour passer rapidement au tout à distance et utiliser les techniques numériques pour maintenir les relations pédagogiques (Duroisin *et al.*, 2021a; 2021b). La situation pandémique et le confinement ont pu forcer les enseignants à s'autoformer, malgré des difficultés d'équipement et un manque de temps de préparation (Delforge *et al.*, 2022)
- Avec le confinement, l'usage des techniques numériques est présenté comme facilité par le mentorat et l'appui des pairs, soulignant la dimension collective de l'appropriation (Roffi *et. al.,* 2020). Cependant, l'appropriation des techniques numériques pour maintenir des activités pédagogiques pendant le confinement est différente entre les enseignants qui les connaissaient et les avaient utilisés et ceux qui les découvraient à l'occasion du confinement (Delforge *et. al.,* 2022)

MAINTENIR L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL EN CONTEXTE DE CRISE SANITAIRE

LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITE PERSONNEL DES ENSEIGNANTS AFFECTE PAR LA DISTANCE FORCEE

Dans leur enquête visant à analyser les attitudes des enseignants vis-à-vis des « élèves à risque », Kast *et al.* (2021) se sont intéressés au sentiment d'efficacité des enseignants autrichiens d'écoles primaires devant assurer l'enseignement à distance. Ils comprennent les élèves à risques selon les catégories suivantes : les élèves avec des besoins éducatifs particuliers, les élèves vivant dans des conditions socio-économiques difficiles, les élèves avec de faibles compétences langagières. Les enseignants participants (n=3 467) ont été invités à répondre à des questions relatives aux difficultés rencontrées par les élèves en se positionnant sur des affirmations correspondant à différents types d'élèves (des catégories « élèves scolairement très performants » et

« élèves sans caractéristiques favorables ou défavorables » ont été ajoutées afin d'avoir des valeurs témoins). Les conclusions de cette enquête par questionnaire montrent que les enseignants considèrent que l'apprentissage à domicile est plus difficile pour les élèves vivant dans une situation socio-économique défavorable et avec de faibles compétences langagières (Kast et al., 2021). Les auteurs émettent l'hypothèse selon laquelle cette considération s'expliquerait par le manque de sentiment d'auto-efficacité des enseignants à accompagner ces élèves. Dans leurs recommandations, ils insistent sur la nécessité de soutenir la formation des enseignants, notamment pour les groupes d'élèves à risque afin de contribuer à lutter contre les inégalités sociales préexistantes au confinement.

En Chine, l'enquête conduite par Ma *et. al.* (2021) s'est intéressée aux relations entre le sentiment d'efficacité personnelle lié à l'usage des techniques numériques pour assurer les activités d'enseignement à distance et l'épuisement professionnel des enseignants d'écoles primaires. Cette enquête s'est construite autour d'un questionnaire en ligne (n=351) visant à mesurer le sentiment d'efficacité personnelle et de six entretiens semi-dirigés avec des enseignants (pas d'informations sur les critères de sélection des enseignants interviewés sinon leur participation à l'enquête en ligne). Les résultats de l'enquête montrent qu'avec le confinement, le sentiment d'efficacité personnelle de ces enseignants vis-à-vis de l'usage des techniques numériques augmente. Toutefois, l'épuisement professionnel affecte négativement ce sentiment. D'autres facteurs comme le manque d'expérience de situations d'enseignement à distance, les difficultés organisationnelles des établissements lors du confinement et les résultats scolaires jugés insatisfaisants des élèves contribuent à une appréciation négative du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

LES RISQUES PSYCHOSOCIAUX D'UNE PROFESSION MOBILISEE

Parmi les facteurs affectant le sentiment d'efficacité personnelle, le stress et l'anxiété apparaissent comme des facteurs déterminants. Pendant la crise sanitaire, la mobilisation des enseignants ayant assuré la continuité du service d'éducation s'est effectuée dans un contexte marqué par une succession de mesures sanitaires restrictives et une continuité des activités professionnelles dans une situation de confinement. Dans l'enquête réalisée par Boudokhane-Lima *et al.* (2021) précédemment citée, les risques psychosociaux liés au confinement s'expriment de

différentes manières. Les auteurs analysent notamment l'intensification des usages professionnels des techniques numériques comme une stratégie défensive paradoxale : « D'un côté, ils [les usages] permettent de tenir en mettant tout en œuvre pour la continuité pédagogique à distance, et de l'autre ils sont vecteurs de risques psychosociaux » Boudokhane-Lima *et al.* (2021). Ces risques psychosociaux sont en partie liés, pour les auteurs, à un déficit organisationnel et à un sentiment de solitude vécu par une profession qu'ils qualifient, avec les propos de Dubet (2020) comme marquée par une « forte capacité d'engagement, de générosité et d'invention » (Dubet, 2020).

Ces risques psychosociaux n'ont pas été uniquement analysés en France et se retrouvent dans d'autres pays et systèmes éducatifs. Dans leur enquête par questionnaire menée auprès d'enseignants italiens de l'élémentaire au supérieur (n=620) sur les effets psychologiques du confinement et de la distance sur les enseignants, Manuti *et. al.*, (2020) se sont interrogés sur les ressources psychologiques des enseignants pour faire face au confinement et au passage à distance forcé. Les auteurs soulignent dans les résultats de leur enquête que la nouvelle organisation du travail à domicile a pu produire des difficultés. L'espace privé du domicile devant un lieu de l'activité professionnelle, cette reconfiguration a affecté émotionnellement les enseignants. La situation de confinement a fait émerger cette caractéristique génératrice de stress et productrice d'insatisfaction, d'anxiété et d'épuisement (Manuti *et. al.*, 2020). Les auteurs partagent plusieurs pistes d'actions visant à accompagner le développement professionnel des enseignants à l'issue de cette expérience. Des formations individuelles et de groupes sont suggérées aux pouvoirs publics pour aider les enseignants à surmonter cette période.

En France l'enquête menée par Dahm *et al.* (2020) auprès d'enseignants (n=748) d'écoles primaires (n=29), de collèges (n=304), de lycées (n=317) et d'universités (n=97) s'est emparée de la question du sentiment d'efficacité personnelle et du recours aux techniques numériques lors de la fermeture des établissements scolaires. Dans leur conclusion, les auteurs constatent une anxiété plus importante chez les enseignants du secondaire et spécifiquement du lycée. Les auteurs lient ces résultats à la réforme du lycée mise en application pendant peu de temps avant cette période. Les auteurs rappellent également que « le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants est lié

à leur satisfaction au travail » (Dahm *et al.*, 2020, p. 10). Le travail confiné et l'impossibilité d'accéder aux établissements génèrent de l'angoisse et de l'anxiété. Concluant sur les faibles sentiments d'efficacité personnelle des enseignants enquêtés lors du confinement de mars 2020, les auteurs insistent sur la nécessité de renforcer ce sentiment à l'aide de trois actions : « […] des retours positifs de la hiérarchie, par la mise en place de réseaux facilitant le partage d'expérience, par des formations adaptées à l'enseignement à distance » (Dahm *et al.*, 2020, p.11-12). En France comme en Italie, le stress et l'anxiété sont des facteurs caractéristiques de la période de confinement.

L'EXPERIENCE DU CONFINEMENT AU SERVICE DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ENSEIGNANT

Parmi les enquêtes menées pendant et à la suite du confinement, les recommandations et perspectives faites par les recherches citées s'accordent sur la nécessité d'accompagner et de former les enseignants pour se préparer aux situations d'enseignement à distance contraintes. Ces recommandations se situent dans une perspective de développement professionnel. Plusieurs enquêtes ont centré leurs questions de recherche sur cet aspect particulier.

Dans leur enquête sur le développement professionnel autonome pendant la pandémie, Dobrica-Tudor et Coutlée (2021) se sont intéressées aux médiations cognitives, sociales et techniques pendant la pandémie. Leur objectif était de savoir dans quelles mesures ces médiations auraient permis le développement professionnel d'enseignants des écoles primaires et secondaires au Québec. Pour cela, elles ont utilisé la méthode Q (Stephenson, 1935) visant à « révéler des modèles de subjectivité » (Dobrica-Tudor et Coutlée, 2021) grâce à une technique de classement d'énoncés prédéterminés sur une échelle imposée. Dans leur conclusion, les autrices montrent que le développement professionnel des enseignants s'est opérationnalisé grâce à des acquisitions et des renforcements de compétences. Elles soulignent que « le développement professionnel s'avère un processus complexe qui repose sur la confiance dans les habiletés de réfléchir, ainsi que sur l'engagement dans des interactions professionnelles, virtuelles et en présence » (Dobrica-Tudor et Coutlée, 2021, p. 107). Ce développement professionnel s'est effectué grâce aux capacités des enseignants à mobiliser des ressources – entendues comme des ressources de médiation – soit les pairs à travers les réseaux sociaux et les conseillers pédagogiques. Les enseignants interrogés qui

déclarent vouloir maintenir la fréquence d'utilisation des réseaux sociaux numériques pendant le confinement à leur retour en classe est présentée comme un facteur de développement professionnel impliquant des changements durables. Ce développement professionnel est également présenté comme possible grâce à l'accompagnement des conseillers pédagogiques.

Afin de comprendre le vécu professionnel de jeunes enseignants au début de leur carrière, Rey *et al.* (2022) ont utilisé l'enquête INSERCH réalisée en Suisse qui suit les diplômés un an et trois ans après leur diplomation en institut de formation à l'enseignement. Leur enquête s'intéresse à la promotion interrogée en 2021 (n=1 041) et aux réponses apportées à trois aspects de leur vie professionnelle : « la qualité de la formation, la recherche d'emploi et le vécu professionnel » (Rey *et al.*, 2022). Les résultats de l'enquête et les analyses de Rey et de ses co-auteurs (2022) présentent plusieurs caractéristiques complémentaires intéressantes aux enquêtes précédemment recensées. Les résultats relatifs à « l'épreuve de la pandémie en période d'insertion » révèlent l'importance des établissements scolaires comme lieux de socialisation favorables au développement professionnel. Les auteurs insistent : « les résultats obtenus montrent également l'importance de la dimension relationnelle du métier d'enseignant », ils précisent : « l'annulation des activités culturelles et sportives constitue un autre élément marquant [qui] révèle la diversité de l'activité des enseignants qui ne se limite pas à l'enseignement de contenus prévus […] mais sort des quatre murs de la classe » (Rey *et al.*, 2022, p. 333). Dans cette perspective, les auteurs soulignent que le confinement a entraîné des formes de communication différentes (la visioconférence et le téléphone) qui ont permis aux enseignants : « de mieux connaître les contextes de vie de leurs élèves ». Pour Rey et ses co-auteurs, l'épisode du confinement a rendu plus visible « la nature, les limites, mais aussi l'importance de la relation école-famille » (*Ibid.* p. 334). Les auteurs concluent sur la tonalité principalement négative des propos des enseignants relatifs à leur vécu du confinement, ils se réfèrent au stress, à l'anxiété, et décrivent des situations d'épuisement.

PRINCIPAUX APPORTS DE CES PUBLICATIONS A NOTRE SUJET

Nous retenons plusieurs points saillants de ces publications scientifiques pour notre recherche. Ceux-là concernent les vécus des enseignants des écoles élémentaires et la manière dont ils conçoivent cette expérience au niveau professionnel :

- Ces enquêtes mettent en évidence une hausse relative du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants dans l'exercice de leur métier lors des confinements mais que cette hausse s'accompagne d'épuisements professionnels en fonction des difficultés qu'ils rencontrent pour maintenir la relation pédagogique. En baisse chez Kast et. al. (2021), mais en hausse chez Ma *et. al.* (2021)
- L'impossibilité de pouvoir accéder aux établissements et le passage à distance forcé ont produit des situations d'insatisfaction professionnelle, de stress, et d'anxiété chez les enseignants (Dahm *et. al.,* 2020; Rey *et. al.,* 2022)
- La perspective d'une situation permettant un développement professionnel n'est pas exclue pour les enseignants ayant pu se mobiliser personnellement : celles et ceux avec un sentiment d'efficacité personnelle fort avant la crise sanitaire ; celles et ceux ayant déjà recours à des techniques numériques en temps normal ; celles et ceux ayant trouvé un appui auprès des conseillers pédagogiques, des pairs ou des proches (Dobrica-Tudor et Coutlée, 2021 ; Rey et. al., 2022).

3.4 CONCLUSION

Avec l'émergence de la pandémie de COVID-19, le maintien des activités pédagogiques et du lien entre les enseignants et les élèves s'est imposé comme un enjeu mondial, et nous observons certaines proximités dans les problématiques rencontrées alors que les pays dans lesquels se sont déroulées les enquêtes citées comportent de nombreuses différences. Ces enquêtes mettent en évidence plusieurs adaptations réalisées par les enseignants afin de maintenir les relations avec leurs élèves. Les enseignants ont cherché à pallier l'arrêt des situations de face à face en présentiel en utilisant des techniques numériques ; en se concentrant sur des applications conversationnelles ; et en créant des supports pédagogiques via plusieurs médias et canaux, allant de la conception d'imprimés à l'enregistrement de capsules audios ou de vidéos.

Les inégalités sociales et numériques préexistantes à la crise sanitaire ont créé des obstacles à la poursuite des apprentissages à distance, aussi bien au niveau des conditions de réalisation des activités par les élèves à domicile qu'au niveau de la conception et de la réalisation des activités par les enseignants. Les processus

d'apprentissage ont davantage reposé sur les familles, notamment dans les pays à faibles revenus avec des inégalités infrastructurelles fortes (UNESCO, 2020a).

Les activités réalisées dans l'urgence par les enseignants ont pu suivre des logiques transpositionnelles ou substitutives, cherchant à reproduire ou remplacer les pratiques pédagogiques existantes sans s'adapter au contexte et aux potentialités de la distance. Plus qu'une ingénierie pédagogique adaptée au contexte, les activités réalisées par les enseignants relèvent d'une forme d'artisanat, élaboré autour d'une juxtaposition d'outils (téléphone, mails, visioconférence, imprimés). Cette situation s'explique par le caractère urgent du passage à distance, mais aussi par la prégnance d'inégalités préexistantes et par des défauts d'accompagnement et de soutien, notamment institutionnel. Ce manque de préparation est notamment traduit par un manque de formation souligné par l'OCDE (2021).

Les enquêtes soulignent également la dimension affective des relations enseignants-élèves, qui est présentée comme plus intense et dépasse le cadre habituel des relations entre les acteurs. Souligné à l'échelle internationale, l'importance du lien pédagogique et affectif des enseignants avec leurs élèves est également relevée dans les conclusions des rapports d'enquêtes scientifiques et dans les rapports d'enquêtes d'opérateurs de l'État (DEPP, 2020 ; IGÉSR, 2020).

La période de confinement a également conduit à un accroissement du sentiment de solitude ressenti par les enseignants. De plus, l'accroissement de leur charge de travail pendant cette période les a exposés à des risques psychosociaux tels que l'épuisement professionnel, le stress et l'anxiété. Cependant, la perspective d'une situation permettant un développement professionnel n'est pas exclue pour les enseignants avec un sentiment d'efficacité personnelle fort avant la crise sanitaire, pour ceux ayant déjà recours à des techniques numériques en temps normal, et pour ceux ayant trouvé un appui auprès de conseillers pédagogiques, de pairs ou de proches.

Du point de vue des sciences de l'information et de la communication, les résultats présentés dessinent des pistes intéressantes pour comprendre ce que les pratiques professionnelles numériques des professeurs des écoles actuelles doivent au(x) confinement(s). Cependant, les apports de ces publications n'épuisent pas nos

questionnements sur le possible effet de longue traîne du confinement concernant les pratiques numériques professionnelles des enseignants.

Pour répondre à nos questions et suivre les potentielles évolutions de ces pratiques, nous avons besoin de les connaître et de les analyser dans un continuum temporelle avant, pendant, et après le confinement. De plus, pour comprendre et analyser finement ce qui se passe depuis cette période, des observations en classe sont nécessaires. Nos besoins et notre revue de littérature nous conduisent à formuler plusieurs hypothèses :

- [H1] Du fait de leur vécu du confinement, les enseignants interrogés ont adopté et intégré significativement des techniques numériques dans leurs pratiques pédagogiques.
- [H2] Les techniques numériques de communication largement employées pendant le confinement pour maintenir le lien avec les familles persistent dans leurs usages et affectent un pan de la forme scolaire.
- [H3] Le confinement a permis le développement de nouvelles médiations et médiatisations des activités pédagogiques des professeurs des écoles.

Afin de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses en vue de répondre à notre problématique, nous avons réalisé une enquête sur plusieurs terrains pour obtenir les éléments nécessaires à l'analyse des pratiques numériques professionnelles des enseignants.

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE

4.1 METHODE D'ENQUETE

INTRODUCTION

Notre recherche doctorale s'inscrit dans un projet de l'unité de recherche Techné nommé PARTNERS, porté par les membres de l'unité de recherche Techné associés à ce projet, et se concentre dans deux départements, l'Aisne et le Val-d'Oise. Ces deux départements ont été choisis par le ministère de l'Education nationale pour être des départements tests du dispositif TNE (Territoires Numériques Éducatifs) à la suite des réflexions et des actions engagées dans le cadre des EGN. Dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons réalisé des entretiens et obtenu des données dont une partie (celles qui concernent uniquement les professeurs des écoles) est exploitée dans le cadre de cette recherche. Dans une logique complémentaire, nous avons effectué quatre études de cas auprès de quatre enseignantes de cycle 3 dans trois écoles élémentaires du département de la Vienne.

CHOIX ET POSITIONNEMENT SCIENTIFIQUE

Notre positionnement vise à assumer un critère de cohérence propre aux individus suivis, à la période durant lequel ils ont été suivis (deux ans) et dans la diversité des situations personnelles qu'ils peuvent nous communiquer. La parole des enseignants est largement mise en avant pour suivre l'approche dans laquelle nous inscrivons ce travail : une approche qualitative et compréhensive des usages qui – comme le définit Luc Massou (2021) – « […] considère que les acteurs interrogés peuvent offrir au chercheur des facteurs explicatifs de leur rapport à la technique ». Ces facteurs explicatifs constituent de précieuses données à plusieurs titres : les discours des enseignants permettent de construire un cadre de compréhension mutuel entre l'intervieweur et l'interviewé par leur verbalisation et par l'objectivation des usages qu'ils font des techniques numériques. Les propos obtenus nous permettront d'analyser les représentations et les systèmes de valeurs qu'ils associent à leurs pratiques. Plus encore, et de concert avec les situations observées en classe, leurs propos nous

permettront de mettre en lumière les tensions qui peuvent exister entre le dire et le faire.

Afin de comprendre ce qui s'est joué pendant les confinements et comment cette expérience pourrait expliquer d'hypothétique différences entre les pratiques pédagogiques d'avant et celle d'après la période COVID, les entretiens individuels menés sur les terrains PARTNERS nous permettent d'interroger les enseignants sur l'avant et l'après confinement. Cette technique d'enquête nous permet d'obtenir des données impossibles à acquérir uniquement par l'observation en classe.

Parmi les outils d'enquête utilisés et présentés, la chronologie de leur élaboration constitue un parti pris issu des méthodes d'enquêtes compréhensives (Massou, 2021 ; Lemieux, 2018 ; Weber, 1905). Nous avons cherché à comprendre les usages des techniques numériques des quatre enseignants suivis pour ces études de cas, leurs « manières de faire » (de Certeau, 1980) à l'heure du retour en classe. Bien que notre sujet porte sur l'effet de longue traîne du confinement sur l'appropriation des techniques numériques par les enseignants oriente notre recherche, le temps passé dans les classes avant la rédaction du guide d'entretien nous a permis de mettre à distance nos préjugés, ainsi que la dimension hâtive et déterministe que le terme « d'effet » portait sur nous au début de cette recherche.

Avec les études de cas, il s'agit pour nous de comprendre les préoccupations des enseignants pris dans leur quotidien et dans une situation de « reprise » des activités en prises avec les difficultés liées à la situation pandémique. Il s'agit alors pour nous de s'appuyer sur des méthodes issues de l'ethnométhodologie et de la sociologie afin de restituer la complexité des situations observées.

La recherche présentée s'inscrit dans la lignée des recherches qualitatives à visée compréhensive. Cette recherche est partiellement inductive car nos questions de recherche dressent une première grille d'analyse. Ces objectifs et sa conduite tendent à répondre aux critères établis par Taylor et Bogdan (1975 ; 1984) que nous reprenons ici dans la mesure où cette recherche :

- Vise la compréhension des phénomènes
- Étudie de manière critique le contexte global et le contexte écologique dans lequel les individus évoluent

- Prend en compte l'effet d'interaction du chercheur sur son terrain
- Vise à comprendre les significations portées par les sujets aux phénomènes vécus
- Dénonce et met à distance les croyances du chercheur
- Reconnaît l'unicité et l'égalité de ses sujets ainsi que la valeur de leurs paroles
- Prend en considération le caractère affectif des conceptions exprimées par les individus
- Reconnaît le caractère inductif et émergeant des données obtenues sur le terrain
- Reconnaît la dimension non standard et flexible de cette méthode et des techniques qu'elle emploie

LE CHOIX DES METHODES ETHNOGRAPHIQUES

Cette recherche emploie des méthodes d'enquêtes ethnographiques et notamment l'observation en situation écologique (au sein des classes pendant les activités pédagogiques). Pour nos études de cas, les enseignantes participantes à cette recherche nous ont accueilli dans leur classe. Plus qu'une présence sur le terrain de notre recherche, nous nous sommes rendus fréquemment dans les différentes classes afin de réaliser des observations mais aussi de participer à la vie de la classe en accord avec les enseignantes au fur et à mesure des visites. Ces observations participantes font partie de notre démarche ethnographique visant à adopter une position active pour comprendre les pratiques numériques professionnelles des enseignants en classe. Nous avons conduit nos observations et nos entretiens dans ces espaces scolaires, lieux de travail de chaque enseignante.

L'UTILISATION DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS INDIVIDUELS

Qu'il s'agisse des terrains de l'enquête PARTNERS ou des enseignantes suivies dans le département de la Vienne pour nos études de cas, nous avons élaboré et réalisé de nombreux entretiens semi-directifs individuels. Le recours à ces entretiens s'inscrit dans la démarche compréhensive que propose Luc Massou (2021) pour « donner la parole aux acteurs et construire un discours empiriquement fondé sur la capacité des acteurs à décrire et expliquer leurs pratiques ». Prenant appui sur la sociologie pragmatique et reconnaissant l'expertise des acteurs sur leur terrain, la parole des

enseignants est une source primordiale pour comprendre le sens des actions qu'ils mènent.

L'enjeu de ces entretiens est de revenir sur une situation vécue, celle du confinement, afin de comprendre quels ont été les ressorts des actions entreprises par les enseignants : celles liées aux prescriptions de l'Etat, les actions propres aux personnes, ou encore celles issues de décisions collectives. Dans cette perspective, par leur parole, nous cherchons à saisir le sens qu'ils donnent à leurs pratiques, ce qui motive leur choix. Ensuite, les entretiens et les questions portées sur les activités observées en classe ont pour objectif « d'identifier les savoirs qu'ils mobilisent ou construisent dans l'action » (Perrenoud, 2001), soit de comprendre les mécanismes cognitifs propre aux usages qu'ils ont des techniques numériques par un retour sur l'action conduite et les objectifs visés. De la situation pré-confinement au confinement jusqu'au retour en classe, notre recherche cherche à comprendre la trajectoire des personnes interrogées. Si la perspective événementielle nécessite une segmentation temporelle pour comprendre les étapes dans lesquelles se sont trouvés les enseignants, l'analyse des usages que nous portons s'inscrit dans les réflexions de Perriault (1989). Les entretiens (couplés aux observations) sont un moyen de rentrer dans l'action et d'accéder au continuum des pratiques pour lequel « l'usager détient la clef du problème, puisqu'en fin de compte tout passe par lui » (Perriault, 1989).

UNE ETUDE LONGITUDINALE

Parmi les notions que nous avons définies, le potentiel « effet de longue traîne » du confinement nous conduit à développer une méthodologie qui permette d'observer de potentielles évolutions ou changements à travers le temps. Pour cela, la méthodologie générale que nous développons se veut longitudinale à plusieurs titres.

D'abord, notre travail d'enquête se déroule dans plusieurs lieux et suit des temporalités différentes. L'enquête PARTNERS se déploie sur plusieurs années et nous nous sommes entretenus avec des enseignants pour une première passation en mars 2021 dans l'Aisne et en mai 2021 dans le Val-d'Oise avant d'y revenir (18 mois plus tard) en novembre 2022 dans le Val-d'Oise et (21 mois plus tard) en décembre 2022 dans l'Aisne. Ce laps de temps nous permettant de réinterroger avec lesquels nous nous sommes préalablement entretenus.

Ensuite, dans le cadre des 4 études de cas que nous avons conduit dans le département de la Vienne, nous nous sommes rendus dans des classes pour suivre les enseignants en classe. Ces présences dans les classes s'étalent d'octobre 2021 à octobre 2022 pour un total de 35 visites sur 10 mois dans les 4 classes des enseignantes suivies (soit environ 200 heures de présence). L'objectif de cette présence fréquente et régulière était d'éprouver la quotidienneté des pratiques enseignantes et plus spécifiquement la place qu'occupe ou non le numérique dans leurs activités. Pendant ces présences, nous avons développé une méthode d'observation participante en accord avec les enseignantes tout en tenant un carnet de recherche, avant de conduire avec chacune d'elle trois entretiens.

LE CHOIX DE L'ETUDE DE CAS

Le choix de l'étude de cas comme méthode scientifique repose sur le fait que nous nous intéressons à un phénomène contemporain, au sein de situations réelles (Muchielli, 1996). Dans notre cas, le confinement et le retour en classe marqué par les protocoles sanitaires et les périodes d'éloignement participent de ce phénomène contemporain. Les pratiques numériques professionnelles des enseignants et leurs évolutions possibles à la suite du vécu du confinement constituent l'objet de notre recherche. Nous retenons comme définition de l'étude de cas celle établie par Yin (1984) comme « une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidente et dans lequel des sources d'information multiples sont utilisées ». Pour cela, l'enquête PARTNERS ne nous apparaissaient pas suffisantes pour obtenir les données nécessaires afin de répondre à nos questions de recherche. Les données obtenues auprès des quatre enseignantes suivies dans les trois écoles du département de la Vienne complètent notre démarche globale.

RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE

La recherche que nous menons vise à comprendre ce que doivent les pratiques professionnelles numériques des professeurs des écoles à la période vécue du confinement de mars 2020. Il s'agit de comprendre comment ils ont élaboré ou développé des tactiques et/ou stratégies pendant le confinement avec leurs élèves et si

celles-ci s'inscrivent dans un processus durable d'appropriation des techniques numérique.

La problématique que nous posons se résume en ces termes :

- [Q1] L'expérience vécue du confinement par les enseignants les a-t-elle conduits à développer des pratiques numériques professionnelles existantes ou à en adopter de nouvelles ?

Cette problématique se déclinent en plusieurs questions de recherche :

- [Q2] Cette expérience s'inscrit-elle dans un processus d'appropriation des techniques numériques ?
    - [Q2a] Ce processus était-il spécifiquement dû au confinement et réduit à celui-ci ?
    - [Q2b] Ce processus d'appropriation des techniques numériques permet-il d'envisager le développement d'un pouvoir d'agir susceptible d'être mobilisé pour développer d'autres pratiques numériques et technopédagogiques ?
    - [Q2c] Comment se manifestent ces possibles évolutions des pratiques numériques professionnelles des professeurs des écoles interrogés ?

Afin de répondre à ces questions, nous devons obtenir les données qui nous permettent de :

- Décrire et comprendre le vécu du confinement et de la période d'« éducation à distance d'urgence » (Bozkurt et al., 2020) qu'ont traversé par les enseignants de l'école primaire.
- De connaître et d'analyser les pratiques numériques professionnelles des enseignants avant, pendant et après le confinement.
- De comprendre les perceptions et représentations qu'ils ont de ce qu'ils font et ont pu faire pendant le confinement et lors du retour en classe.
- D'identifier les objectifs pédagogiques qu'ils poursuivent et comment ils utilisent ou n'utilisent pas des techniques numériques pour y parvenir.

METHODOLOGIE DE L'ENQUETE PARTNERS

GENESE DU PROJET PARTNERS

Le projet PARTNERS (pour une analyse par la recherche des territoires numériques éducatifs et un retour systémique) est le projet d'évaluation scientifique de politique publique porté par l'unité de recherche Techné. Ce projet répondait à l'appel à proposition flash du programme « Territoires Numériques Éducatifs » (TNE), élaboré par le MENJS et ses partenaires : SGPI (secrétariat générale pour l'investissement), Réseau Canopé, le GIP La trousse à projet, et les collectivités locales des deux départements choisis pour l'expérimentation : l'Aisne et le Val-d'Oise. Ce programme visait à équiper des écoles élémentaires et leurs enseignants, à les former et à accompagner les parents des élèves des écoles élémentaires ciblées dans les deux départements. Afin de répondre aux conclusions tirées des EGN sur la période du confinement, ce programme inclut les certaines des 40 recommandations faites pendant le EGN, notamment la volonté de « Démontrer / tester le déploiement du numérique dans les territoires » (MENJS, 2020, p. 14) pour favoriser l'usage des techniques numériques à l'école afin de prévenir et d'anticiper d'éventuelles nouvelles crises. Le projet TNE a été lancé dans deux départements afin d'être tester dans son déploiement. Son évaluation scientifique a alors été confiée aux unités de recherche Techné et BONHEURS (Université de Cergy) avant d'être étendu à 10 nouveaux départements dans la perspective d'une généralisation dans l'ensemble des départements et territoires français.

LES TERRAINS DE L'ENQUETE

Le projet de recherche PARTNERS comporte deux terrains composés de 14 écoles dans l'Aisne et de 13 écoles dans le Val-d'Oise. Il est utilisé pour assurer un suivi sur deux ans des enseignants des écoles visitées et répond au critère de faisabilité de notre recherche (temps, espace, financement).

Deux échantillons représentatifs des écoles de chaque département ont été établis depuis des indicateurs géographiques (les différentes circonscriptions académiques), sociodémographiques (indice de pauvreté) et respectant la diversité de la taille des écoles dans chaque département. Cette population a été restreinte aux écoles bénéficiaires du programme TNE dont au moins un enseignant avait répondu à l'enquête

envoyée en ligne préalablement. Les échantillons d'écoles ont été proposés par l'unité de recherche Techné et validés par les services du DASEN avant notre venue dans les écoles.

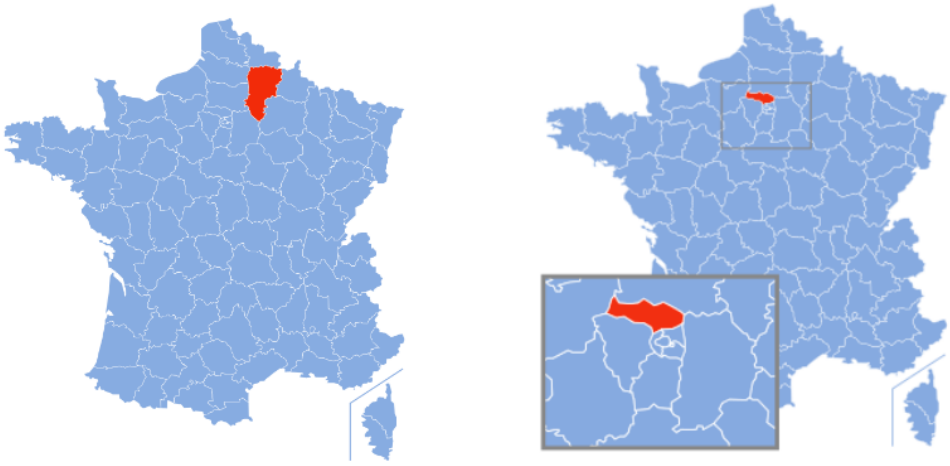

Figure 7. Représentation graphique des départements de l'Aisne et du Val-d'Oise (Wikipédia)

PARTNERS DANS L'AISNE

Dans l'Aisne, en mars 2021, nous avons effectué en 25 entretiens semi-dirigés avec des enseignants dans 14 écoles. Plus d'un an après, en décembre 2022, nous avons réalisé 10 entretiens semi-dirigés parmi 10 écoles déjà visitées l'année précédente.

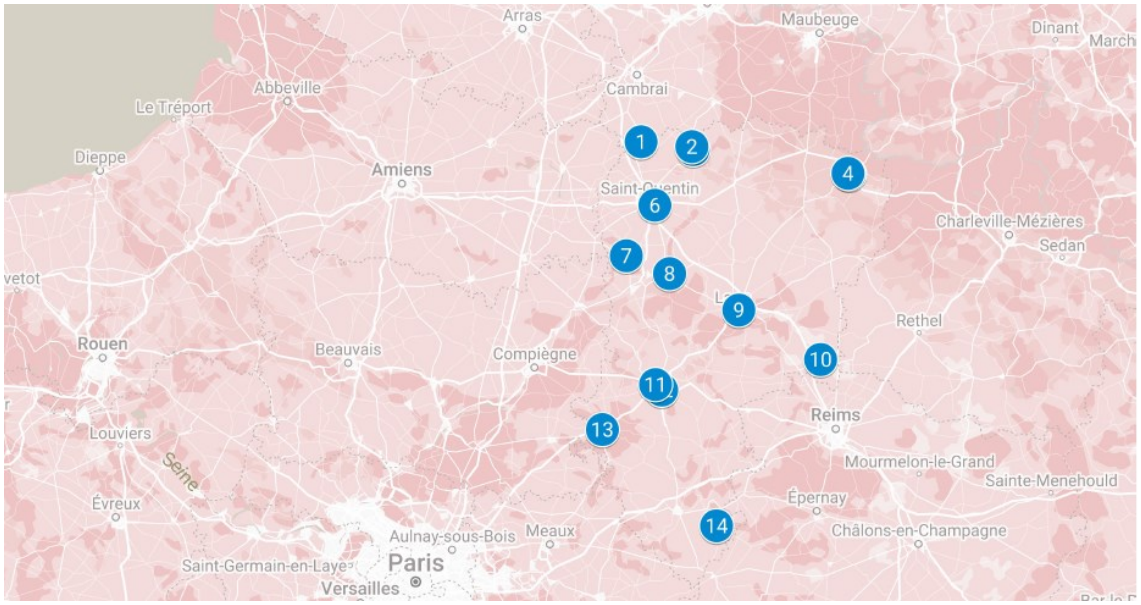

Figure 8. Carte des écoles PARTNERS dans l'Aisne

Tableau des écoles visitées dans l'Aisne :

N°	Localité	Années de visite
1	Gouy	2021-2022

2	Bohain-en-Vermandois (1)	2021-2022
3	Bohain-en-Vermandois (2)	2021-2022
4	Hirson (1)	2021
5	Hirson (2)	2021
6	Saint-Quentin	2021-2022
7	Flavy-le-Martel	2021
8	La Fère	2021
9	Laon	2021-2022
10	Villeneuve-sur-Aine	2021-2022
11	Soissons	2021-2022
12	Belleu	2021-2022
13	Villers-Cotterêts	2021-2022
14	Condé-en-Brie	2021-2022

Tableau 2. Liste des écoles dans l'Aisne

PARTNERS DANS LE VAL-D'OISE

Dans le Val-d'Oise, en mai 2021, nous avons effectué 23 entretiens semi-dirigés avec des enseignants dans 13 écoles. Plus d'un an après, en novembre 2022, nous avons réalisé 14 entretiens semi-dirigés parmi 13 écoles déjà visitées l'année précédente.



Figure 9. Carte des écoles PARTNERS dans le Val-d'Oise

Tableau des écoles visitées dans le Val-d'Oise :

N°	**Localité**	**Années de visite**
1	Bréançon	2021-2022
2	Beaumont-sur-Oise	2021-2022
3	Frémainville	2021-2022
4	Osny	2021-2022
5	Cergy	2021-2022

6	Bouffémont	2021-2022
7	Louvres	2021-2022
8	Saint-Leu-la-Forêt	2021-2022
9	Franconville	2021-2022
10	Andilly	2021-2022
11	Gonesse (1)	2021-2022
12	Gonesse (2)	2021-2022
13	Argenteuil	2021-2022

Tableau 3. Liste des écoles dans le Val-d'Oise

METHODES D'ENQUETE UTILISEES POUR PARTNERS

Dans le cadre de notre recherche centrée sur les pratiques professionnelles numériques des enseignants, les données que nous utilisons et les analyses que nous construisons concernent uniquement les entretiens semi-directifs réalisés avec les professeurs des écoles. Nos questions concernent leur vécu du confinement et plus largement de la crise sanitaire ainsi que les stratégies et activités qu'ils ont réalisé – ou non, pour maintenir la relation pédagogique et la continuité des apprentissages avec leurs élèves. Les autres entrées de ce guide d'entretien concernaient l'équipement numérique, les ressources pédagogiques, la formation et l'accompagnement des parents. Dans le cadre du projet, d'autres acteurs ont été enquêtés : élèves, parents d'élèves, directeurs et directrices d'écoles et responsables académiques, ces données obtenues n'ont pas été incluses à notre recherche.

POPULATION ENQUETEE EN 2021

Lors de l'année 2021, nous avons réalisé 25 entretiens semi-directifs avec des enseignants dans 14 écoles du département de l'Aisne. Nous avons également réalisé 23 entretiens semi-directifs avec des enseignants dans 13 écoles du Val-d'Oise. Le total des entretiens effectué est de 48 entretiens semi-directifs.

Retrouvez l'ensemble de la population enquêtée en 2021 en annexe (p. 395-397).

POPULATION ENQUETEE EN 2022

Lors de l'année 2022, nous avons réalisé 10 entretiens semi-directifs avec des enseignants dans 10 écoles du département de l'Aisne. Parmi ces 10 entretiens, 7 enseignants avaient déjà été interrogés en 2021. Nous avons également réalisé 14 entretiens semi-directifs avec des enseignants dans 13 écoles du Val-d'Oise. Parmi

ces 13 entretiens, 5 enseignants avaient déjà été interrogés en 2021. Le total des entretiens effectué est de 24 entretiens semi-directifs.

Retrouvez l'ensemble de la population enquêtée en 2022 en annexe (p. 397-399).

QUESTIONS POUR LES ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRECTIFS 2021

Retrouvez le Guide des entretiens individuels semi-directifs enseignants PARTNERS 2021 en annexe (p. 399).

QUESTIONS POUR LES ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRECTIFS 2022

Retrouvez le Guide des entretiens individuels semi-directifs enseignants PARTNERS 2022 en annexe (p. 400-403).

METHODOLOGIE DES ETUDES DE CAS

Dans le laps de temps entre la passation des deux volets de l'enquête PARTNERS, nous avons développé une approche méthodologique d'étude de cas auprès de 4 enseignantes afin de suivre avec une fréquence plus importante leurs pratiques professionnelles numériques. Ces quatre études de cas menées auprès de quatre enseignantes ont été conduites simultanément dans 3 écoles de la Vienne afin de suivre les pratiques des enseignants, à raison d'une à deux fois par mois dans chaque école selon les disponibilités des deux parties et des mesures sanitaires en vigueur.

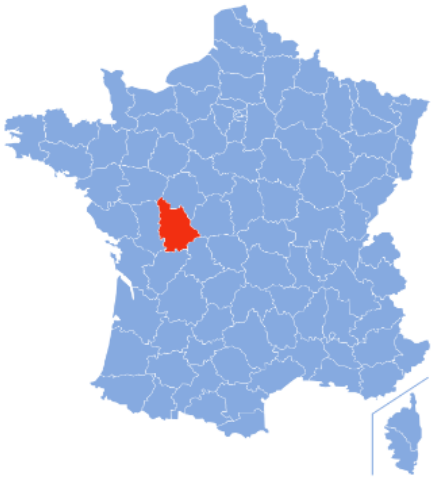

Figure 10. Représentation graphique du département de la Vienne (Wikipédia)

L'OBSERVATION PARTICIPANTE

L'observation-participante trouve son origine dans les méthodes ethnographiques propres à la compréhension d'un phénomène social. Il s'agit alors de maintenir un contact étroit et de « camper dans le village » (Malinowski 1922, p. 6), pour nous, ce village est l'espace-temps scolaire et en particulier un lieu : la classe. Cette méthode se compose par la constitution de deux termes a priori opposés : l'observation – qui suggère la position passive de celui ou celle qui scrute avec attention un phénomène ou une action – et la participation – qui renvoie à l'activité du participant au sein d'un groupe ou d'une activité. Cette technique suggère la conjugaison de deux états. Pour notre enquête, nous avons développé une forme d'observation participante périphérique et externe, suivant la définition qu'en donne Lapassade (2016). La dimension périphérique renvoie à l'idée de développer « un certain degré d'implication nécessaire et indispensable pour saisir de l'intérieur les activités des gens, leur vision du monde […] participant suffisamment pour être considéré comme "membre" sans pour autant être admis au "centre" des activités » (Lapassade, 2016). La dimension externe, renvoie quant à elle à l'idée que notre observation participante vient de l'extérieur des situations de classe, que nous avons conduit cette activité « le temps de la recherche […] pour quelques mois, et à temps partiel, conserv[ant] d'autres rôles à côté » (Lapassade, 2016). Ainsi, nous avons organisé ces observations participantes les classes des écoles du département de la Vienne car cette méthodologie nous sommes la plus adapter à notre problématique afin de décrire et de comprendre ce qui est effectivement fait par les enseignants, et plus spécifiquement ce qui relève de l'utilisation de techniques numériques. Cette présence sur le terrain nous a permis de construire nos entretiens et de les nourrir de nos observations pour interroger ensuite les enseignants dans le cadre d'entretiens individuels semi-directifs portant une fonction élicitative. Ces observations visent à identifier leurs pratiques numériques en classe en leur demandant comment ils en sont venus à utiliser tel ou tel outils, comment ils ont appris à s'en servir, les objectifs pédagogiques qu'ils leur permettent d'atteindre, ce qu'ils pensent de l'outil en question, leur sentiment de compétence vis-à-vis de ce qu'ils font. Les observations sont alors particulièrement pertinentes pour répertorier et analyser ce qui est fait avec les techniques numériques par ces enseignants. Celles-ci visent à expliciter les actions conduites et vécues en classe, afin de comprendre en quoi elles seraient liées, ou non, à l'expérience du confinement et de la distance.

La dynamique participative liée à la nôtre présence fréquente sur le terrain est due à une volonté, celle de s'approcher au plus près des conditions vécues par les enseignants dans la conduite de leurs activités. Il s'agit de se rendre disponible pour l'enseignant comme pour les élèves, afin que la présence du chercheur comme membre du groupe puisse devenir acceptable pour toutes les parties. Celles-ci pouvant trouver un bénéfice à tirer de la situation :

- Pour le chercheur cette position de proximité permet de partager le quotidien avec l'enseignant, d'accéder aux activités et aux situations telles qu'elles ont lieu en classe, de comprendre les enjeux pédagogiques des situations. Ces observations et ce partage menant à la naissance d'un langage commun et d'une connaissance de la classe et de ses acteurs.
- Pour l'enseignant, la présence du chercheur comme adulte supplémentaire et disponible pour apporter aide et soutien (aussi bien sur le plan scolaire, organisationnel et logistique) peut être – au-delà du stress potentiellement généré par la présence d'un tiers lors des premières rencontres – un appui et une aide pour la tenue des activités de classe.
- Pour les élèves, une fois le chercheur reconnu comme intervenant régulier et accepté par l'enseignant, il peut être vu comme un tuteur ou un accompagnateur que l'on peut solliciter pour être aidés lorsque l'activité s'y prête et que l'enseignant est d'accord.

ORGANISATION DU TRAVAIL DE TERRAIN

SELECTION DES ENSEIGNANT·E·S ET DES ECOLES

La rencontre avec les enseignantes participantes s'est effectuée par l'intermédiaire de Mme Castel – que nous remercions – inspectrice de circonscription de l'éducation nationale de l'académie de Poitiers. Les enseignantes suivies, au-delà d'être d'accord pour participer à notre recherche, présentent au moins sept ans d'ancienneté en tant que professeure des écoles – une durée d'ancienneté arbitraire mais utilisée par les services du rectorat de l'académie de Poitiers pour les distinguer de celles et ceux qu'ils considèrent peu expérimentés. Si ces enseignantes ont accepté de participer à ce projet, l'effet produit par la demande d'un inspecteur de circonscription peut produire une pression non négligeable. Les « volontaires » sont en fait des

« désignés volontaires » pour lesquels la présence du chercheur dans la classe et l'école peut être perçue de prime abord comme instance de contrôle, qui voit et rapporte ce qui passe, créant une forme d'interférence dans l'exercice de la « liberté pédagogique » de l'enseignant. Etant donné que cet aspect peut entraver notre recherche, les conditions d'observation et notre inclusion à l'espace de la classe et des écoles, nous avons mené un travail de d'explicitation de notre projet de recherche en spécifiant notre rôle, les conditions de réalisation de la thèse, l'histoire du laboratoire et de ses membres et nous avons organisé un après-midi de présentation et d'introduction à la recherche sur les techniques numériques en éducation au sein des locaux de notre unité de recherche.

Les enseignantes participant à ce projet de recherche constituent alors un échantillon de convenance nécessaire au lancement du projet de recherche dans des conditions sanitaires fluctuantes entre les situations locales (mesures prises dans les écoles en fonction de l'évolution des cas), situations académiques (mesures prises par les rectorats : interdiction des réunions pour formation) et bien sûr nationales (mesures prises par l'État).

ENSEIGNANTES ET ECOLES PARTICIPANTES

Le portrait des enseignantes a pour objectif de comprendre leur situation pré-confinement, pendant le confinement et après le confinement. Toutes n'ont pas enseigné pendant cette période, les portraits permettent de dégager les caractéristiques spécifiques des personnes suivies et interrogées afin de cibler les futures questions propres aux situations observées en classes et aux activités conduites.

Le portrait des écoles a pour objectif de donner les informations contextuelles pour comprendre dans quel environnement les enseignantes suivies évoluent. Il s'agit de savoir dans quel type de zone géographique et démographique l'école se situe, si elle est non classée ou classée REP, REP+, avec ou sans ULIS. Combien de classe et d'élèves y-a-t-il dans l'école, dans la classe. Combien d'enseignants et de personnes assurant des missions d'éducation (AESH) comportent l'école.

TABLEAU DE SYNTHESE POUR LE CAS N°1

Cas n°1

Nom de l'école (pseudonymisé)	Alpha
Type d'école	Ecole primaire
Identité de l'enseignante (pseudonymisée)	Mme Sonia Alibert
Ancienneté	22 ans
Zonage du territoire	Rural
Nombre d'habitants	Environ 1 200 habitants
Nombre d'élèves dans l'école	120 élèves
Nombre de classes et organisation	5 classes : 1 PS/MS, 1 MS/GS/CP, 1 CP/CE1, 1 CE2/CM1, 1 CM1/CM2
Nombre d'élèves dans la classe	25 élèves (18 CE2 et 7 CM1)
Nombre de visite effectuées	13 visites
Durée effective dans la classe	66 heures de présence dans la classe
Nombre d'entretiens réalisés	3 entretiens réalisés sur 3 entretiens prévus

TABLEAU DE SYNTHESE POUR LE CAS N°2

Cas n°2	
Nom de l'école (pseudonymisé)	Bêta
Type d'école	Ecole primaire
Identité de l'enseignante (pseudonymisée)	Mme Louise Louvain
Ancienneté	8 ans
Zonage du territoire	Rural
Nombre d'habitants	Environ 800 habitants
Nombre d'élèves dans l'école	75 élèves
Nombre de classes et organisation	4 classes : 1 TPS/PS/MS, 1GS/CP, 1 CE1/CE2, 1 CM1/CM2
Nombre d'élèves dans la classe	18 élèves (11 CM1 et 7 CM2)
Nombre de visite effectuées	8 visites
Durée effective dans la classe	51 heures de présence dans la classe
Nombre d'entretiens réalisés	3 entretiens réalisés sur 3 entretiens prévus

TABLEAU DE SYNTHESE POUR LE CAS N°3

Cas n°3	
Nom de l'école (pseudonymisé)	Charlie
Type d'école	Ecole élémentaire
Identité de l'enseignante (pseudonymisée)	Mme Claire Magnant
Ancienneté	10 ans
Zonage du territoire	urbain
Nombre d'habitants	Environ 33 000 habitants
Nombre d'élèves dans l'école	338 élèves
Nombre de classes et organisation	7 classes : 2 CE2, 4 CM1/CM2, 1 ULIS
Nombre d'élèves dans la classe	21 élèves (11 en CM1 et 10 en CM2)
Nombre de visite effectuées	6 visites
Durée effective dans la classe	40 heures de présence dans la classe
Nombre d'entretiens réalisés	3 entretiens réalisés sur 3 entretiens prévus

TABLEAU DE SYNTHESE POUR LE CAS N°4

Cas n°4	
Nom de l'école (pseudonymisé)	Charlie
Type d'école	Ecole élémentaire
Identité de l'enseignante (pseudonymisée)	Mme Céline Adam
Ancienneté	30 ans
Zonage du territoire	urbain
Nombre d'habitants	Environ 33 000 habitants
Nombre d'élèves dans l'école	338 élèves
Nombre de classes et organisation	7 classes : 2 CE2, 4 CM1/CM2, 1 ULIS
Nombre d'élèves dans la classe	20 élèves (10 en CM1 et 10 en CM2)
Nombre de visite effectuées	5 visites
Durée effective dans la classe	33 heures de présence dans la classe
Nombre d'entretiens réalisés	3 entretiens réalisés sur 3 entretiens prévus

CHRONOLOGIE DU TRAVAIL DE TERRAIN

Le travail d'observation participante et les entretiens avec enseignantes suivies pour nos études de cas se sont déroulés entre la fin du mois de septembre 2021 et le début du mois d'octobre 2022 soit un peu plus d'un an. Lors de ce travail, l'une des enseignantes suivies n'a pas pu poursuivre ce projet et nous avons donc inclus deux enseignantes supplémentaires à nos études de cas. Ce contretemps explique la différence de temps passé dans les classes entre les deux premières études de cas et les deux dernières.

Déplacements dans les écoles du département de la vienne

Ecole	Date	Durée	Ecole	Date	Durée	Ecole	Date	Durée	Ecole	Date	Durée	Ecole	Date	Durée
Alpha	**11.10.21**	7:30:00	Bêta	**30.09.21**	7:30:00	Charlie 1	**14.10.21**	7:30:00	Charlie 2	**28.03.22**	7:30:00	Charlie 3	**04.04.22**	3:00:00
Alpha	**22.10.21**	7:30:00	Bêta	**21.10.21**	3:00:00	Charlie 1	**12.11.21**	7:30:00	Charlie 2	**04.04.22**	3:00:00	Charlie 3	**10.06.22**	7:30:00
Alpha	**26.11.21**	7:30:00	Bêta	**16.12.21**	3:00:00	Charlie 1	**09.12.21**	7:30:00	Charlie 2	**03.06.22**	7:30:00	Charlie 3	**30.06.22**	7:30:00
Alpha	**16.12.21**	3:00:00	Bêta	**03.03.22**	7:30:00			22:30:00	Charlie 2	**20.06.22**	7:30:00	Charlie 3	**22.09.22**	7:30:00
Alpha	**07.02.22**	7:30:00	Bêta	**07.06.22**	7:30:00				Charlie 2	**23.09.22**	7:30:00	Charlie 3	**07.10.22**	7:30:00
Alpha	**02.03.22**	3:00:00	Bêta	**21.06.22**	7:30:00				Charlie 2	**14.10.22**	7:30:00			33:00:00
Alpha	**09.03.22**	3:00:00	Bêta	**19.09.22**	7:30:00						40:30:00			
Alpha	**23.03.22**	3:00:00	Bêta	**27.09.22**	7:30:00									
Alpha	**06.04.22**	3:00:00			51:00:00									
Alpha	**14.06.22**	7:30:00												
Alpha	**28.06.22**	7:30:00								Total H	213:00:00			
Alpha	**21.09.22**	3:00:00								Total J	8, 875			
Alpha	**28.09.22**	3:00:00												
		66:00:00												

Figure 11. Chronologie des visites pour les études de cas

LES TROIS ENTRETIENS DES ETUDES DE CAS

Les entretiens semi-dirigés conduits pour les quatre études sont organisés en trois grandes parties intitulées : « portrait », « pratiques numériques professionnelles », et enfin « évolutions à la suite du confinement ». D'autres questions ont également été posées en fonction des réponses des participants et des observations faites dans leur classe. Les différents thèmes portés par ces parties peuvent se résumer ainsi : parcours, conditions de vie, vécu du confinement, pratiques numériques personnelles, pratiques pédagogiques, pratiques numériques professionnelles, usages du numériques en classe, pratiques informationnelles, représentations du numérique à l'école, autoformation, apprentissages expérientiels, pérennité des pratiques, identité professionnelle.

L'ENTRETIEN « PORTRAIT DE L'ENSEIGNANTE »

Retrouvez le Guide d'entretien : « Portrait de l'enseignante » en annexe (p. 404-405)

- L'entretien « Portrait de l'enseignante » est le premier entretien introductif avec nos participantes aux études de cas. il s'intéresse au parcours des enseignantes interrogées, à leurs conditions de vie (notamment pendant le confinement) et à leurs pratiques numériques personnelles.

Cet entretien a pour objectif d'amener l'enseignante à nous renseigner sur son parcours, à décrire les conditions dans lesquelles elle a vécu le confinement et ce qu'elle a pu développer comme pratiques numériques pendant cette période. À ce stade, il s'agit d'amorcer la suite de l'entretien sur les pratiques numériques professionnelles en laissant le temps à l'interviewée de détailler les pratiques numériques communicationnelles qu'elle a pu avoir pendant le confinement. Cet entretien doit nous permettre de connaître la personne. Par la description de son environnement et de ce qu'elle a fait, cette étape constitue une marche nécessaire pour comprendre les spécificités propres à l'interviewée.

L'ENTRETIEN « PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES »

Retrouvez le Guide d'entretien : « Pratiques numériques professionnelles » en annexe (p. 405-406)

- La partie « Pratiques numériques professionnelles » s'intéresse aux pratiques pédagogiques des enseignants avant, pendant et après l'expérience du confinement, à domicile et en classe. Elle s'intéresse aux usages numériques en classe, aux pratiques informationnelles des enseignants, aux représentations qu'ils ont des outils numériques à l'école.

Cet entretien est dirigé sur les pratiques numériques professionnelles des enseignants. Par nos questions et demandes d'explicitations propres aux représentations qu'ils ont du numérique, puis avec des questions orientées sur leurs pratiques pédagogiques, nous cherchons à rendre compte de leurs activités et de ce qui les a motivés pendant le confinement. Ces entretiens liés aux représentations du numérique à l'école, à la description des outils utilisés et des activités conduites (pendant et hors confinement) ont pour objectif d'obtenir le détail des actions et des pratiques effectives des enseignantes interrogées. Pour cela, des questions individualisées propres aux situations pédagogiques observées en classe seront posées aux enseignantes afin de rendre compte des composantes de leurs activités.

L'ENTRETIEN « EVOLUTION A LA SUITE DU CONFINEMENT »

Retrouvez le Guide d'entretien : « Évolution à la suite du confinement » en annexe (p. 406-407)

- La partie « Évolutions à la suite du confinement » se concentre sur l'autoformation et les possibles apprentissages expérientiels des techniques numériques liés au confinement, sur la pérennité des échanges (à la fois avec l'institution et avec les familles) et des pratiques numériques professionnelles des enseignants. Il s'agit également de questionner l'identité professionnelle des enseignants à la suite du vécu du confinement afin de savoir s'ils y voient un changement.

Avec cet entretien, nos questions cherchent à comprendre et à savoir comment les enseignantes interrogées tissent des liens entre leurs pratiques numériques professionnelles pendant le confinement et ce qu'elles ont en classe avec leurs élèves aujourd'hui. Il s'agit alors de lier le passé et le présent pour comprendre quelles opérations s'effectuent (ou non) entre le vécu d'une situation inédite et le retour en classe. Amorcé par l'entretien précédent, les trois thèmes abordés : communication et échanges pendant le confinement, apprentissage expérientiel et professionnalisation visent à obtenir les propos des enseignantes afin d'analyser les possibles modifications qu'elles identifient, ressentent ou nient dans la continuité de leurs activités pédagogiques et de leurs pratiques numériques professionnelles.

4.2 METHODE D'ANALYSE DES RESULTATS

TRAITEMENT DES DONNEES DES ENQUETES

Les données d'entretiens (enregistrements audio) ont été recueillies avec le consentement éclairé des participants, qui ont été pleinement informés des objectifs des enquêtes et des modalités de traitement des informations qu'ils donnaient, ainsi que de leurs droits de retrait. Sur le plan éthique, une attention particulière a été portée à la confidentialité et à la dignité des participants, en veillant à ce que leurs réponses soient traitées avec respect et intégrité. Pour cela, les données ont été pseudonymisées afin de protéger l'identité des participants et stockées de manière sécurisée sur des serveurs gérés par l'Université de Poitiers, dans le respect des directives du Règlement

Général sur la Protection des Données (RGPD). Cette gestion éthique et conforme de notre plan de gestion de données a été validée la Déléguée à la Protection des Données (DPO) de l'Université de Poitiers.

METHODE D'ANALYSE DES ENTRETIENS DE L'ENQUETE PARTNERS

Les propos des enseignants issus des entretiens ont été catégorisés suivant les grandes entrées des guides d'entretien. Puis, nous les avons recatégorisées plus précisément en fonction des activités décrites et des objectifs suivis par les enseignants en procédant à une analyse catégorielle thématique (Hsieh et Shannon, 2005) des propos obtenus en 2021 et 2022. Les propos des enseignants ont ensuite été classés dans une temporalité chronologique duelle : pendant le confinement et après le confinement.

Parmi les propos obtenus, notre analyse se concentre sur les propos relatifs à l'expérience du confinement et aux pratiques professionnelles numériques des enseignants depuis cet évènement. Dans l'analyse des résultats que nous présentons, les *verbatim* sont suivis par les indicateurs suivant : « PE 10 (2021) », qui correspond à : « entretien avec professeur des écoles n°10 réalisé en 2021 ». L'ensemble des noms et prénoms ont été pseudonymisés pour l'organisation et la gestion des données.

METHODE D'ANALYSE DES ENTRETIENS ET DES OBSERVATIONS POUR LES ETUDES DE CAS

Les données présentées et analysées, obtenues lors de nos observations participantes et des entretiens avec les quatre enseignantes suivies ont fait l'objet de plusieurs traitements. D'abord, lors de notre présence dans les écoles, nous avons tenu un carnet de recherche de terrain afin de noter les usages des techniques numériques en classe des enseignants, ainsi que les ressources qu'ils utilisaient dans le cadre de leurs activités.

Pour les données PARTNERS comme pour les études de cas, les propos obtenus ont fait l'objet d'une catégorisation thématique (Hsieh et Shannon, 2005) issue des grandes entrées des entretiens précédemment détaillées. Ces propos ont ensuite été recatégorisés pour suivre la temporalité de l'évènement : pendant le confinement et après le confinement ; mais aussi la multiplicité des contextes dans lesquelles elles

utilisent le numérique (en classe, en dehors de l'école) et les objectifs poursuivis (conception d'activité, accompagnement des élèves, recherche d'informations). Pour chacune des quatre enseignantes, nous avons pseudonymisé leurs noms et prénoms ainsi que ceux de leurs collègues et des établissements dans lesquels elles enseignent.

4.3 LIMITES DES METHODES EMPLOYEES

Les enquêtes que nous déployons pour notre recherche comportent plusieurs limites. Les analyses réalisées reposent sur les déclarations des enseignants et n'exclut pas de possible biais de désirabilité sociale, compris ici comme un biais de conformité aux attentes institutionnelles du MENJS, surtout dans un contexte comme celui du confinement où les techniques numériques ont été promues institutionnellement comme moyen privilégié. De plus, l'ensemble des entretiens réalisés s'intéressent à des évènements récents mais passés, pour lesquels les participants ont été appelés à se souvenir et faire appel à leur mémoire. Cette technique peut induire des biais, notamment des biais mnésiques comme l'effet de primauté et les effets de récence qui rendent plus mémorables certaines expériences que d'autres (Glanzer et Cunitz, 1966). Enfin, les entretiens ont été conduits dans les écoles des participants, souvent dans leur propre salle de classe. Si cette situation a permis aux enseignants de nous donner des exemples de certaines problématiques vécues *in situ*, le fait que les entretiens aient été réalisés dans ces lieux peut entraîner un biais de perception où l'on parle de leurs activités professionnelles depuis l'école.

CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ENQUETE PARTNERS

5.1 INTRODUCTION A LA PRESENTATION DES RESULTATS DE PARTNERS

Les résultats présentés ci-après sont le fruit de l'analyse catégorielle thématique des entretiens réalisés avec des enseignants des départements de l'Aisne et du Val-d'Oise en mars et mai 2021 et en novembre et décembre 2022. Les différentes sous-parties sont organisées de manière à rendre compte des différents aspects des pratiques professionnelles numériques des professeurs des écoles pendant et après le confinement. Ces sous-parties sont organisées thématiquement autour de quatre grands thèmes que sont le maintien du lien par la communication, la conception des ressources pédagogiques, l'expérimentation des techniques numériques, ainsi que les arrêts, continuités et transformations des pratiques numériques professionnelles des enseignants pendant et après le confinement. Ces quatre grands thèmes sont issus de notre analyse des *verbatim*. Ils sont présentés dans cet ordre pour deux raisons. La première raison concerne les propos des enseignants interrogés eux-mêmes et la fréquence de leurs propos autour de ces thématiques. La deuxième raison s'explique par notre volonté de situer les propos des enseignants dans une cohérence chronologique permettant de suivre la manière dont ils expliquent comment et pourquoi ils utilisent les techniques numériques dans leurs activités professionnelles. Les *verbatim* présentés au fil de cette partie se conforment à cette logique chronologique afin de suivre les possibles évolutions des pratiques numériques des enseignants pour chacun des grands thèmes abordés. Nous avons retenu les verbatims les plus emblématiques des propos des enseignants pour chacun de ces termes en privilégiant ceux qui s'appuient sur des exemples d'usages déclarés, désirés ou arrêtés. Cette structure vise à rendre compte de ces pratiques enseignantes en partant de leurs expériences, de ce qu'ils ont fait, n'ont pas pu ou su faire pendant le confinement, et des représentations qui accompagnent leurs actions.

5.2 MAINTENIR LE LIEN AVEC LES ELEVES PENDANT LE CONFINEMENT

COMMUNIQUER AVEC LES FAMILLES POUR S'ASSURER DES CONDITIONS DE VIE DES ELEVES

TENTER DE MAINTENIR LE LIEN PEDAGOGIQUE ET SURTOUT AFFECTIF

Parmi les modes de communication utilisés pour joindre les élèves et les familles pendant le confinement, les enseignants interrogés expliquent avoir téléphoné aux familles lorsqu'ils ne disposaient d'aucun autre moyen pour les joindre. L'entretien du lien entre la famille, l'élève et l'École est l'un des objectifs explicitement formulés par les enseignants. En ce sens, l'appel téléphonique de l'enseignant à l'élève et sa famille peut être compris comme un geste professionnel d'un agent qui, par ce geste, assume une position ambivalente : à la fois celle de l'enseignant qui prête attention aux conditions de vie de l'élève (en s'adressant parfois directement à lui), mais aussi à celle d'un représentant de l'institution scolaire, conscient de ce rôle de médiateur entre une institution et son public, veillant à maintenir le lien entre l'individu et un service public temporairement empêché de réunir les conditions d'existence d'un enseignement en coprésence dans un environnement dédié. Les propos des enseignants interrogés mettent en évidence la dimension affective des communications entretenues par téléphone.

> « Je les appelais allez on va dire tous, toutes les deux semaines pour les avoir au téléphone, pour avoir les enfants au téléphone, donc pas forcément pour de l'école, mais voilà. Pour prendre des nouvelles, garder le lien et du coup quand même je leur disais : "Bon, je vous appellerai tel jour pour réciter la poésie", qui est quand même un… Un lien scolaire. » PE 104 (2021)

Pour maintenir le lien avec les élèves, certaines plateformes numériques comme les ENT ont été utilisées par les enseignants. Ces ENT pouvaient préexister au confinement dans certaines écoles, d'autres ont été équipées au moment du confinement, et certaines écoles n'en disposaient tout simplement pas. Le sentiment d'obligation vis-à-vis de l'usage de l'ENT – prescrit à l'échelle nationale par le *vademecum* de continuité pédagogique, lorsqu'il était disponible et fonctionnel – est décrit par les enseignants comme un moyen de maintenir le lien avec les élèves, mais aussi comme un moyen de maintenir le lien entre les élèves et l'École. Avec la fermeture des établissements, l'ENT a pu représenter une forme de projection de l'école, désignant à la fois symboliquement l'institution scolaire et plus concrètement l'établissement que les élèves fréquentent habituellement, reprenant un ensemble de normes et de règles d'usage. Dans leurs usages de l'ENT pour maintenir ce lien « élève-école », les enseignants mettent en évidence l'importance du maintien du lien avec les élèves, mettant en exergue une forte

dimension affective et empathique vis-à-vis des élèves alors confinés afin d'avoir la capacité de les écouter et de les accompagner dans cette épreuve. Leurs demandes envers les élèves relevant moins d'une poursuite d'objectifs pédagogiques que du maintien d'une sociabilité, alors médiatisée par la plateforme scolaire de l'ENT.

> « Des petites cartes postales aussi. On leur demandait de nous envoyer des petites cartes postales par l'ENT en expliquant ce qu'ils vivaient tous les jours au quotidien à cause du confinement. Comment ils le ressentaient ? Est-ce qu'ils étaient… qu'est-ce qu'ils faisaient ? Est-ce qu'ils sortaient ? Est-ce qu'ils étaient tristes ? Si évidemment les copains leur manquaient. Voilà. » PE 34 (2021)

Malgré ces initiatives pour maintenir le lien avec les élèves, certains enseignants interrogés expliquent avoir « perdu de vue » des élèves lors du confinement. Dans leurs propos, ils précisent que certaines familles ne donnaient plus de nouvelles pendant plusieurs semaines et qu'ils ont dû recourir à plusieurs techniques, de l'ENT au courrier électronique jusqu'au téléphone, afin de pouvoir recréer un lien à maintenir entre eux et les familles de ces élèves.

> « Donc après, la difficulté, après, c'était… Moi, j'ai quand même eu de la chance, j'ai des collègues, en fait, qui n'ont pas eu beaucoup de retours, mais des fois, ils se… il y a certains moments, j'ai des élèves, je les ai perdus, je les ai perdus en fait. Il a fallu… un silence radio pendant trois semaines. Et puis en fait, au bout d'un moment, j'ai appelé, et puis on a réussi à les récupérer » PE A8 (2022)

ACCOMPAGNER ET GUIDER LORSQU'AUCUN AUTRE SERVICE NE FONCTIONNE

Les enseignants interrogés donnent plusieurs raisons pour expliquer le recours au téléphone. D'abord, l'appel téléphonique est présenté comme un moyen d'informer et d'accompagner les familles et les élèves. Pour certains enseignants, l'appel téléphonique visait à la fois à prendre des nouvelles de l'élève et à l'accompagner avec sa famille vers d'autres applications pour maintenir des activités pédagogiques (ENT, padlets et courriels entre autres). En ce sens, le téléphone a pu être utilisé comme étape transitoire vers une technologie numérique inconnue ou mal connue des enseignants, parents et élèves au tout début du confinement. Ensuite, le téléphone est désigné comme un moyen de communication substitutif à des technologies numériques connues mais indisponibles (le cas de certains ENT par exemple) et inutilisables, du fait d'un manque de compétences numériques des parents, parfois des enseignants eux-mêmes, ou encore des élèves.

> « Et puis après c'est, au pire ça finissait par téléphone, ceux qui avaient trop de mal, voilà, c'était… je filais mon numéro de téléphone et voilà, parce que c'était plus possible quoi (...) ». PE 103 (2021)

L'APPEL TELEPHONIQUE COMME TACTIQUE DE COMMUNICATION ENSEIGNANTE

Dans les propos des enseignants consacrés à la nécessité de maintenir le lien avec les élèves, nous notons une logique graduelle dans l'usage des moyens de communication, passant de l'ENT à la messagerie électronique jusqu'à la messagerie téléphonique instantanée (SMS ou application de type WhatsApp ou Messenger) et enfin l'appel téléphonique.

Lorsqu'ils ont donné leur numéro de téléphone aux familles, les enseignants soulignent la dimension personnelle de leur choix, conséquence d'une situation de communication complexe et inédite. Dans ce type de cas, certains précisent qu'ils ont demandé aux familles de ne pas transmettre leur numéro de téléphone. D'autres ont élaboré des tactiques pour ne pas divulguer volontairement leur numéro de téléphone dans la crainte d'être appelé par les parents à n'importe quel moment de la journée. Pour cela, certains enseignants prévenaient les familles par mail avant de les appeler en mode dit « privé » ou « anonyme », c'est-à-dire sans que leur numéro soit affiché et potentiellement enregistré dans le répertoire des téléphones des familles.

> « Ah non, puisque j'appelais en masqué. (…) On fait l'erreur au début de carrière, après on le fait plus. (…) Je sais que j'ai des mamans qui ont encore mon numéro, là j'ai les petits frères, elles m'envoient encore des messages. (…) Alors c'est… Voilà, c'est pas… c'est jamais méchant ni rien, mais non là… » PE 104 (2021)

COMMUNIQUER AVEC LES FAMILLES POUR S'ASSURER DU TRAVAIL DES ELEVES

L'APPEL TELEPHONIQUE COMME TACTIQUE PEDAGOGIQUE ET COMMUNICATIONNELLE

Si l'usage du téléphone que décrivent les enseignants interrogés reste dans la plupart des cas un recours d'urgence – lorsqu'aucune autre technique ne permet de joindre l'élève et sa famille – certains d'entre eux détaillent des activités scolaires conduites à distance par le téléphone pendant le confinement. Les appels téléphoniques des enseignants ont pu répondre à des nécessités pédagogiques propres aux activités

réalisées avec ou par les élèves : faire réciter une poésie, faire lire les élèves ou leur lire un texte sont des activités mentionnées par certains enseignants. Dans ces cas, les appels téléphoniques sont décrits comme plus simples à organiser – pour les enseignants et/ou pour les familles – qu'une rencontre via une application de visioconférence ou qu'une classe virtuelle. Cette dimension paradoxale d'une organisation plus simple via un appel téléphonique individuel qu'avec des applications de visioconférence collectives est liée au caractère inédit du recours à la visioconférence pour les professeurs des écoles et aux difficultés techniques rencontrées sur les plateformes désignées par l'institution comme Ma classe à la maison du CNED.

Les enseignants soulignent également les difficultés rencontrées avec les familles des élèves allophones. Dans certaines de ces familles, l'usage par l'écrit ou par la parole de la langue française était impossible pour les parents et certains élèves. Dans ces situations, les enseignants expliquent avoir pu parfois s'appuyer sur les sœurs et frères plus âgés comme intermédiaires et traducteurs pour s'enquérir des activités réalisées par leur élève.

> « Du coup, ces familles-là, une fois par semaine peut-être, ou ça dépendait de leur disponibilité, on les appelait pour savoir, si quand même ils arrivaient à travailler, où ils en étaient, qu'est-ce qu'ils arrivaient à faire, qu'est-ce qu'ils n'arrivaient pas à faire. Je crois qu'il y a qu'une famille avec qui j'ai très peu communiqué et c'était juste par SMS, parce que même au téléphone c'était très compliqué. Enfin, il y a plus la maman, le papa parle très peu français, et la petite était très timide, donc au téléphone même elle, elle ne me parlait quasiment pas. Donc, je communiquais par SMS, je pense que c'est les grands frères qui me répondaient. » PE 82 (2021)

ENVOYER DES COURRIERS ELECTRONIQUES POUR ENVOYER DU TRAVAIL AUX ELEVES

Les enseignants interrogés précisent également qu'ils ont recouru au téléphone au début du confinement, parfois pour transmettre des identifiants de connexion aux ENT fonctionnels, pour expliquer comment se rendre sur ledit ENT, mais aussi afin d'obtenir leur adresse électronique pour envoyer des ressources pédagogiques aux élèves. Dans leurs propos, la communication par courriers électroniques est décrite comme une forme de communication standard, plus neutre affectivement et pour certains moins coûteuse en temps qu'un appel téléphonique, et plus personnelle qu'un message adressé par l'ENT. La dimension personnelle du courrier électronique

s'explique en partie par l'usage d'adresses électroniques personnelles par l'une des deux ou trois parties (enseignants, parents, ou élèves). Ces adresses électroniques personnelles ont été préférées par certains enseignants aux adresses électroniques académiques, dépeintes comme peu ergonomiques, aisément saturées, mais aussi plus complexes à identifier et à utiliser par les familles.

Les utilisations faites par les enseignants du courrier électronique prennent place dans une forme d'organisation communicationnelle multimodale dont l'objectif décrit est de rester en lien avec tous leurs élèves, quelles que soient les possibilités de communication disponibles à leur domicile. Cette tactique est dépeinte comme coûteuse en temps, épuisante dans sa réalisation et dans les répétitions des mêmes actions, mais nécessaire à l'entretien de la relation.

> « La difficulté majeure c'est qu'en fait, c'était la diversité des supports. C'est-à-dire il y a des enfants, il fallait leur renvoyer, j'envoyais tout en double. J'envoyais sur l'ENT, plus le mail au cas où il y aurait un problème. » PE 43 (2021)

Le courrier électronique est décrit comme l'une des premières techniques de communication utilisées pendant cette période, celle par laquelle ils ont pu commencer les échanges avec leurs élèves. Parmi les usages décrits, les enseignants expliquent avoir créé des boîtes mails pour leur classe, parfois avant le début du confinement. Lorsque l'ENT était fonctionnel mais peu ou pas utilisé par les enseignants pour organiser les activités à distance, ces derniers expliquent avoir procédé à l'exportation des adresses mails renseignées en début d'année scolaire par les familles afin de créer leur liste de diffusion et d'organiser les échanges avec les élèves.

Dans leurs propos, les enseignants décrivent un accroissement du nombre de courriers électroniques envoyés et reçus pendant cette période. S'ils précisent que tous les élèves et toutes les familles ne répondaient pas tous par les mêmes canaux ou ne répondaient parfois pas, les enseignants interrogés expliquent avoir utilisé quotidiennement la messagerie électronique. Ils détaillent les opérations réalisées pendant cette période en spécifiant les difficultés rencontrées pour envoyer des documents suffisamment légers pour pouvoir être envoyés aux familles. Ils justifient le choix et l'usage du courrier électronique comme le fonctionnement le plus simple à mettre en place au regard de ce qu'ils savaient faire au moment du confinement et au regard des compétences hétérogènes des familles et des élèves. Les courriels ont été un choix privilégié pour

envoyer des travaux aux élèves et pour que les élèves puissent leur renvoyer leurs productions avant d'en recevoir la correction. Dans leurs propos, les enseignants soulignent l'urgence de la situation du confinement et parlent davantage d'un recours subi au courriel que d'un choix organisationnel et pédagogique en expliquant qu'ils utiliseraient peut-être d'autres technologies s'ils disposaient de temps pour se préparer face à un nouveau confinement.

MULTIPLIER LES MOYENS D'ACCES AUX DOCUMENTS PEDAGOGIQUES

Parmi les activités quotidiennes réalisées par les enseignants par l'intermédiaire des courriels, l'envoi du plan de travail de la journée pour certains, ou de la semaine pour d'autres, est une activité importante. Cette activité d'envoi du plan de travail quotidien se rapproche des rituels et des habitudes mises en place par certains enseignants en classe avant et après le confinement. Pour certains enseignants, l'envoi du plan de travail par courriel pendant le confinement a été l'occasion de redéfinir leurs priorités pédagogiques dans le contexte d'une distance subie. L'usage du courriel au quotidien s'inscrivait pour certains dans une tactique de planification et de suivi des activités réalisées par les élèves à leur domicile sur des supports préalablement fournis par les enseignants les jours qui précédaient le confinement de mars 2020. Ce travail d'édition et de distribution des documents pour les élèves est décrit par les enseignants ayant eu recours à cette tactique comme un moyen de mettre les élèves sur un pied d'égalité. Quels que soient les dispositifs de connexion, de lecture ou d'impression disponibles à leur domicile et les compétences techniques des familles, toutes et tous disposaient des imprimés distribués par les enseignants.

> « Avec le mail déjà c'était compliqué (...) Nous ce qu'on avait fait avec ma collègue on avait tout imprimé, on avait fait des dossiers, les parents étaient venus chercher les traces, les dossiers et tous les jours on envoyait des mails alors on fait ça, ça et ça. Parce que ce n'est pas possible, je veux dire c'est trop compliqué et nous c'est ce qu'on a fait aussi donc le deuxième confinement de trois jours ici. On avait tout imprimé comme ça les enfants ils avaient tous leurs documents et moi tous les jours j'envoyais un mail avec ce qu'il fallait faire. (...) Donc c'était un choix d'école on a préféré tout imprimer papier pour que justement ils aient le maximum et moi je faisais deux mails par jour, le mail du travail plus les corrections ». PE 100 (2021)

Pour maintenir le lien avec les élèves sans connexion à internet, certains enseignants précisent avoir multiplié les canaux de communication afin de trouver un moyen pour leur envoyer des leçons ou des exercices en fonction du matériel technique possédé par

les familles. Aux courriers électroniques ont été joints les SMS et les MMS afin de trouver le canal adéquat en fonction des équipements possédés.

> « Ils me contactaient par l'ENT. C'est-à-dire qu'au moment du confinement, c'était en 2020, voilà, il y a eu… on n'a pas eu le choix en fait, donc j'ai… J'avais un bon contact avec les familles, enfin j'ai laissé, je pense, aucun gamin sur le carreau. Même le gamin qui n'avait pas internet, j'en avais un ou deux, il y avait deux gamins qui n'avaient pas internet, donc c'était par SMS, par MMS, on… J'envoyais le travail de tout plein… de toutes sortes de choses, de toute façon, de plein de façons différentes. » PE A8 (2022)

ENVOYER DES VIDEOS ET DES LIENS HYPERTEXTES VIA DES COURRIELS ET DES APPLICATIONS EN LIGNE

Parmi les ressources envoyées via courriel – mais aussi via des applications en ligne comme les padlets – par certains des enseignants interrogés, les liens vers des vidéos à consulter en ligne sont détaillés par les enseignants comme un moyen pour remplacer les présentations et explications de notions habituellement réalisées à l'oral. Parmi les ressources vidéo mentionnées, nous pouvons citer : Les Fondamentaux de Réseau Canopé, les vidéos en ligne de l'ancienne émission produite par France Télévisions « C'est Pas Sorcier », ou encore les programmes télévisuels Lumni diffusés sur la chaîne publique France 5 et accessibles sur le site web de France Télévisions. Pendant le confinement, dans le cadre du programme ministériel « nation apprenante », les chaînes de radiodiffusion et la télévision publique ont été utilisées pour diffuser des contenus présentés comme pédagogiques, redonnant aux productions audiovisuelles publiques une dimension pédagogique avec des créneaux de diffusion dédiés.

> « J'ai utilisé un petit peu leurs vidéos pendant le confinement qui ont été publié des fondamentaux. Même la classe Lumni. Je l'avais regardée par curiosité pendant le confinement… comment c'était fait. Voilà. Je leur ai dit : il y a quelques thèmes où on voyait un petit peu. Je fais : n'hésitez pas à regarder. Je ne sais pas s'ils l'ont fait parce que même moi, en étant devant la télé à regarder, j'essayais de suivre une séance complète. C'est vrai que devant mon écran c'était super bien fait, mais bon, on décroche un petit peu quand même. » PE 33 (2021)

Dans les propos des enseignants, nous trouvons au moins deux types de discours concernant l'usage de ces vidéos. Pour une partie d'entre eux, les vidéos sont décrites comme incluses aux activités pédagogiques transmises aux élèves et familles par courriel, par l'ENT, sous la forme de liens insérés dans des documents PDF, ou encore sous la forme de briques interactives dans des applications de type Padlet consultables

par les élèves et familles. Pour d'autres, les vidéos et programmes télévisuels sont décrits comme des ressources (une vidéo à voir) ou des activités complémentaires (regarder un programme télévisé) conseillées aux élèves et à leurs familles.

COMMUNIQUER AVEC LES FAMILLES POUR REPONDRE AUX QUESTIONS DES PARENTS

DE NOUVELLES RELATIONS AVEC LES FAMILLES DES ELEVES

Pendant le confinement, les enseignants interrogés expliquent s'être rapprochés des élèves, mais aussi des familles. Ils expliquent que certaines étaient alors demandeuses de dialogue, qu'elles avaient besoin de parler avec l'enseignant. Cette proximité est présentée comme nouvelle par certains enseignants, corollaire à l'éloignement temporaire des collègues enseignants qu'ils côtoient d'habitude quotidiennement dans les écoles.

> « Je pense qu'autant… enfin en tout cas en ce qui me concerne, autant je me suis rapprochée des familles et des enfants. Autant les collègues, on n'avait quasiment plus de lien ou peu de lien en tout cas durant cette période-là. » PE 7 (2021)

DU SOUTIEN PEDAGOGIQUE AU SOUTIEN AFFECTIF, L'EVOLUTION DES RELATIONS AVEC LES FAMILLES

Les échanges avec les parents, plus importants en termes de fréquence, visaient à maintenir le lien avec les élèves mais aussi à accompagner les parents qui demandaient des conseils vis-à-vis de l'accompagnement qu'ils avaient de leur enfant dans la réalisation de ces activités scolaires. Certains enseignants font également part de demandes et d'échanges plus personnels avec les parents, assurant un travail de réassurance et d'écoute pour des parents parfois isolés.

> « Alors, la relation que j'ai eue pendant le confinement, puisque du coup là j'ai changé de parents donc c'est, elle est différente justement. Elle a été très personnelle. On s'est dit des choses du coup par le biais du numérique, on s'est dit des choses qu'actuellement on ne se dit pas. C'est-à-dire qu'on est rentré plus dans le personnel. Après il y avait une part d'affectif, forcément. Moi je me retrouve avec des enfants tous les jours dans ma classe et d'un seul coup ils s'en vont et je ne peux pas les suivre. Après je, comment dire, suis très investi en ce qui concerne les élèves. Donc du coup je ne pouvais pas les laisser face à rien. Les parents m'ont demandé plein de choses qu'actuellement je ne ferais pas, mais je les ai faits parce que je trouvais que c'était important parce que la

situation était importante. Parce qu'il y avait des craintes, il y avait plein de choses, donc oui évidemment. » PE 59 (2021)

5.3 EXPERIMENTER DES TECHNIQUES NUMERIQUES POUR ENSEIGNER PENDANT LE CONFINEMENT

LES DIFFICULTES D'ADAPTATION VECUES PAR LES ENSEIGNANTS

LES DIFFICULTES LIEES A L'EQUIPEMENT NUMERIQUE DES ENSEIGNANTS OU DE L'ECOLE

Dans les propos des enseignants, les problèmes de connexion aux ENT et aux techniques numériques recommandées dans le cadre du *vademecum* de continuité pédagogique sont décrits comme bloquants. Ils ont empêché l'utilisation de certains services en ligne comme les ENT ou la visioconférence avec la plateforme de classe virtuelle du CNED « ma classe à la maison ». Parfois, des équipements comme les webcams n'étaient pas possédés par les enseignants confinés, constituant un frein supplémentaire à l'usage des technologies recommandées par le ministère de l'Education nationale.

> « Ouais, alors ça, c'est une catastrophe, en fait je n'ai pas le matériel informatique qui fonctionnait aussi à la maison puisque je n'avais pas la fibre à ce moment-là, les images voilà ça, ce n'était pas possible, les parents, ça ne fonctionne pas. On a, donc j'ai dit allez c'est bon, je vais vous prendre un par un, dix minutes par jour, etc. Et pendant dix minutes en fait, j'avais soit au téléphone, via les réseaux sociaux en fait. Donc l'ENT, c'est très bien, l'année dernière ce n'était pas une grosse réussite. » PE 75 (2021)

Pour pallier ces difficultés, les enseignants interrogés déclarent s'être reportés sur d'autres techniques (le téléphone par exemple) afin de joindre les familles et les élèves. D'autres ont investi dans du matériel de bureautique (webcam, scanner, ordinateur portable). Mais malgré ces investissements personnels, les problèmes techniques rencontrés pouvaient aussi venir des ENT et des services numériques distants. Face à l'accroissement massif du nombre d'utilisateurs et à l'augmentation des fréquences de connexion aux ENT, ceux-là pouvaient être saturés et donc temporairement inutilisables. Là encore, d'autres techniques ont été mises en place par les enseignants « par défaut » d'applications web fonctionnelles.

> « Alors déjà on n'était pas prêt. Le ministre a eu beau seriner : « On est prêt », non, on n'est pas prêt, voilà. Le télétravail voilà, je n'avais pas de tableau

> numérique donc pareil c'était pas… enfin rien n'était sur support numérique, ou très peu, et donc comme tout le monde on a essayé de se mettre sur des plateformes type Beynelu, etc. C'était surchargé donc j'ai pas pu finaliser l'inscription, donc j'ai abandonné et je suis passée par les mails, voilà, boîte professionnelle pour moi et mail des parents et j'envoyais tout comme ça, voilà. » PE 104 (2021).

Dans leurs propos, certains enseignants soulignent l'importance d'avoir une salle de classe équipée d'un VPI et d'un ordinateur. Cette préexistence de l'équipement dans les salles de l'établissement suggère des pratiques de conception pédagogiques adaptées à l'équipement numérique de la classe. Les pratiques des enseignants, liées à l'équipement accessible dans l'école, sont décrites comme difficiles à mettre en œuvre lorsque le matériel numérique est absent car aucun support n'était préalablement conçu pour un usage numérique en classe.

LES DIFFICULTES LIEES A L'URGENCE DU CONFINEMENT

Parmi les difficultés rencontrées dans le travail d'adaptation au tout à distance, les enseignants mettent en exergue le manque de préparation auquel ils ont fait face, soulignant la différence entre la connaissance de l'existence des ENT ou d'applications en ligne et l'usage effectif de ces plateformes via une modalité d'enseignement entièrement à distance. Cette modalité d'enseignement, à la fois contrainte et à distance, leur était inconnue et n'avait jamais été envisagée.

> « Et pourquoi pas ? Parce enfin. Pourquoi ? Parce que voilà parce qu'on n'a jamais eu vraiment de formation par rapport à l'ENT et qu'il a fallu mettre des choses en place très rapidement et qu'à ce moment-là, voilà on n'avait pas le temps. En tout cas moi je n'ai pas pris le temps de me former à ça tout de suite. Après ça a été fait… on pourrait dire aussi. Oui, mais on en avait déjà parlé, etc. Oui on en avait déjà parlé effectivement on savait que ça existait. Maintenant voilà, le mettre en place et puis… mais ça, c'est quelque chose qu'on a changé parce que moi cette année je m'y suis mise à l'ENT du coup. Voilà. » PE 42 (2021)

La bascule de la modalité d'enseignement présentielle à cette modalité d'enseignement inédite et entièrement à distance est décrite par les enseignants comme chronophage, nécessitant un travail de formation, d'adaptation et de conception pédagogique spécifique. Le travail d'adaptation dont ils parlent se réfère davantage à l'urgence de la situation qu'à la modalité distancielle. Ces travaux d'adaptation ont eux-mêmes pu être contraints par l'organisation des classes d'accueil des enfants des personnels soignants. Certains enseignants ont organisé des activités pédagogiques en comodalité, avec d'un

côté leurs élèves à distance, et de l'autre un groupe classe avec des élèves de différents niveaux d'enseignement à raison d'un à deux jours par semaine dans une école ouverte spécifiquement. Le moment de l'annonce du confinement est décrit par les enseignants interrogés comme un moment de travail intense, par sa nouveauté déstabilisatrice et par le nombre d'heures travaillées. De plus, certains enseignants partagent le détail de leurs conditions de vie pendant le confinement. Ils précisent qu'ils ont pu être aidés par leur famille afin d'être au service de leurs élèves, ou alors mis en difficulté par une réorganisation soudaine de leur vie familiale.

> « Alors, même si… enfin, je veux juste faire une parenthèse, j'ai quand même été aidée parce que je suis partie me confiner chez mes parents, dans le sud, qui avaient une maison, donc je n'étais pas seule à m'occuper des enfants, donc j'avais du temps pour travailler… » PE B9 (2022)

LES DIFFICULTES LIEES AUX CAPACITES TECHNOPEDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS

Dans leurs propos, les enseignants ne minorent pas les difficultés rencontrées quant à l'usage des techniques numériques. Ils soulignent la dimension inédite de la situation et la rupture qu'a entraîné le confinement avec leurs pratiques pédagogiques et technopédagogiques quotidiennes, faites de présentations collectives de documents avec le vidéoprojecteur pendant une durée limitée, de recherches d'information improvisées à la demande d'un élève pendant une activité (Fluckiger, 2020). Ils décrivent le confinement comme une période de découverte de ressources en ligne, de plateformes et de services web, mais aussi de découvertes plus personnelles quant à leur propre organisation professionnelle. Ils soulignent l'importance de la formation continue et détaillent leurs propres limites vis-à-vis de l'usage des techniques numériques.

> « Non je ne dirais pas que j'étais prête parce que l'outil informatique, au quotidien on l'utilise, ça, c'est indéniable, mais on ne l'utilise pas de cette façon et pas de façon continue. Or là c'était exclusivement via l'ordinateur. Qu'est-ce que j'ai appris ? Alors j'ai appris… c'est une bonne question. Qu'est-ce que j'ai appris ? Ben j'ai appris des petites choses toutes… ben comme je vous disais tout à l'heure avec les petites astuces que je n'utilisais pas forcément avant. Je me suis rendu compte que j'avais plein de lacunes donc c'est pour ça aussi que j'ai fait quelques formations Canopé, je me suis dit, bon, même si ce n'était pas suffisant, j'en voudrais davantage. Du côté pratique voilà. » PE 2 (2021)

Les expériences du confinement qu'ils détaillent sont marquées par des essais qu'ils n'ont pas souhaité poursuivre et des tentatives avortées. Qu'ils s'agissent d'essais de connexion et de création d'espaces classe pour les ENT, ou encore de connexions et de tentatives de réalisation d'une visioconférence via la plateforme « ma classe à la maison ». On y trouve l'indisponibilité technique des plateformes prescrites ou choisies, le manque de temps, mais aussi le manque de compétences technopédagogiques qui est le plus souvent associé au manque de formation. Ils expliquent s'être tournés vers des applications en ligne ou des équipements qu'ils connaissaient et utilisaient préalablement afin d'être en mesure de contacter les élèves et de les accompagner le plus rapidement possible.

> « Alors l'année dernière quand on a été confiné, on nous a dit qu'on avait un accès [Ma Classe à la maison] et il s'est avéré qu'il y a eu trop d'utilisateurs en même temps. Donc on… n'y a pas eu droit quoi. Je ne me suis pas… comme on avait Klassroom, on a utilisé ça et du coup, là, quand on a une collègue qui l'a utilisé et qui nous a dit assez vite, c'est surchargé. Même elle qui s'était déjà inscrite et tout ça, elle n'arrivait plus à utiliser. Donc je ne me suis pas… voilà, dans la montagne qu'il fallait gravir, je n'ai pas rajouté une marche, voilà. » PE 81 (2021)

USAGE ET NON-USAGE DE L'ENT PENDANT LE CONFINEMENT

UTILISER L'ENT MALGRE LES DIFFICULTES

Interrogés sur le détail de leurs usages de l'ENT pendant la période de confinement, les enseignants expliquent avoir utilisé l'ENT lorsque l'école était équipée, lorsqu'il était possible de l'utiliser et lorsque les enseignants jugeaient possible la prise en main de l'ENT par les parents. Lorsque ces conditions n'étaient pas réunies, les ENT ont pu être délaissés au profit d'autres techniques de communication présentées comme faciles à mettre en œuvre par les enseignants et susceptibles d'être plus facilement appropriées par les familles.

> « Non, à ce moment-là trop pris de cours, alors c'est vrai que dans l'idéal, il aurait… et enfin, et encore, je dis dans l'idéal, il aurait fallu, mais en fait, vu les difficultés pour prendre en main le numérique pour ces parents-là, ça n'aurait pas changé grand-chose quoi. » PE B5 (2022)

Dans les entretiens, l'ENT est également présenté comme une plateforme expérimentée spécifiquement pendant le confinement. Pour certains enseignants, la plateforme était

en place depuis quelques mois et pour d'autres depuis quelques semaines, nécessitant une phase de découverte rapide et contrainte.

> « Alors au moment du confinement, finalement, c'est à ce moment-là que s'est mis en place l'ENT, pour nous. Puisqu'avant, on avait une sorte de, enfin, on avait un blog, on avait un site. Eh ben je crois que l'ENT, on l'a eu, mais un mois avant le confinement. Donc on a, finalement, on s'est lancé, on a, on avait à peine eu le temps de s'y mettre. Et au moment du confinement, voilà, il a fallu découvrir cette, enfin, cette nouvelle plateforme, voilà. » PE A4 (2022)

D'une part, les enseignants nomment les différentes indisponibilités liées à ce service numérique pour eux-mêmes et pour les familles. On retrouve dans leurs propos le problème des inégalités lié à l'équipement et à l'abonnement à un fournisseur d'accès internet; les problèmes de connexion des familles ; ou encore les problèmes techniques de la plateforme ENT. D'autre part, les enseignants interrogés soulignent les difficultés d'usage qu'ils ont pu rencontrer ainsi que celles des familles : pour s'inscrire et se connecter sur les plates-formes dédiées, pour recevoir, envoyer, ou faire suivre des informations via les applications de l'ENT; ou encore pour télécharger les leçons et exercices qu'ils pouvaient mettre en ligne sur la plate-forme.

UTILISER OU L'ENT ET AIDER LES FAMILLES A LE PRENDRE EN MAIN

Les enseignants qui s'expriment sur leurs usages de l'ENT soulignent le surcroît de travail engendré par ces usages et à la difficulté d'y recourir sans formation préalable. Parmi les enseignants interrogés certains font mention d'une session de présentation de la plateforme par un formateur avant le confinement. Interrogés plus précisément sur la teneur de ces formations, ils en atténuent la dimension formative pour préciser la rapidité avec laquelle la plate-forme leur a été présentée. D'autres détaillent les fonctionnalités spécifiques qu'ils ont utilisées et la manière dont ils les ont complétées en utilisant d'autres techniques de communication (courriers électroniques, appels téléphoniques).

> « Enfin c'est pas qu'on n'avait pas de support, c'est que nous, on n'avait pas connaissance, on n'a pas de formation sur tout ce qui était plateforme autorisée, donc… vraiment, nous, on s'est posé la question, mais comment on fait parce que on a besoin de le faire, c'est urgent. Et puis, se former sur quelque chose qu'on ne connaissait pas, c'était compliqué pour nous au départ, donc on a privilégié la rapidité. » PE 29 (2021)

Lorsqu'il a pu être utilisé, l'ENT est présenté comme un élément parmi d'autres dans l'éventail des techniques et services mobilisés par les enseignants. Le confinement est alors décrit comme un moment clé et incontournable pour se poser la question de recourir à l'ENT ou non. Lorsque cet usage était temporairement obligé, certains des enseignants interrogés soulignent la solitude de leur position d'autoformation lors du confinement expliquant qu'ils ont dû « se débrouiller » seul.

Dans les propos des enseignants, leurs usages de l'ENT sont souvent liés à d'autres techniques comme le courrier électronique et l'appel téléphonique. Ils précisent avoir aidé à distance et par téléphone des familles à accéder à l'ENT. Ils notent également l'impréparation des familles pour lesquelles le recours à l'ENT est décrit comme un changement brusque et déstabilisant. Face à ce changement, les enseignants déclarent avoir accompagné les familles à prendre en main techniquement l'ENT, en redonnant les codes d'accès par mail et en accompagnant certaines familles par téléphone. D'autres enseignants ont aussi accompagné les familles dans l'usage de l'ENT, en leur expliquant que celui-ci n'est pas une plate-forme de type « réseau social numérique » et qu'une autre forme de communication – scolaire – était attendue de leur part.

> « Par exemple, pour Klassroom donc les parents devaient s'inscrire sur Klassroom. 80 % l'ont fait et il a fallu remp… comment dire ? Tanner les 20 % qui restaient, donc moi je pense que ça, c'est un succès. C'est rentré dans les mœurs, Klassroom. Les parents ont mis les devoirs, ils y vont, ils posent des questions. J'ai été obligé de rappeler que Klassroom n'était pas Facebook. Puisqu'il y avait des parents qui… enfin j'ai été… les bras m'en sont tombés. Donc j'ai fait un petit rectificatif et là impeccable ! C'est un bel outil. Ça me permet de mieux communiquer avec les parents. » PE 17 (2021)

USAGE ET NON-USAGE DE LA VISIOCONFERENCE ET DES CLASSES VIRTUELLES

LES RAISONS DU NON-USAGE DE LA VISIOCONFERENCE

Le non-usage de la visioconférence comme technique possible pour maintenir des activités pédagogiques à distance se décline autour de plusieurs arguments mis en avant par les enseignants interrogés. D'abord, la visioconférence est une pratique nouvelle pour les professeurs des écoles et ils n'avaient pas la possibilité de se retrouver entre collègues pour tester la visioconférence à plusieurs. Dans les propos des enseignants ayant essayé d'utiliser la visioconférence, la première source

d'empêchement est la faible qualité de leur connexion internet et les baisses de débit de leur bande passante. Cette difficulté ne leur permettait pas de conduire des activités en visioconférence avec leurs élèves.

> « Après, je n'ai pas fait beaucoup de cours en visio, parce que j'avais vraiment un gros problème de connexion internet. C'est ça qui m'en a empêché, en fin de compte. Si j'avais eu la possibilité, par contre, j'aurais utilisé un peu plus le numérique. Mais là, on était dans une situation où on n'avait pas ce qu'il fallait pour travailler correctement. » PE 3 (2021)

Si les difficultés de connexion des familles sont abordées, l'autre argument avancé par les enseignants relatif à ce non-usage est celui de ne pas avoir réussi à utiliser la plateforme de classe virtuelle désignée dans le *vademecum* de continuité pédagogique « ma classe à la maison » du CNED. Ce non-usage de la visioconférence est également lié à la difficulté des enseignants à joindre et réunir tous leurs élèves au même moment de la journée pendant le confinement. À cette difficulté, les enseignants associent également une forme de réticence, traduite par un sentiment de gêne exprimé comme un manque d'expérience vis-à-vis de cette technologie qui, pour la plupart, leur était étrangère.

TESTER LA VISIOCONFERENCE AVEC LES ELEVES : L'EXPERIENCE D'UNE NOUVELLE MODALITE D'ENSEIGNEMENT EN CADRE SCOLAIRE.

Parmi les enseignants qui déclarent avoir eu recours à la visioconférence, la plate-forme du CNED nommée « ma classe à la maison » et l'application Zoom font partie des plateformes fréquemment citées par les enseignants interrogés. Le recours à la visioconférence et au dispositif de classe virtuelle du CNED est alors décrit par les enseignants interrogés comme un usage inédit et imprévu.

> « On s'est lancés dans la visioconférence, qu'on ne faisait pas avant. Ça, jamais on n'aurait envisagé faire des cours en visio. » PE 3 (2021)

Lorsqu'ils détaillent l'utilisation de la visioconférence et de la plateforme « ma classe à la maison », certains enseignants expliquent avoir initié des classes virtuelles en grands groupes. Ces premières classes virtuelles sont décrites comme difficiles car parsemées de déconnexions impromptues, d'arrêts sur image et de hachures sonores. À ces difficultés, ils expliquent avoir décidé de procéder à l'organisation de classes virtuelles en petits groupes, en ciblant parfois les élèves avec des difficultés scolaires nécessitant à leurs yeux un accompagnement plus important.

> « Alors ensuite, j'ai mis en place les cours en Visio. Donc, je les prenais alors, j'ai essayé d'en avoir au début, d'en avoir plusieurs d'un coup, mais ça coupait, ce n'était pas pratique. Donc en fait je les prenais par deux ou trois maximums. Et on a ciblé, vu que je ne pouvais pas prendre tout le monde sur une journée, on a ciblé les élèves les plus en difficulté. » PE 54 (2021)

Avec ces essais, les enseignants interrogés relèvent plusieurs difficultés organisationnelles auxquelles ils ont dû faire face. D'abord, la participation des élèves aux classes virtuelles est décrite comme tributaire de plusieurs facteurs. Parmi ces facteurs, la disponibilité d'équipements numériques dans une situation de partage des équipements au domicile, mais aussi de la compatibilité du matériel avec l'usage attendu (utilisation du téléphone portable par exemple) représentent deux facteurs importants. Les potentiels conflits d'agendas familiaux avec les parents, mais aussi avec les frères et sœurs sont eux aussi des facteurs d'empêchement qui ont rendu difficile l'usage de la visioconférence. Ensuite, la participation des élèves est décrite comme limitée, contingentée à la disponibilité des familles pour les accompagner en ligne et éventuellement les surveiller pendant l'activité.

> « Et on se retrouvait du coup sur la classe virtuelle une ou deux… enfin oui, deux, trois fois par semaine. Pas très longtemps parce qu'il y avait du télétravail pour certains parents donc il fallait partager le temps entre eux. » PE 33 (2021)

Lié à la problématique de la disponibilité de l'équipement, les enseignants détaillent également les complications engendrées par l'emploi de différents appareils connectés pour accéder aux classes virtuelles. Ainsi, dans une même classe virtuelle, l'élève utilisant une tablette, un téléphone connecté ou un ordinateur, ne pouvait pas réaliser une tâche similaire à un autre élève différemment appareillé en suivant une consigne unique fournie par l'enseignant. Ce cas de figure, propre au confinement, relève d'une problématique connue (Cerisier, 2015) dans les stratégies d'enseignement reposant sur le BYOD[30] (en Français AVEC[31]).

> « Au-delà, on ne voyait pas ce que ça donnait chez eux. On voyait déjà la pauvreté de matériel pour certains : certains n'avaient que le téléphone de leur parent pour faire des séances en visio, certains n'avaient que la tablette pour faire des petits… parce que on utilisait un logiciel, mais c'était quoi déjà ? Il y avait une classe virtuelle qui se faisait, mais je me rappelle plus du nom. Mais sur cette classe virtuelle, on pouvait créer des documents où ils pouvaient cliquer sur certaines cases. Avec le téléphone, ce n'était pas possible. Et même certains avec

[30] BYOD : *bring your own device*

[31] AVEC : apportez votre équipement connecté

> tablette n'arrivaient pas… il fallait écrire sur l'écran, mais du coup, avec la tablette, une fois qu'ils avaient l'écran pour écrire, il fallait donc réinsérer le clavier sur la tablette, le clavier du coup prenait la place de l'écran, donc c'était complètement… c'était très compliqué. » PE B6 (2022)

Face aux difficultés rencontrées lors du recours aux classes virtuelles, les enseignants interrogés insistent sur la nécessité d'être formé à l'usage des techniques de visioconférence. Une formation qui, en l'état, s'est effectuée davantage à l'aide de pairs à distance, de manière informelle, mais dont ils soulignent l'importance pour les aider et les conseiller dans l'organisation de sessions de visioconférences avec les élèves.

ORGANISER LES CLASSES VIRTUELLES POUR SUIVRE LES ACTIVITES DES ELEVES ET QU'ILS PUISSENT SE VOIR ENTRE EUX.

Dans leurs propos, les enseignants utilisateurs de classes virtuelles détaillent la manière dont ils ont organisé les classes virtuelles et les objectifs qu'ils poursuivaient en ayant recours à ce type de plate-forme. D'abord, l'organisation du groupe classe en sous-groupes d'élèves pour une durée de 30 à 45 minutes est présentée comme une organisation plus simple qu'une classe virtuelle en classe entière. Couplée à l'envoi de consignes et d'exercices à réaliser à la demande de l'enseignant par mail ou via l'ENT, la classe virtuelle est présentée comme un dispositif propice à la vérification de la compréhension des notions, ou à la correction des exercices, mais pas pour faire cours.

À l'intérêt pédagogique porté par les enseignants utilisateurs de classes virtuelles, se couple l'ambition affirmée par certains enseignants de maintenir le lien et la relation affective des élèves entre eux. La visioconférence est présentée par ces enseignants comme l'occasion de répondre oralement aux questions des élèves et d'interagir de manière synchrone avec eux. Elle est aussi présentée comme la seule technologie par laquelle ils pouvaient organiser une rencontre avec leurs élèves en permettant des échanges de sons, de voix, de regards et de gestes afin qu'ils maintiennent, entre eux, des liens affectifs et une forme de sociabilité amicale malgré le confinement.

> « L'année dernière oui, j'ai fait, c'était via le CNED. Alors je les prenais par petit… Alors le lundi, j'avais fait trois groupes. C'étaient que des CE2, mais je les voyais en trois temps parce qu'en fait ils sont plus de… Je fais des groupes, je sais plus combien ils étaient. C'est divisé par trois groupes de huit, sachant qu'ils ne se connectaient pas tous, ceux qui pouvaient. Mais en fait, l'intérêt c'est en général, je leur donnais du travail en amont et lorsqu'on était après en Visio, c'était déjà pour qu'ils se voient parce qu'il y a que comme ça qu'ils se voyaient sinon les

> enfants entre eux, ils ne se voyaient pas, et après pour répondre aux questions. C'était plus dans ce sens-là que pour avant en… C'était plus après pour voir s'il y avait des problèmes de compréhension sur certaines choses. » PE 67 (2021)

La visioconférence, et spécifiquement les fonctionnalités de classe virtuelle permettant la visualisation synchrone et partagée de la plateforme « Ma Classe à la maison » du CNED sont dépeintes par les enseignants utilisateurs comme des fonctionnalités bénéfiques pour leur organisation et pour les activités réalisées avec les élèves car elles permettent aux élèves d'écrire en direct, sous le regard de l'enseignant, créant temporairement les contours d'un cadre synchrone mieux connu pour les enseignants. Cette situation comporte des caractéristiques (le partage d'une durée commune, une vision partagée du support pédagogique, la position de contrôle de l'enseignant) qui peuvent se rapprocher sensiblement des conditions d'enseignement présentiel habituellement vécues en classe par les élèves et les enseignants.

UTILISER DES SERVICES EN LIGNES RECOMMANDES ET/OU INTERDITS PAR L'INSTITUTION PENDANT LE CONFINEMENT

L'USAGE DES RESEAUX SOCIAUX NUMERIQUES ET DES APPLICATIONS COMMERCIALES POUR REPONDRE A L'URGENCE DU CONFINEMENT

Face à l'indisponibilité ou l'absence de plateformes de type ENT prescrites par le ministère de l'Éducation nationale, certains enseignants interrogés déclarent avoir utilisé des plateformes web contraire aux techniques prescrites dans le *vademecum* de continuité pédagogiques ou initialement interdites par l'institution au titre du non-respect de la législation nationale. Bien qu'habituellement interdites et non utilisées, certaines de ces plateformes ont pu servir d'espace numérique d'échanges entre les enseignants, les élèves et leur famille pendant le confinement. Les raisons de ces choix sont multiples et les enseignants concernés connaissent et nomment les risques associés à l'usage de ces technologies. Dans leurs propos, le choix d'usage des applications déconseillées ou désignées comme interdites est argumenté par la préexistence des usages des parents et des élèves de ces plateformes, mais aussi par la facilité d'usage que les enseignants leur attribuent. Ils dépeignent des familles déjà utilisatrices de ces applications de messagerie instantanée (Messenger et WhatsApp) et/ou de réseaux sociaux numériques (Facebook et ses fonctionnalités de pages et de groupes permettant de sélectionner les usagers ayant accès aux fonctionnalités de partage, de lecture ou de

dépôt de divers fichiers numériques). S'ils soulignent d'abord la facilité de prise de contact avec les familles via ces plateformes, ils insistent sur le fait que – dans l'urgence du confinement – il est plus simple d'aller là où sont les familles que de les faire venir (s'inscrire et se connecter) là où elles ne sont pas (sur les ENT ou autre plateforme web pour l'enseignement) accentuant la porosité entre les sphères privées et professionnelles qui nourrissent la dimension affective des échanges entretenues.

> « Après bon ben forcément, où est-ce que c'est stocké, bon comme je vous dis, moi ça sera des documents d'histoire, ça sera des calculs et des productions de phrases. Je veux dire, il en fait ce qu'il veut, Zuckerberg, mais bon voilà, ce n'est pas, je ne leur ai pas demandé de se filmer, de m'envoyer des choses comme ça. Là c'est je savais très bien qu'il y avait des choses à faire, des choses à pas faire. Au pire ils ont mon, voilà, ils m'envoyaient, c'était vraiment que de l'écrit, donc j'ai dit bon allez-y, on utilise ça. Je sais que ce n'est pas autorisé, ce n'est pas officiel, mais c'est la seule chose qui va faire que mes élèves vont travailler pendant deux mois. Après le confinement, (...) je m'en sers plus, mais on a continué un petit peu avec quelques parents le temps (...) qu'ils se réapproprient l'ENT. » PE 57 (2021)

Parmi les applications numériques détenues par les GAFAM, l'application Skype (Microsoft) pour la visioconférence ou encore l'application WhatsApp (Facebook, Meta) ont été utilisées par certains enseignants pour maintenir les relations avec leurs élèves. Concernant l'application Skype, les enseignants expliquent que cette application est venue pallier l'indisponibilité de l'application du CNED. L'application WhatsApp a quant à elle été utilisée par les enseignants pour créer des espaces d'échanges et de discussions en ligne pour les élèves.

> « On a utilisé moi, je sais que j'ai fait des groupes WhatsApp où les enfants pouvaient se parler. Et puis trois fois par semaine, il y avait un moment voilà de 18 h à 18 h 30 où c'était le moment des enfants comme à la cour de récréation. Et je crois que ça a été beaucoup apprécié par les parents de ma classe et par les enfants. Et voilà, donc j'ai utilisé l'adresse mail, le téléphone et le groupe WhatsApp. Voilà. » PE 42 (2021)

L'UTILISATION D'APPLICATIONS WEB POUR ORGANISER LES ACTIVITES ET PARTAGER DES CONTENUS

Parmi les services web utilisés par les enseignants pour pallier les ENT inaccessibles, d'autres plateformes de service d'hébergement sur serveur distant sont décrites par les enseignants comme des plateformes utiles, auxquelles les parents se connectaient, et qui leur permettaient de partager des documents variés (photos,

vidéos, textes, enregistrements audios) aux élèves confinés. Parmi les expériences qu'ils partagent, certains enseignants utilisateurs donnent le nom des plateformes sur lesquelles ils ont mis en ligne des ressources, comme Google Drive (Google) ou encore One Drive (Microsoft). D'autres ont recouru à des plateformes *cloud* sans les nommer – et peut-être sans le savoir – expliquant que la mise en place de ces services distants pendant le confinement les a conduits à poursuivre l'utilisation après le confinement car les parents d'élèves sont maintenant habitués et qu'un changement de plateforme entraînerait un risque de perte de contact avec les familles.

> « Au départ on était partis sur l'ENT, mais… j'imagine que vous le savez, enfin ça a dû être partout pareil, il y a eu un tel afflux que le site a crashé ou était très très lent donc en fait nous ce qu'on a mis en place, c'était une sorte de cloud (...) et on a mis un cloud sur lequel… on avait donné le lien aux parents, sur lequel ils pouvaient se rendre. Alors ils pouvaient juste récupérer les informations, mais on mettait tous les documents, les leçons, les devoirs, les explications, etc. qu'on voulait faire passer par là. Et finalement ça a plutôt bien marché, c'est vrai que quand ça s'est un petit peu calmé avec l'ENT, on a choisi de rester sur le cloud parce que… bon les parents étaient rentrés dans cette dynamique-là donc… » PE 49 (2021)

Dans l'éventail des technologies web utilisées par les enseignants, d'autres applications en ligne comme les murs virtuels nommés *Padlet* (nom d'usage de l'application développée de l'entreprise Wallwisher) sont décrites par les enseignants comme des applications ayant permis à la fois la mise en ligne de ressources accessibles par les élèves et une mise en forme propice à l'organisation du temps de travail pour chaque ressource associée. En fonction des circonscriptions éducatives et des décisions locales, cette technologie a pu être utilisée par les enseignants eux-mêmes ou par les services académiques pour mettre en ligne des ressources à destination des enseignants, des élèves et de leur famille.

> « Moi je suis passé par le Padlet. Donc, j'avais un Padlet personnel qui j'avais, donc j'avais communiqué l'adresse aux parents, le lien. (...) J'ai utilisé le Padlet, je l'ai même encore d'ailleurs. J'ai utilisé le Padlet par semaine, enfin ça a été hyper utile. » PE 59 (2021)

Parmi ces plateformes, d'autres applications recommandées par l'institution ont été utilisées par certains enseignants comme la Quizinière (Réseau Canopé) qui permet la réalisation d'un quiz et la génération d'un lien à transmettre aux élèves. L'usage de cette application est décrit par les enseignants comme utile, notamment grâce aux fonctionnalités de suivi des élèves inscrits afin de repérer les élèves absents,

potentiellement en décrochage, afin de les contacter pour les motiver dans leur travail scolaire.

> « Après, au niveau des sites aussi, alors ça ne répond pas forcément, j'utilise aussi des fois Quizinière. (...) Pour faire des exercices en ligne. Notamment pendant le confinement, c'était vraiment très pertinent. (...) Enfin j'avais le retour, c'est bien l'intérêt du site Quizinière, c'est qu'on a le retour des exercices, donc on voit qui a fait et qui n'a pas fait. » PE 110 (2021)

5.4 L'AUTOFORMATION ET LA PREPARATION DE RESSOURCES PEDAGOGIQUES PENDANT LE CONFINEMENT

L'AUTOFORMATION AU ET AVEC LES TECHNIQUES NUMERIQUES PENDANT LE CONFINEMENT

DE LA DEBROUILLE QUOTIDIENNE A L'URGENCE DU CONFINEMENT, LA DIVERSITE DES EXPERIENCES D'AUTOFORMATION PENDANT LE CONFINEMENT

Dans les propos des enseignants, le confinement est marqué comme une période d'urgence pendant laquelle ils ont dû préparer des ressources et des documents dans l'urgence. Cette situation a amplifié une « débrouille » présentée comme préexistante au confinement lui-même.

> « On a eu un bilan moi, qui ne m'a pas plu en fait, notre hiérarchie nous a demandé de faire un bilan de tout ce qui avait bien fonctionné pendant le confinement et de tout ce qui n'avait pas bien fonctionné. Là j'ai dit "ils rigolent ?". J'ai dit on a fait tout, tout seul, on était autonome. Donc il est hors de question que je remplisse ça… ce formulaire. Je dis, je ne remplirai pas le dossier. Je me débrouille, je me suis débrouillé, je continue à me débrouiller. » PE 43 (2021)

Cet état de « débrouille » est présenté comme la conséquence d'un manque de formation et d'un manque de matériel numérique adéquat. Les formations suivies avant le confinement dédiées aux usages du numérique en classe sont décrites comme inadaptées à leurs attentes. Face à l'urgence du confinement, les enseignants expliquent avoir utilisé leur matériel personnel pour réaliser leurs activités professionnelles. Pour se former, ils expliquent s'être tournés vers des plateformes comme Youtube pour suivre tutoriels et webinaires. Toutefois, ces activités d'autoformation par le suivi de webinaires sont désignées comme chronophage. Elles sont entrées en conflit avec le travail de préparation des activités à distance pour leurs élèves.

Parmi leurs expériences d'autoformation, les enseignants expriment des expériences variées. Si certains soulignent la dimension positive de ces expériences d'autoformation, affirmant leur appétence pour les techniques numériques, d'autres enseignants expliquent avoir vécu des expériences douloureuses et solitaires auxquelles ils n'étaient pas préparés.

> « Donc je me suis retrouvée ben comme ça, en confinement, et il fallait que je fasse la classe à distance. Alors, certes il y en a qui ont juste envoyé les devoirs par e-mail, etc., mais moi, je me sentais mal. Donc je me suis dit tiens, je vais faire l'ENT One, c'est facile l'ENT en plus. Mais quand on n'a jamais été formé, donc je me suis formée seule sur YouTube. Donc ça, je trouve ça anormal. Donc j'ai souffert. Non, mais si, parce que moi… non, on n'a aucune formation. » PE A10 (2022)

Pour s'autoformer à l'usage de techniques numériques afin de réaliser des activités pédagogiques avec leurs élèves à distance, les enseignants expliquent avoir cherché des ressources en ligne. Dans leurs propos, ces recherches en ligne sont décrites comme l'occasion de trouver des réponses à des problématiques qu'ils rencontrent dans leurs enseignements. Toutefois, les difficultés rencontrées par les élèves sont décrites comme des sources de motivation supplémentaires.

LA DIMENSION CONTRAINTE ET INDIVIDUELLE DE L'AUTOFORMATION

Pendant le confinement, les pratiques d'autoformation décrites par les enseignants sont essentiellement inscrites dans des logiques individuelles de manipulation et de recherche de ressources comme des sites web ou des tutoriels afin de parvenir à utiliser des techniques numériques pour maintenir le lien avec leurs élèves. Ces situations d'autoformation suggèrent des compétences d'autorégulation dans un contexte où ils expliquent ne pas avoir eu d'autres choix que de s'autoformer, le plus souvent seuls, et pour certains avec l'aide de leur conjoint ou de leurs enfants. Les enseignants interrogés présentent alors leur environnement familial comme un espace d'autoformation propice à la recherche en ligne et aux tests.

LA DIMENSION COLLECTIVE ET PARTAGEE DE L'AUTOFORMATION ENTRE PAIRS OU AVEC LES PROCHES

Interrogés sur leurs pratiques d'autoformation de retour en classe après le confinement, les enseignants expliquent avoir partager et échanger entre eux pour mettre en perspective leurs usages des techniques numériques pour les activités de

classe avec les élèves. Contrairement à la période de confinement, le retour en classe a favorisé un retour des échanges entre pairs, en présentiel, avec des échanges verbaux et avec des échanges de matériels dont les usages des uns pouvaient être discutés avec les usages des autres.

> « Donc, c'est de l'autoformation, et puis c'est aussi grâce aux collègues. Donc, chacun de notre côté, on essaie de voir, enfin de découvrir des choses. Et puis entre nous, on s'échange les différents dispositifs, hein, les différentes technologies, qu'on peut utiliser » PE 110 (2021)

Ces moments de partage sont décrits comme agréables, les enseignants rappellent toutefois que ces formations à plusieurs relèvent souvent de « la débrouille » et ne compensent pas le déficit de formation institutionnelle. Ils décrivent leurs usages comme limités face à des potentialités techniques ignorées qu'offriraient supposément les outils qu'ils utilisent. Ils précisent chercher seuls avant de mettre en commun leurs découvertes avec leurs pairs. Que ce soit via l'usage de techniques numériques destinées à la classe essayées avec leurs enfants ou avec l'aide d'un conjoint, l'environnement familial est décrit comme un espace d'autoformation. Les échanges avec les amis – souvent eux-mêmes enseignants – participent aussi à construire l'autoformation continue, dans laquelle se mêle le personnel et le professionnel.

CONCEVOIR DES RESSOURCES EN FONCTION DES CONDITIONS MATERIELLES DES FAMILLES

LES RESSOURCES IMPRIMEES POUR FOURNIR LES DOCUMENTS AUX FAMILLES SANS EQUIPEMENT ADEQUAT

À l'annonce du confinement, la fermeture des établissements était annoncée pour deux semaines. La photocopie et l'impression de documents – habituellement projetés en classe entière – pour les élèves et familles constituent les premières adaptations réalisées au lendemain de l'annonce du confinement généralisé : fournir l'ensemble des ressources pour deux semaines de travail. Ensuite, la numérisation des ressources pédagogiques afin de les rendre accessibles par l'envoi de mail ou par leur mise en ligne sur des cahiers multimédias représente une adaptation supplémentaire. Avec l'annonce de la prolongation du confinement pour une durée indéterminée liée à la propagation des contaminations, d'autres techniques ont été utilisées et d'autres manières d'enseigner ont pu être développées par les enseignants interrogés.

> « Alors, pour certains, ceux qui avaient un ordinateur ou une tablette où on a travaillé par mail, j'envoyais des documents par l'ENT ou par mail pour ceux qui n'avaient pas accès à l'ENT. Et puis pour les autres, ben je revenais à l'école. Je faisais des photocopies et je donnais des pochettes pour travailler les documents que je récupérai ensuite. je sais qu'il y a d'autres collègues qui l'ont fait. Voilà. Mais moi, je le faisais régulièrement. J'appelais les parents. Parce qu'ils avaient mon numéro donc ils pouvaient aussi me joindre. J'ai laissé mon numéro de téléphone pour qu'ils puissent me joindre. » PE 34 (2021)

Dans ces cas complexes, l'imprimé n'était pas le seul dispositif utilisé. Aux impressions réalisées par les enseignants et distribuées aux familles, s'ajoutait le partage du numéro de téléphone et les appels téléphoniques aux familles, parfois pour convenir d'un lieu de dépôt des documents ou d'un lieu de rencontre – généralement à l'école – entre l'enseignant et la famille de l'élève.

L'ECOLE PENDANT LE CONFINEMENT : UN ESPACE DE GESTION, D'EDITION, D'IMPRESSION ET D'ENVOI DE DOCUMENTS

Pour créer les documents, constituer les dossiers pour chaque élève, et assurer leur distribution aux familles, certains enseignants expliquent avoir édité et imprimé des documents via des outils d'impression disponibles dans les écoles, d'abord les quelques jours avant le confinement de mars 2020, afin de les donner aux élèves avant leur départ, puis en revenant à l'école à tour de rôle ou en sollicitant leurs collègues. D'autres techniques d'envoi ont pu être utilisées, notamment les services postaux – mobilisés par l'État – ou alors par certains enseignants eux-mêmes.

> « Donc quand une fois le premier sentiment de devoir rester chez nous est passé, on a réussi à organiser un, une sorte de tournée de facteurs avec les enseignants qui habitaient dans le coin et qui pouvaient du coup venir imprimer à l'école l'ensemble des documents pour plusieurs jours et passer, d'y poser dans les boîtes aux lettres de tout le monde. » PE 81 (2021)

Dans ce contexte d'envoi de documents imprimés, certains enseignants expliquent avoir pu passer par des centres sociaux lorsqu'ils existaient et que les liens entre ces centres et l'école préexistaient. Les rendez-vous à la grille de l'établissement, les rencontres rapides sur le parking de l'école ou le dépôt des documents directement dans les boîtes aux lettres et aux parvis des logements des familles sont également décrits par les enseignants qui se sont déplacés pendant cette période, pour les familles des élèves de leur classe ou pour celles de leurs collègues.

ADAPTER EN FONCTION DES POSSIBILITES D'ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE DES ELEVES PAR LES FAMILLES

Parmi ces adaptations, la transformation des contenus visait également à s'ajuster au contexte du confinement qui a amené certains élèves à travailler en autonomie, sans la co-présence de l'enseignant et parfois sans l'accompagnement d'un membre de la famille. Les parents étaient parfois absents ou occupés dans leurs propres activités professionnelles, et les plus grands frères et grandes sœurs éventuels ont parfois servi d'intermédiaire entre l'enseignant et les élèves les plus jeunes. La prise en compte des conditions de vie et de travail des élèves est alors devenue un enjeu supplémentaire de recherche de ressources, de préparation, de diffusion du matériel et/ou de partage en ligne pour les enseignants afin d'adapter les ressources pédagogiques à la situation d'autonomie forcée et subie des élèves.

> « Là, il y a eu un gros travail de recherche pour trouver des choses qui conviennent, qui calquent sur le programme, qui soit utilisables par les enfants quasiment seuls parce que les familles, voilà, au bout d'un moment les parents qui avaient deux-trois enfants plus leur propre travail, ils étaient complètement submergés donc fallait vraiment leur donner du clé en main, quoi. » PE 104 (2021)

Dans les propos des enseignants, la compréhensibilité et la lisibilité des consignes et des ressources envoyées aux élèves est un aspect important du travail de recherche et de conception réalisé pendant cette période. L'expression « clé en main » renvoie ici à la logique pédagogique et didactique des explications fournies avec les ressources envoyées, pour que les élèves puissent travailler en autonomie. L'absence du parent est qualifiée négativement par les enseignants car celle-ci permet de corriger individuellement les erreurs des élèves dans l'instant de la réalisation d'une tâche.

PRODUIRE DES RESSOURCES SPECIFIQUES POUR LES FAMILLES

Pour aider les élèves et les parents dans l'accompagnement de leur enfant, les enseignants interrogés expliquent avoir procédé de diverses manières. Certains indiquent avoir envoyé systématiquement les exercices avec les corrigés, pour que les familles puissent réaliser la correction avec l'élève, d'autres enseignants expliquent avoir envoyé des plans de travail détaillés pour les parents. D'autres encore, détaillent la production de plusieurs documents différents en fonction des élèves et des possibilités de suivis dans les familles.

> « Oui. Alors, j'ai aussi des parents évidemment qui ne peuvent pas aider leurs enfants, mais dans ce cas-là, on a adapté le travail. Je n'ai pas donné forcément le même travail pour tous les enfants. Donc il y a eu des adaptations. » PE 34 (2021)

Les adaptations réalisées pour aider les élèves les moins accompagnés par leur famille ont pris diverses formes selon les enseignants, les élèves, et les relations avec les parents. Pour certains, ces adaptations se sont matérialisées par la conception de matériel pédagogique pour les élèves et les parents via des notices, des fiches explicatives, des corrigés ou d'autres corrections détaillées. Pour d'autres enseignants, les élèves qui n'étaient pas accompagnés par leur famille dans la réalisation des activités scolaires ont fait l'objet d'autres adaptations. Dans leurs propos, les enseignants détaillent les responsabilités qu'ils ont assumé dans le cadre de ces accompagnements spécifiques. Ils qualifient leurs actions de gratifiantes, mais expliquent avoir dépassé le cadre de leur mission de continuité pédagogique. Dans leurs propos, certains d'entre eux expliquent à demi-mots avoir assumé une forme de délégation de responsabilité des parents qui étaient dans l'impossibilité d'assumer le suivi des activités scolaires de leurs enfants.

> « Et puis moi j'ai des familles que j'appelais très très régulièrement parce que je savais que c'étaient des familles en difficultés, des enfants en difficultés avec des parents qui ne pouvaient pas aider. Donc il y a notamment un petit garçon que j'ai eu pendant tout le confinement un jour sur deux. Et je l'ai fait travailler par téléphone un jour sur deux, ah c'était un gros défi, mais en tout cas j'en ai gardé vraiment un excellent souvenir et c'est un… Voilà je voulais maintenir le lien, c'était un petit enfant qui ne pouvait pas être aidé, il n'y avait pas de moyen informatique à la maison, il y a des parents qui ne sont pas dans la capacité de l'aider non plus, le seul moyen que j'ai trouvé c'était ça et donc avec une autre personne qui appelait le deuxième jour en fait, l'enfant avait quelqu'un au téléphone tous les jours et tous les jours on l'avait un quart d'heure, ouais un quart d'heure au téléphone. (...) c'était important de le faire et je ne regrette pas de l'avoir fait et les parents m'en reparlent aussi et puis voilà et les liens avec les parents n'étaient pas du tout les mêmes effectivement quand on les a eus au téléphone. Il y avait… les parents se… s'en remettaient aussi un peu à nous quoi, en nous disant « Oh là, là, mais je n'arrive pas à faire ça et là vous avez envoyé ça, mais comment je fais ? ». On les sentait aussi un peu démunis et nous on essayait de leur montrer que tout allait bien et qu'on maîtrisait tout, mais des fois ce n'était pas simple. Mais voilà il y a eu un échange vraiment très agréable. Après c'était prenant, on a passé beaucoup de temps au téléphone, c'était… on n'a pas compté nos heures quoi. » PE 106 (2021)

CONCEVOIR, CHERCHER ET UTILISER DES RESSOURCES ADAPTEES A LA DISTANCE

CHERCHER ET TROUVER DES VIDEOS A ENVOYER AUX ELEVES

L'envoi de ressources vidéo décrit par les enseignants n'est pas uniquement présenté comme le partage d'une source documentaire déjà-là, connue et disponible. Si une partie des productions vidéo mentionnées existaient avant le confinement et préexistaient dans l'organisation des activités présentielles en classe, les enseignants expliquent avoir spécifiquement recherché, trouvé et partagé des vidéos en ligne à l'occasion du confinement et parfois mises en avant par l'institution, comme les vidéos « Les Fondamentaux », produites par l'opérateur Réseau Canopé.

> « Il faut chercher et connaître les sites, en fin de compte. Avec Canopé, on a quand même pas mal de sources vidéo qui nous ont beaucoup aidés pendant le confinement. C'est vrai que quand j'avais besoin d'une vidéo pour illustrer une notion. Ça permettait d'illustrer la leçon en fin de compte, puisque là, comme on n'avait pas de contact, et encore maintenant, je leur remontre, et ils aiment bien. » PE 3 (2021)

CREER DES VIDEOS POUR LES ELEVES

Parmi les usages numériques décrits par certains enseignants, la réalisation de vidéos originales produites pendant le confinement ou les tentatives avortées de réalisation de vidéos sont des exemples peu fréquents mais existants des pratiques audiovisuelles enseignantes pendant le confinement. Les enseignants y décrivent alors des mises en scène personnelles de leur voix et de leurs mains qui accompagnent l'explication d'un exercice, d'un texte ou d'un support pédagogique. Dans leurs propos, les usages qu'ils décrivent mettent en exergue leur volonté d'adapter les activités aux obstacles que rencontrent leurs élèves tout en prenant en compte les difficultés d'accompagnement pédagogique des familles.

> « Donc on a préparé, on préparait le programme de la journée, alors, on préparait, les textes de lecture, on leur donnait des petits exercices, on leur fournissait la correction. Par contre, on s'est enregistrés, on a fait des vidéos. Parce qu'on avait quand même des difficultés de lecture en CP, avec des familles qui ne pouvaient pas forcément les aider à lire. Donc, on mettait sur l'ordinateur le texte de lecture, on filmait le texte, et nous, en même temps, on lisait en suivant avec un crayon. On leur expliquait, donc on s'enregistrait pour la lecture et pour les révisions et apprentissages de son. Et après, par mail, on communiquait par mail avec eux. On leur envoyait le programme, le travail, les vidéos, voilà. » PE 82 (2021).

Les vidéos réalisées par les enseignants eux-mêmes sont également décrites par certains d'entre eux comme substitutives à d'autres techniques numériques inutilisables

pendant le confinement comme les classes virtuelles et les applications de visioconférence.

> « Donc, on avait choisi avec mon collègue… enfin, « choisi » de ne pas faire de visio parce que du coup, nous étions avec nos enfants, nous-mêmes, à la maison [...] Donc nous, on a envoyé des vidéos que nous on faisait. On se filmait pour expliquer certaines choses ou alors, on les appelait. On a fait par WhatsApp des visios aussi, avec certains élèves qui ne comprenaient pas ou les parents ne comprenaient pas, pour pouvoir leur expliquer d'une autre manière. On a essayé comme on a pu. » PE 86 (2021)

Dans les propos des enseignants, les ressources vidéo sont présentées comme des ressources substitutives et parfois complémentaires difficiles à réaliser ou à mettre en ligne. De plus, les enseignants interrogés ayant réalisé des vidéos précisent qu'il était difficile de savoir si les vidéos partagées étaient vues et comprises par les élèves.

L'ADAPTATION A LA DISTANCE CONTRAINTE, UN TRAVAIL REFLEXIF

Dans leurs propos consacrés aux adaptations réalisées pour maintenir des activités à distance, certains des enseignants interrogés expliquent avoir engagé pendant le confinement un travail réflexif sur leurs propres pratiques pédagogiques et sur leurs manières de travailler. Ces réflexions concernent notamment leur posture et leur manière d'être avec les élèves. En passant d'un être en classe corporel et incarné dont la position a été remise en cause par le confinement vers d'autres manières d'agir, davantage liées à la distance. Cette réflexion vis-à-vis de leur pratique en classe est abordée sous l'angle de la prise en compte de l'importance du corps, le leur, celui des enseignants, mais aussi celui des élèves dans l'espace de la classe.

> « Même si bon je préfère quand même être dans ma classe avec mes élèves, ce n'est pas le même rapport. C'était compliqué parce que ça s'est fait du jour au lendemain et qu'il a fallu penser les enseignements différemment. Donc ce qu'on a l'habitude de faire de manière un peu théâtrale parce que moi j'ai l'impression d'être en représentation, ben là on ne pouvait plus le faire donc il a fallu trouver une autre façon de le faire. » PE 2 (2021)

Cette expérience de la distance contrainte et de l'absence des corps et de l'espace partagé de la salle de classe a agi pour certains des enseignants interrogés comme une épreuve, l'occasion d'affirmer – dans le cadre de nos entretiens – ou de réaffirmer et de verbaliser ce qu'ils aiment faire dans leur métier et ce qu'ils considèrent comme primordial en termes d'organisation et d'interactions pour l'enseignement à l'école

élémentaire : la co-présence avec les élèves. Face à cette situation, certains des enseignants interrogés précisent qu'ils ont repensé leurs pratiques.

> « Du coup, ça nous a permis aussi de… Voilà, de reréfléchir à nos pratiques. Voilà ! Mais ça été long parce que… voilà oui, nous ça va vite en classe finalement parce qu'on sait, mais tout expliquer aux parents. Voilà… chose après chose ça a été, ça a pris du temps. » PE 42 (2021)

Le confinement est présenté comme une expérience réflexive, l'occasion de réfléchir à leurs pratiques au sein d'un cadre d'expérience provisoirement transformé. Les réponses pédagogiques aux besoins des élèves sont présentées comme difficiles à mettre en œuvre car elles supposent l'utilisation de techniques numériques inédites et inenvisagées par les enseignants avant le confinement.

À l'issue de ces premiers résultats consacrés au pratiques numériques professionnelles des enseignants pendant le confinement, la partie qui suit présente les résultats concernant les évolutions perçues par les enseignants dans les divers aspects de leur activité professionnelle.

5.5 LES PRATIQUES NUMERIQUES DES ENSEIGNANTS APRES LE CONFINEMENT

LES PRATIQUES DE COMMUNICATION DES ENSEIGNANTS APRES LE CONFINEMENT

LE RAPPROCHEMENT ENTRE LES FAMILLES ET LES ENSEIGNANTS, UN PHENOMENE TEMPORAIRE LIE A L'EPREUVE DU CONFINEMENT

Avec l'analyse des entretiens menés avec les enseignants émerge l'idée d'une proximité inhabituelle avec les parents pendant le confinement. Cette proximité nouvelle est décrite par les enseignants comme ponctuelle, propre au confinement de mars 2020. Les mois qui suivent cette période sont marqués par le retour en classe des élèves, une nouvelle rentrée scolaire, et l'organisation du service d'éducation au gré des protocoles sanitaires. À cette nouvelle situation, les enseignants expliquent que l'évolution des relations avec les parents étaient liées à l'épreuve commune du confinement, que les élèves ont changé de classe, et qu'ils ont perdu la complicité construite et entretenue avec certaines familles pendant le confinement. De plus, parmi les enseignants interrogés, certains désignent l'organisation du service d'éducation sous

contraintes sanitaires comme producteur de tensions dans les relations entretenues avec les parents. Les protocoles sanitaires successifs sont marqués par la gestion différenciée des groupes d'élèves, mais aussi par la réorganisation spatiale des salles de classe, de la cour de récréation, et avec une distanciation physique des élèves et un port du masque constant. Ce travail de mise œuvre des protocoles et de veille du respect des consignes a pu les mettre en difficulté face à des parents dont ils présentent l'énervement comme une conséquence de perception de leur statut professionnel, assimilé à une figure d'autorité institutionnelle publique et responsable des conditions d'accueil dans ce contexte sanitaire.

> « Pour autant les parents, enfin on a de plus en plus de problèmes avec des parents qui ne faisaient pas de problème avant. Alors ce n'est pas lié au numérique, mais c'est cette crise sociale et sanitaire qui fait que j'ai l'impression qu'on est un peu…, les représentants de l'État qu'ils voient donc ils se défoulent sur nous en fait. Mais c'est des reproches liés à la vie de l'école, à l'organisation… (…) Mais ça prend des proportions assez énormes (...) des fois c'est des broutilles et… (…) Ils s'enveniment pour rien, ils s'énervent tout seuls et nous on est là et on a déjà, voilà, cette charge de travail qui n'est pas du tout allégée avec le masque qui plus est, donc on s'en prend de tous les côtés en fait. Mais ça va, on garde le moral, mais le masque, on peut plus. » PE 104 (2021)

Dans leurs propos, certains enseignants insistent sur la spécificité de la relation qu'ils ont entretenue avec les parents de leurs élèves et l'agréable proximité qu'ils avaient réussi à construire malgré la distance. Pendant cette période, les remerciements des parents adressés aux enseignants sont désignés comme des « retours », des appréciations positives de leur engagement professionnel auprès des élèves et des familles.

> « Si, au moment du confinement, les parents ils remerciaient beaucoup. De… du travail qu'on faisait, forcément, puis après ça redevient comme avant en fait, c'est vite oublié. » PE A7 (2022)

D'autres enseignants maintiennent l'idée qu'une confiance entre eux et les parents s'est construite pendant le confinement. Cette idée est d'autant plus forte lorsque les enseignants interrogés exercent dans des écoles qui accueillent des enfants d'une même famille. L'expérience vécue lors du confinement et les relations de confiance nouées pendant cette période sont décrites comme prolongées par le souvenir positif de l'investissement de l'enseignant par les parents de cette période.

> « Alors quelles compétences j'ai développées pendant le confinement ? Par rapport à… On est toujours sur le thème du numérique ? Après, la… le relationnel avec les parents, en fait, non, ils savent… Les parents, en fait, ils ont… Moi, je trouve que les parents ont vraiment confiance en nous. Ils savent, en fait, qu'on ne les a pas abandonnés, et qu'on est là pour eux, et que ça… Moi, j'ai les petits frères et petites sœurs, et en fait, vu que c'était il y a deux ans, j'ai quelques élèves en fait, j'ai les grands frères et grandes sœurs. Les parents me connaissent, et ils savent, ils ont… Oui, c'est vrai qu'en fait au confinement, ils ont le souvenir qu'en fait, effectivement, j'étais présent. Donc ça, ça fait que c'est assez positif. Au niveau de mes compétences, le confinement, voilà, si vous me posez la question, je n'ai pas de réponse. C'est que ça… » PE A8 (2022)

Parmi les formes de communication entretenues entre les enseignants et les parents d'élèves, certains enseignants expliquent que certains parents entretiennent avec eux des communications dont l'objet dépasse le simple échange d'informations administratives. Entre ces enseignants et ces parents, les communications médiatisées par courriers électroniques ou par l'ENT sont décrites à la fois comme quantitativement plus fréquentes et qualitativement plus personnelles voire intimes. De plus, certains enseignants précisent que le maintien des communications avec les familles via les ENT s'explique également par le maintien des mêmes codes d'accès pour les parents.

> « Grâce aussi à Educartable, on va avoir des messages qui ne vont pas forcément traiter juste « mon enfant est malade ». Là, il y a une maman qui m'a dit, voilà : « Mon enfant est absent parce que j'ai accouché ». Allez hop ! On en profite, « félicitations, un petit gars, une petite fille ? », on communique plus. Il y a plus de lien avec certains. Avec d'autres, ça reste toujours très compliqué de prendre contact avec eux, mais avec certains c'est vrai qu'il y a plus de lien, on va raconter plus… voilà, il a mal dormi parce que ça… alors qu'avant, un enfant qui n'avait pas très bien dormi, on le découvrait presque le matin même quoi. » PE B6 (2022)

DEFINIR DES LIMITES POUR COMMUNIQUER AVEC LES FAMILLES DES ELEVES

Après le confinement et avec le retour en classe, les enseignants interrogés décrivent différentes stratégies pour définir des règles de communication avec les familles de leurs élèves. Selon leur expérience, le confinement a conduit certains parents d'élèves à se connecter sur les ENT plus fréquemment afin de lire les informations mises en ligne par l'enseignant de leur enfant ou d'aller télécharger des documents. Cet usage plus fréquent de l'ENT par les parents d'élèves est décrit positivement par les enseignants interrogés.

> « Moi, déjà avant le confinement, j'utilisais déjà beaucoup One, donc j'y mettais déjà mes leçons, etc. L'avantage du… de l'après-confinement, c'est comme les parents ont dû se connecter plus régulièrement sur One, certains continuent à le

> faire, ça c'est… voilà. Après, moi dans ma pratique, il n'y a pas forcément une grande différence. » PE A2 (2022)

Avec le retour en classe des élèves malgré les contaminations, certains enseignants interrogés décrivent plusieurs situations dans lesquelles les parents des élèves étaient demandeurs de travail scolaire pour leur enfant lorsque ce dernier était malade ou cas-contact. Ces demandes des parents ont fait l'objet de nouvelles règles concernant ce que les parents pouvaient attendre d'eux dans ces cas précis. Le retour en classe fait alors apparaître une partition – nette pour les enseignants, floue pour les parents – entre ce qui relevait de l'exceptionnel et qui passait par le numérique, et le quotidien retrouvé de l'organisation scolaire, avec ses limites.

> « Je leur ai dit : « Si votre enfant est malade, on a une obligation de lui envoyer les devoirs s'il a le Covid parce qu'il peut être asymptomatique et tout à fait en forme à la maison. En revanche, s'il est malade pour d'autres symptômes, je lui prépare une pochette des absents que je peux tout à fait donner à un de ses camarades voisins, mais je m'interdis de faire ma deuxième journée en refaisant un travail spécial sur le numérique (…). » PE B12 (2022)

Face aux demandes de travail scolaire des parents, les enseignants interrogés expliquent que le temps de préparation d'activités numériques à proposer aux élèves confinés était trop important. Ils précisent qu'ils ne pouvaient pas réaliser conjointement leur mission d'enseignement en co-présence avec les élèves et préparer des activités numériques spécifiques pour les élèves confinés. De plus, les demandes des parents de mettre en ligne le travail réalisé sur l'ensemble de la journée en classe était impossible pour les enseignants interrogés. Dans leurs propos, les enseignants concernés pointent les limites de ces demandes parentales. Les activités de manipulation ou les travaux en atelier sont désignés comme des activités impossibles à mettre en œuvre en présence et à distance, d'autant plus que le statut médical de l'élève confinés – malades ou cas contact – n'implique pas le même suivi de la part des enseignants.

> « On n'en fait pas même si on est… enfin, si on est absent, c'est qu'on est malade donc, si on est malade, on ne travaille pas. Mais on nous en demande, hein. On nous demande du travail à distance. Ça, depuis… oui. Ça, depuis le… même un enfant absent, parce que c'est lui qui est malade, les parents nous demandent du travail. PE B8 (2022)

Avec le retour en classe, certains enseignants expliquent qu'ils continuent de communiquer avec les parents en dehors des horaires et des jours travaillés. Dans leurs propos, « ne pas communiquer » nécessite un effort, un effort lié aux communications

qu'ils avaient engagé pendant le confinement pour maintenir la relation avec les élèves et leurs familles. De retour en classe, les communications avec les familles des élèves font l'objet de réflexions menant certains enseignants à faire des « compromis » et à aménager leur temps personnel pour le redéfinir en temps professionnel. Dans l'exemple du verbatim qui suit, la période de crise sanitaire est décrite comme un moment de bascule pour les communications avec les parents. Ces derniers sont présentés comme impatients, habitués à obtenir des réponses immédiates des enseignants dès qu'ils les sollicitent.

> « Ce que je remarque, c'est que malgré tout, depuis le Covid, les parents sont beaucoup, comment dire, dans l'attente de quelque chose, dans… de l'immédiat, d'une réponse immédiate, de l'immédiateté parce qu'ils ont été justement ben servis immédiatement pendant le Covid et qu'il y a toujours ce truc où il n'y a pas… ils n'ont pas de patience quoi. Voilà. » PE B12 (2022)

Dans leurs propos, la fin de semaine est également désignée comme une période propice pour répondre aux familles. Certains enseignants précisent également qu'ils répondent aux messages envoyés par les familles pendant le week-end.

> « Oui, je réponds aux parents le week-end, alors j'en ai, j'en ai très peu. C'est plutôt, alors, je réponds aux parents le week-end, c'est le dimanche, le dimanche soir, voilà avant de reprendre la classe. Donc si j'ai une information le dimanche soir comme quoi il y a une absence le lundi, je réponds "merci, cordialement, j'ai bien pris note" mais effectivement je réponds à ça. » PE B14 (2022)

Cependant, d'autres enseignants expliquent avoir fait des choix différents dans l'objectif de « définir des règles » et de « cadrer » les échanges avec les familles afin de se protéger du rythme effréné des communications entretenues pendant le confinement.

> « Alors, entre collègues, on répond, mais je ne réponds pas aux parents. C'est pour cadrer un peu parce que depuis le Covid, moi je sais que je suis une grosse travailleuse. Et je me suis laissé avoir et emporter dans une vague du non-stop. » PE B12 (2022)

Pour ces enseignants, le confinement est décrit comme une expérience ayant conduit à une augmentation du temps consacré au travail et à des situations communicationnelles qu'ils ne veulent pas reproduire. Contre cela, ils mettent en place un ensemble de règles et de pratiques pour définir un cadre d'usage acceptable pour eux-mêmes et pour les parents d'élèves. Ce cadre comporte son lot d'exceptions et de tolérance – notamment lorsqu'il s'agit d'urgences concernant les élèves – que les enseignants interrogés définissent et expliquent aux parents.

> « Ah. Moi, je pense que l'ENT, effectivement fait que ben maintenant, on reçoit des messages des parents ben le soir très tard, le week-end. » PE A4 (2022)

ESSAYER DE MAINTENIR LES COMMUNICATIONS PAR VOIE NUMERIQUE AVEC LES FAMILLES

Dans les propos des enseignants après le confinement, les techniques numériques sont présentées comme des techniques dont la principale qualité est la dimension communicationnelle avec les parents – avant leur possible intérêt pédagogique avec les élèves.

> « Oui. Je crois que c'est quand même le plus gros intérêt dans… enfin, du numérique finalement à l'école, c'est dans la communication avec les parents quoi. Enfin, aujourd'hui c'est… Je ne pense pas que ça devrait être ça, mais je pense que c'est devenu ça. Après, non, je pense que c'est essentiel… enfin, c'est le gros avantage. Si un élève est absent pendant une semaine, on peut tout à fait lui rendre le travail sur Beneylu et après, il va pouvoir faire des petites choses quoi. » PE B5 (2022)

Si les autres fonctionnalités et les autres usages ne sont pas absents de leurs propos, la dimension communicationnelle occupe une place centrale dans les exemples et les situations vécues qu'ils décrivent. En ce sens – et en dépit des fonctionnalités communicationnelles inhérentes aux techniques numériques utilisées – l'épreuve du confinement et la nécessité de maintenir le lien avec les élèves peuvent expliquer la prégnance de la dimension communicationnelle des techniques numériques dans les propos des enseignants.

> « Alors déjà, le lien avec les parents. C'est vrai que on utilise Beneylu, mais je demande aussi aux parents qui le veulent de m'envoyer un mail au début de l'année pour que j'aie leur adresse, comme ça, si jamais la classe fermait pour x raisons, soit je peux les contacter sur Beneylu, soit je peux envoyer des mails. Ça… on essaye de s'arranger au maximum pour essayer de toucher le plus de monde possible. Comme ça, déjà, c'est vrai que c'est un réflexe qu'on n'avait pas avant et qu'on a… qu'on a pris. » PE B10 (2022)

La dimension communicationnelle des usages de l'ENT pendant le confinement participe à la manière dont les enseignants conçoivent et développent l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants. Face aux risques de reconfinements, forts des habitudes prises par certaines familles, la mise en ligne de photographies pour montrer le travail fait en classe fait partie des méthodes utilisées pour attirer et maintenir les familles actives sur les ENT.

> « Alors maintenant on met les devoirs, on peut mettre des productions d'élève, on va un petit peu montrer le travail de la classe en fait. Mais c'est plus simple parce que les parents s'y sont justement habitués grâce au confinement et avec du coup, ce qui a été mis en place derrière parce qu'on se disait qu'on allait peut-être à nouveau, enfin, il y avait des risques de reconfinement donc il fallait anticiper, du coup on a beaucoup plus préparé les parents quoi. À chaque réunion de parents en début d'année, il y avait un point justement qui était fait sur Beneylu et sur la communication enseignants-parents, via justement les ENT et Beneylu en l'occurrence oui. » PE B5 (2022)

Pour certaines équipes pédagogiques, le retour en classe après l'expérience du confinement a été l'occasion de transformer les moyens de communication entre les enseignants et les parents d'élèves. Les échanges habituellement médiatisés par le cahier de liaison ont été remplacés par des échanges médiatisés par l'ENT. Toutefois, les documents nécessitant la signature des parents sont toujours transmis par les élèves en version imprimée. Dans les propos que nous avons obtenu, les arguments présentés pour entériner ce changement du cahier de liaison à l'ENT sont économiques et écologiques avant d'être communicationnels.

> « Tout ne peut pas passer par Beneylu, notamment quand on a besoin d'une signature. Donc, on a quand même une pochette. Donc, les parents qui vraiment, veulent communiquer avec nous par écrit peuvent mettre un mot dans la pochette et on leur dit en début d'année. Et ça m'arrive régulièrement d'avoir des mots écrits, simplement parce que la personne n'a pas eu le temps d'allumer son ordinateur ou que c'est plus facile de griffonner sur un bout de papier. Donc, le « papier » n'est pas non plus… comment dire ? N'est pas non plus supprimé. » PE B7 (2022)

Dans le verbatim présenté, l'usage des différents supports de communication entre les enseignants et les parents d'élèves montrent la nécessaire coexistence de ces moyens de communication. Pour d'autres enseignants, l'expérience du confinement a pu les conduire à réviser leur position vis-à-vis de certaines modalités de communication. Pour certains des enseignants interrogés, le courrier électronique est décrit comme une technique de communication inenvisagée et refusée pour communiquer avec les familles avant d'être utilisée pendant le confinement et continuée après le retour en classe.

Interrogés sur les éventuels changements dans leurs pratiques pédagogiques depuis le confinement, les enseignants interrogés mentionnent l'importance de l'inventaire réalisé à l'échelle de l'établissement en début d'année pour connaître la situation matérielle des familles et l'équipement numérique dont disposent les élèves. Les propos des enseignants interrogés en 2022 relatifs aux inégalités font écho aux difficultés rencontrées lors du confinement en mars 2020 et déjà pointées dans les entretiens réalisés en 2021.

> « C'est dans la fiche de renseignement, savoir s'ils ont un ordinateur, un téléphone, des tablettes, une imprimante, voilà. On fait ça, en fait, depuis qu'il y a eu le Covid, parce que c'est surtout les imprimantes, ça permettait aux parents d'imprimer des documents qu'on envoyait. » PE A6 (2022)

REPRISE DU TRAVAIL DES ELEVES AU RETOUR EN CLASSE

Le retour en classe est décrit par les enseignants comme une période de reprise du travail effectué par les élèves lorsqu'ils étaient confinés. La disparité de niveau entre les élèves est soulignée par les enseignants. Ils expliquent les écarts de niveau entre leurs élèves par les différences en termes d'équipements numériques, mais aussi par les différences en termes d'accompagnements pédagogiques par les familles.

> « Oui, tout ce qu'on a… tout ce qu'ils ont eu à faire pendant le confinement, ensuite, on l'a retravaillé en classe, parce que… sur une classe d'une vingtaine d'élèves, j'en ai peut-être 10 qui ont vraiment été présents, voilà. Je n'en ai pas perdu beaucoup, mais tous n'ont pas fait tout le travail demandé pour diverses raisons, pas possibilité d'imprimer… alors, ce que je faisais aussi par exemple, c'est que quand vraiment les parents ne pouvaient pas imprimer les fiches, on se donnait rendez-vous à l'école et puis je leur donnais un petit dossier pour qu'ils puissent faire le travail. Mais ils avaient obligation, une fois le confinement terminé, d'apporter à l'école le travail qui avait été fait pour qu'on puisse regarder, vérifier, retravailler dessus, voilà. » PE A6 (2022)

Dans leurs propos, ils expliquent avoir élaboré différentes tactiques pour reprendre les travaux des élèves en classe. Parmi ces initiatives, la reprise et la correction des exercices imprimés et distribués avant et pendant le confinement sont partagées par plusieurs des enseignants interrogés. Dans les propos des enseignants, la part d'élèves n'ayant pas réalisé les activités scolaires proposées et attendues est rarement décrite comme significative et importante. Nous retrouvons des expressions similaires à celles présente dans le précédant verbatim : « Je n'en ai pas perdu beaucoup ». Cependant, lorsqu'ils précisent le nombre d'élèves « présents », c'est-à-dire présents dans la réalisation des activités proposés, l'estimation est parfois plus importante. Si les élèves et les familles

communiquaient avec les enseignants, cela ne signifie pas forcément que les élèves étaient engagés dans des activités scolaires de révisions ou d'apprentissage.

> « Non, le fait d'être plus à l'écoute de ceux en difficulté en fait. Puisque là, pendant le confinement, ça a été catastrophique pour certains parce qu'on n'avait pas le moyen de voir où ils en étaient. Alors qu'en classe, on se rend compte qu'on peut vraiment être auprès d'eux. » PE B6 (2022)

Le retour en classe est alors présenté comme le moment de faire le bilan des activités réalisées et des besoins des élèves, le tout dans un contexte complexe car les élèves ne sont pas tous revenus à l'école le même jour. Dans leurs propos, c'est avec le retour en classe des élèves que les enseignants ont pu se rendre compte des travaux de leurs élèves et d'une partie des difficultés rencontrées pendant la période de confinement.

REDONNER DE LA PLACE AUX INTERACTIONS PRESENTIELLES

Après le confinement, certains enseignants interrogés détaillent l'attention particulière qu'ils portent aux interactions présentielles avec les élèves et notamment aux déplacements et manipulations. Le retour en classe est alors présenté comme le moment d'un nécessaire travail de réhabituation des élèves à « être élève ». Ce travail de réapprentissage est décrit comme important et mis en opposition à la période de confinement. Dans les propos de ces enseignants, ils expliquent vouloir compenser le déficit d'activités physiques et d'interactions présentielles collectives dues au confinement.

> « Maintenant les enfants, ils sont beaucoup plus dans le mouvement, etc., et on est beaucoup plus dans les écoles… malgré le COVID, mais où au moins on peut faire des groupes, on peut échanger, on peut se déplacer, on peut même faire des maths alors qu'un groupe fait du français. On est beaucoup plus dans l'interaction physique qu'avant. On n'est plus sur la chaise. Enfin moi, c'est comme ça que je le vois maintenant. » PE 29 (2021)

Dans ses propos, la constitution de groupes et les interactions gestuelles présentielles sont décrites comme un aspect important de l'organisation du travail de classe. Ces organisations collectives dans la classe sont présentées positivement au travers des actions qu'elles permettent : faire des groupes, échanger, se déplacer. Ces modalités d'organisation des activités en classe répondent à des actions qui étaient impossibles à réaliser lors du confinement. Parmi les activités réalisées à distance et celles réalisées en classe, certains enseignants expliquent pourquoi ils utilisent ou n'utilisent plus certaines ressources mobilisées pendant le confinement. Leurs propos permettent alors

de saisir les fonctions qu'ils attribuaient à ces ressources pendant cette période. À ce titre, l'usage et le non-usage de la vidéo est un exemple intéressant pour comprendre les choix opérés par les enseignants au retour en classe. Dans leurs propos, le non-usage en classe des vidéos utilisées pendant le confinement s'explique par la possibilité retrouvée de faire des démonstrations en classe en faisant manipuler les élèves.

> « Mais c'est vrai que maintenant que le confinement est fini, des petites vidéos comme ça, je ne les utilise pas spécialement. Voilà. On va manipuler en classe, on va faire des démonstrations au TNI, mais sans pour autant montrer des vidéos » PE B6 (2022)

La vidéo est alors présentée comme une ressource pédagogique dont l'une des fonctions privilégiées est d'accompagner la manipulation sans substituer l'oralité des explications habituellement énoncées en classe pour guider le geste des élèves. D'autres enseignants, utilisateurs de vidéos dans le cadre de séances en classe après le confinement, soulignent également la dimension démonstrative que permet d'initier la vidéo.

> « Je dirais que les avantages, c'est quand même de pouvoir concrétiser des choses, notamment via la vidéo, par exemple quand on fait un projet, c'est hyper intéressant, quand ils peuvent aussi venir manipuler au tableau avec les différents outils, on utilise le logiciel Workspace, où là c'est très intéressant au niveau des outils, pour venir tracer, pour venir faire des schémas, ce genre de choses, là c'est intéressant. Concrétiser les projets, c'est hyper, c'est… enfin, ça me semble hyper important via la vidéo, ça c'est… ça change tout. » PE B5 (2022)

Dans les exemples qu'ils donnent, les ressources vidéo permettent d'initier des activités ? En ce sens, bien qu'il ait pu être utilisé pendant le confinement comme une ressource de remplacement pour répondre à l'impossibilité de montrer un geste, le support vidéo est également le moyen de présenter et d'initier une activité manipulatoire en co-présence.

DES ARRETS D'USAGE LORS DU RETOUR EN CLASSE

Le retour en classe est aussi décrit comme une période d'arrêts d'usage de plusieurs techniques numériques dont l'utilisation a pu être initiée lors du confinement. Parmi ces arrêts, la visioconférence est fréquemment citée comme une technique de communication rendue caduque avec le retour en classe.

> « Ça, des visios, on n'en fait absolument plus parce qu'il y a plus besoin, on les a toute la journée, ça nous suffit. » PE A3 (2022)

D'autres techniques ont elles-aussi cessé d'être utilisées lors du retour en classe. Certains enseignants expliquent avoir arrêté d'utiliser l'ENT lors du retour en classe. L'usage préalable qu'ils décrivent de l'ENT pendant le confinement était rendu possible par le temps dont ils ont pu tirer parti pour mettre en ligne des contenus. Or, de retour en classe, le temps consacré à la manipulation de l'ENT pour mettre en ligne des contenus ne fait plus sens au regard des autres activités – préparation, correction – réalisées par les enseignants en dehors des heures d'enseignement avec les élèves.

> « Si, j'ai… j'avais une classe de CE1 pendant le confinement où j'ai utilisé Beneylu tous les jours. Alors, ça s'est arrêté complètement pour plusieurs raisons. C'est assez lourd en termes de gestion, en termes de temps, d'utilisation et les journées ne sont pas finies. Et avec un double niveau, je n'ai déjà pas beaucoup de temps libre, parce que les préparations corrections prennent énormément de temps. On a des semaines assez chargées et quand après il faut allumer Beneylu pour faire des trucs dessus, souvent on n'a pas le courage. On a travaillé un nombre d'heures assez conséquent et c'est assez compliqué. » PE B7 (2022)

Parmi ces arrêts d'usage, la non-connexion des parents d'élèves à l'ENT et le manque de retour des familles concernant cette activité de mise en ligne des productions des élèves sont décrites comme un élément « démoralisateur » ayant conduit à l'arrêt de cette pratique de publication sur l'ENT pourtant appréciée lors du confinement.

CHANGEMENTS ET CONTINUITES DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES NUMERIQUES AU RETOUR DU CONFINEMENT

DES CHANGEMENTS DE PRATIQUES QUI NE SONT PAS LIES AU CONFINEMENT

Interrogés sur leurs éventuels changements de pratiques technopédagogiques à la suite du confinement, l'analyse des *verbatims* des enseignants montrent la diversité de leurs vécus et de leurs expériences lors du retour en classe. Certains affirment n'avoir pas changé leurs pratiques technopédagogiques, et expliquent que les usages qu'ils ont des techniques numériques sont moins liés à l'expérience du confinement lui-même qu'au fait de posséder le matériel numérique nécessaire dans leur classe. D'autres enseignants interrogés sur les éventuels changements issus de cette période précisent d'abord que l'évolution de leurs pratiques technopédagogiques ne sont pas propres à la période de confinement mais à n'importe quelle situation, resituant leurs pratiques au long cours de leur expérience d'enseignant.

> « Ben je pense qu'on apprend tout le temps, même pas que pendant cette période. En tout cas en tant cas en tant que formatrice on apprend tout le temps, après là qu'est-ce qu'on aurait appris pendant le confinement ? Peut-être très… faire preuve de plus d'adaptabilité, de flexibilité, ce qu'on faisait déjà avant donc… Je ne sais pas si j'ai vraiment appris. (…) On est d'accord, mais ça été une expérience inédite, mais source d'apprentissage je ne sais pas. (…) On a plus pris consc… enfin moi en tout cas, j'ai peut-être plus pris conscience de l'utilité de récolter les adresses mail en début d'année. Prendre conscience de ça, après moi mon enseignement n'a pas changé davantage quoi. » PE 105 (2021)

L'épreuve du confinement apparaît alors moins comme un élément déclencheur de pratiques pédagogiques inédites qu'un évènement potentiellement accélérateur de certaines pratiques « déjà-là », par la soudaineté des changements réalisés (le passage brutal et non gradué de la présence à la distance), par la multi-dimensionnalité de ces changements qui ont affecté le travail de préparation et d'élaboration de contenus pédagogiques, mais aussi par la fréquence plus importante des communications avec les élèves et leurs familles.

Parmi les arguments visant à expliquer les possibles évolutions des pratiques pédagogiques, les enseignants interrogés expliquent que ces changements sont liés à la dimension ludique qu'il perçoivent dans les activités requérant l'usage de techniques numériques. Selon eux, le numérique ou les activités réalisées avec des techniques numériques sont préférables aux supports plus traditionnels que sont les imprimés et l'écriture manuscrite car ces techniques possèderaient intrinsèquement une attractivité ludique supérieure.

Dans leurs propos, l'évolution des programmes et des compétences attendues pour les élèves – qu'il s'agisse des tests réalisés en sixième au collège ou d'un examen comme le brevet des collèges – participent plus significativement à la transformation de leurs pratiques pédagogiques.

> « C'est pas le confinement comme je vous l'ai expliqué, alors, en plus j'ai la chance d'avoir une formation informatique et mathématique, donc j'ai toujours, voilà, informatique, j'ai toujours le numérique, j'ai toujours un peu de programmation et tout ça, j'ai toujours un peu trafiqué. Il faut dire aussi que en… ce qui me fait un peu changer, c'est l'évolution aussi au niveau du collège, au brevet du collège, maintenant par exemple, on nous demande la programmation avec Scratch, chose qu'on ne faisait pas il y a une dizaine d'années. Même si on avait le numérique, on ne programmait pas. Maintenant, c'est demandé au brevet, donc c'est plus ça qui m'a…, c'est pas le covid qui me fait changer, c'est l'évolution des programmes, c'est ce qu'on nous demande, enfin, c'est ce qu'on

demande aux enfants maintenant au brevet, c'est plus ça qui fait changer la pratique. Ce n'est pas le covid. » PE A5 (2022)

UN SENTIMENT DE PREPARATION FACE A L'HYPOTHESE D'UN RECONFINEMENT

À la suite du confinement et lors de nos entretiens, certains des enseignants interrogés insistent sur un changement notable, un élément nouveau propre à l'épreuve du confinement : un sentiment de préparation si de nouveaux confinements venaient à être déclarés. Dans leurs propos, ce sentiment de préparation perdure, malgré la reprise des activités à l'école et le reflux de la présence des parents sur les ENT – un reflux que les enseignants expliquent notamment par la possibilité de rencontrer les parents à la sortie des écoles. Ce sentiment de préparation s'explique notamment par la collecte d'adresses électroniques dès le début de l'année scolaire pour contacter les élèves en cas de confinement.

> « Il y a quelques parents qui vont envoyer un message sur l'ENT, mais pas… Ici, ils ne fonctionnent pas comme ça, ils vont venir nous voir quand même, parce qu'en fait, ils aiment bien voir l'enseignant, puis discuter. Puisqu'en même temps, on en profite pour savoir comment ça se passe. Et ça n'a pas pris l'ENT… Le… La liaison par internet n'a pas pris autant où j'aurais cru, alors que quand j'ai vu vos collègues il y a deux ans, j'avais dit : « Je trouve que là, on a changé de façon de travailler », et en fait, ça s'est estompé en fait avec le temps. Par contre, la différence, c'est qu'on est prêt. C'est-à-dire que si… ça n'a… À un moment donné, ça n'arrivera plus, mais si on nous dit : « La semaine prochaine, il y a un confinement »… pas la semaine prochaine parce que c'est les vacances, mais le 15 janvier, il y a un confinement, eh ben en fait, tout le monde est opérationnel. Puisqu'en fait, on a déjà des chaînes d'adresse mail pour envoyer le mail à… le mail groupé. Ça fonctionnerait bien maintenant. Mais bon, je pense que les gens, s'ils peuvent s'en passer, ils s'en passent. Voilà. » PE A8 (2022)

DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES ? PAS OU PEU DE CHANGEMENT

Interrogés sur d'éventuelles compétences qu'ils auraient développées et identifiées à la suite du confinement dans leurs pratiques professionnelles numériques, les enseignants interrogés expliquent avoir découvert de nouvelles applications, de nouveaux sites web ou de nouvelles vidéos. Toutefois, ils restent réservés sur le terme de « compétences ». Le confinement est alors désigné comme la période pendant laquelle ils ont pu « mettre en œuvre » des techniques numériques déjà vues ou connues, sans avoir préalablement eu l'occasion de les tester avec leur classe avant le confinement.

> « Le numérique, enfin non, mais sur le confinement, de ce point de vue, j'ai mis en œuvre ce que j'avais déjà touché du doigt, mais je n'ai pas… non, pas particulièrement développé de compétences. » PE A1 (2022)

Leur regard rétrospectif sur cette période se dirige d'abord sur les difficultés rencontrées, notamment leurs difficultés à savoir si des notions étaient véritablement comprises par les élèves. La pratique de l'ENT est distinctement prise comme exemple d'une pratique nouvelle, elle n'est toutefois pas directement qualifiée comme une compétence numérique ou professionnelle par les enseignants interrogés.

> « Pour moi, c'était très frustrant, cette période-là parce que j'étais plus du tout avec mes élèves, donc tout le côté savoir s'ils y arrivent, savoir s'il faut… on peut avancer ou on peut reculer. Enfin, c'est… je l'ai plus vécu comme une frustration que comme quelque chose qui m'a fait avancer ou qui m'a… Donc mis à part, oui, la place de l'ENT maintenant dans mon truc, il n'y a pas grand-chose qui a changé quoi. » PE 19 (2022)

Dans leurs propos, la période du confinement est décrite comme un possible accélérateur de pratiques numériques et professionnelles déjà présentes. Dans leurs propos l'expérience du confinement sur leurs pratiques est qualifiée de minime au regard de celles des parents, désignés comme ceux pour lesquels le confinement aurait transformé leurs pratiques de communication et de suivi de la scolarité de leurs enfants.

> « Dans les pratiques, clairement, je ne vois pas. Je ne vois pas, Je n'ai pas, je n'ai pas changé. Non, Je dirais juste, ça a été un accélérateur, peut-être. Non, ça n'a pas changé grand-chose. J'étais déjà quand même, déjà dans ce fonctionnement là avant. Je pense que pour certains parents, pour moi, personnellement, ça n'a pas changé grand-chose. Par contre, du côté des familles, je pense que oui. Voyez c'est plutôt, voilà c'est plutôt du côté des parents, je pense, que ça a changé. Ouais. » PE B14 (2022)

L'USAGE DE L'ENT PAR LES ENSEIGNANTS APRES LE CONFINEMENT, UN EXEMPLE D'HABITUDES PRISES

SUIVRE LES ELEVES ET SUSCITER L'ENGAGEMENT DES FAMILLES AVEC L'ENT

Les usages de l'ENT sont caractéristiques des découvertes numériques décrites par les enseignants pendant le confinement et leurs propos détaillent des expériences variées. Certains d'entre eux étaient déjà des connaisseurs et des usagers des ENT, rappelant dans nos entretiens l'antériorité de leurs usages. D'autres détaillent la nouveauté de l'usage des ENT dans leur pratique pédagogique lors du confinement. Parfois présenté comme une obligation, l'ENT est décrit par certains enseignants comme

un vecteur de changement de pratique dans la communication avec les élèves et leurs familles, mais aussi dans le suivi du travail des élèves. Ils précisent que le confinement les a obligés à se former à l'usage de l'ENT de leur établissement lorsqu'il en était doté et que le service était fonctionnel.

> « Je l'ai utilisé pendant le confinement comme tout le monde, mais. Donc on avait une petite formation sur l'ENT quand même. Bon, après il est quand même assez intuitif on va dire. Mais je ne m'y étais pas mis avant, je m'y suis mis contraint en fait. Parce que là on n'avait pas le choix quoi c'était indispensable pour pouvoir avoir un suivi et faire travailler un peu les élèves. Donc juste avant on a mis des mots aux parents pour dire il faut vraiment aller sur l'ENT parce que ce sera en gros la seule manière de pouvoir avoir un suivi et puis on s'y est mis, je pense, tout le monde sans souci. » PE 35 (2021)

Parmi les applications qui composent les ENT, plusieurs fonctionnalités sont nommées et dites utilisées par les enseignants, le blog de classe pour transmettre des informations aux parents et le cahier de texte numérique pour écrire les devoirs et les activités à venir en premier lieu. Les enseignants interrogés font part des connaissances préalables qu'ils ont de l'ENT et de ces fonctionnalités mais situent le confinement comme un moment initiateur d'usages différents de l'ENT. Cependant, ils précisent que leurs usages sont limités par le manque d'utilisation de certaines familles. En ce sens, certains enseignants interrogés voient dans l'ENT un moyen de susciter l'investissement des parents dans la scolarité des élèves. Malgré l'usage de l'ENT et la connaissance de la fonctionnalité de messagerie pour entrer en contact avec les familles et les élèves, les enseignants expliquent qu'ils continuent à utiliser la messagerie électronique en parallèle des applications de l'ENT afin d'atteindre toutes les familles. Ils expliquent également consulter l'ENT régulièrement, sur des horaires fixes, liant cette habitude de consultation à ce qu'ils faisaient pendant le confinement pour certains. Dans leurs usages de l'ENT, les fonctionnalités permettant d'avoir accès aux coordonnées des familles des élèves sont décrites comme particulièrement importantes. Conjointement aux applications de cahier de texte en ligne, certains enseignants précisent utiliser les cahiers de texte en papier des élèves et ainsi doubler les canaux de communications afin de s'assurer que tous puissent avoir les consignes, suivre les activités et les leçons en cas d'absence.

DES USAGES PEDAGOGIQUES ET RELATIONNELS DE L'ENT PAR LES ENSEIGNANTS

Dans les propos des enseignants, l'ENT est décrit comme une plateforme qu'ils continuent d'utiliser avec leurs élèves. La plateforme devient un espace d'échange entre l'enseignant et ses élèves dont les objets de communication dépassent parfois le cadre scolaire. Dans les échanges qu'ils entretiennent avec leurs élèves, les enseignants expliquent qu'ils communiquent sur d'autres sujets que ce qui concerne la classe. Les messages envoyés par les élèves sont liés à des expériences d'apprentissage ou à des pratiques extrascolaires et ces messages sont qualifiés affectivement par les enseignants.

> « À part les temps que j'avais au téléphone, et encore, je passais du temps au téléphone avec mes élèves, c'était très long, mais sinon, je n'ai rien gardé de ce qui se passait pendant le confinement. À part… le seul truc positif, c'est qu'on pouvait s'envoyer des messages avec les élèves, on se donnait des nouvelles. Et ça, c'est toujours le cas aujourd'hui, c'est-à-dire que maintenant, comme on peut s'envoyer des messages sur l'ENT, les élèves, même le… quand ils font des choses chez eux, ils m'envoient des photos ou… on échange. J'ai un élève qui fait… qui fait de la clarinette, donc à chaque fois il m'envoie des… des vidéos, des choses, enfin… même pendant l'été, ils envoient toujours un petit coucou. Ça, je trouve ça sympa, par contre. Parce que du coup, ça… on garde le lien quand même, et ça c'était important pendant le confinement. » PE A7 (2022)

Parmi ces usages de l'ENT, d'autres enseignants – généralement en cycle 3 – décrivent des usages en classe quotidiens de l'ENT. Pour ceux-là, l'ENT est l'objet d'apprentissage dans la mesure où sa manipulation permet aux élèves de découvrir un environnement numérique semblable aux ENT et aux ressources qu'ils devront manipuler lorsqu'ils arriveront au collège.

> « C'est ça. C'est-à-dire que peut-être qu'avant, on n'en avait pas franchement besoin ou je ne sais pas. Donc on a appris à se servir très, très vite quoi. Et bon, en est resté ben beaucoup de choses puisqu'aujourd'hui, on l'utilise tous les jours, enfin, moi avec ma classe de CM2 quotidiennement. Je trouve que c'est très, très bien en CM2 de s'en servir quotidiennement. Après, c'est mon point de vue personnel. Mes collègues ne font pas toujours ça, mais… parce que ça les prépare beaucoup au collège où au collège, les devoirs sont mis essentiellement sur l'ENT, les devoirs sont mis en avance, les ressources de travail, les manuels scolaires numériques. Il faut savoir qu'ici, sur la ville, au collège du secteur, il y a plus de manuels scolaires papier. Donc je prépare beaucoup mes CM2 à ça aussi, à voir des ressources en ligne. Et ça, on a appris à s'en servir au moment du confinement. » PE B11 (2022)

Parmi les usages de l'ENT qu'ils ont avec leurs élèves en classe, certains enseignants expliquent avoir maintenu la communication des devoirs via l'ENT. À la différence du confinement, l'écriture des devoirs avec l'ENT est dorénavant une activité réalisée par

les élèves en classe avant la fin de la journée. Cette activité, lorsqu'elle découle du confinement, est décrite comme une conséquence de la prise en main individuelle et tâtonnante de l'ENT pendant le confinement, maintenant transformée en habitude et en activité systématique, ritualisée, dans l'objectif de former les élèves.

> « Et donc… là maintenant, c'est bon, maintenant depuis le Covid ils sont habitués. En fait, on a gardé depuis le travail, le télétravail, on a gardé le système de mettre les devoirs sur l'ENT tout le temps. Et donc tous les soirs, en fait, c'est les élèves qui vont se connecter sur mon ordinateur de classe et qui vont écrire les devoirs dans l'ENT directement, et… comme ça, ils savent, même chez eux, ils ont les devoirs. » PE A7 (2022)

LES PRATIQUES DE RECHERCHE D'INFORMATION APRES LE CONFINEMENT

LES PRATIQUES D'ORGANISATION DE RESSOURCES PEDAGOGIQUES

Les propos des enseignants relatifs à la dénomination du confinement comme élément déclencheur ou accélérateur de changement de pratiques pédagogiques ne sont pas uniformes. Là où certains n'y voient aucune conséquence ni influence, d'autres expliquent avoir modifié leur méthode d'organisation des activités pédagogiques dans l'hypothèse d'un reconfinement. À ce titre, il s'agit alors moins d'une conséquence pérenne liée à l'expérience du confinement, que l'anticipation d'un reconfinement. Cette hypothèse est alors décrite comme un argument fort, engageant les enseignants à anticiper afin notamment de gagner du temps et d'être prêt. Cette préparation se matérialise dans leurs propos par des stratégies de stockage et de classement de ressources (exercices, images, vidéos) trouvées au gré de leurs recherches.

> « Oui, d'anticiper. Du coup de pouvoir anticiper au maximum le travail qui pourra être fait sur… du moins ne serait-ce que sur la période, donc voilà, maintenant je travaille en période. Donc mon cahier de journal je le fais sur la semaine. Donc je sais ce qui va être travaillé pendant la semaine, mais du coup aussi par période. (…) C'est ça. Donc je suis obligé de travailler du coup pendant… bah toutes les vacances, de pouvoir anticiper. Bon après voilà, parce que je sais que ça va être du temps gagné aussi, que je n'aurais pas besoin de rechercher diverses ressources au dernier moment et de faire n'importe quoi. Donc j'ai déjà toute une banque d'exercices, tout un panel d'exercices en ligne que j'ai pu trouver. Donc voilà, c'est, on fait du stockage par rapport à tout ça, donc oui. On est obligé d'anticiper pour… au cas où il pourrait avoir une fermeture éventuelle. » PE 87 (2021)

Après l'expérience du confinement, certains enseignants expliquent avoir changé de méthode d'organisation et de préparation des activités afin d'être prêts face à un

possible reconfinement. Ce changement les a conduits à organiser et classer les contenus trouvés lors de leurs recherches pendant le confinement. Cette activité – présentée comme chronophage – leur permet de « gagner du temps » et de ne pas se retrouver dans une situation d'urgence. Parmi ces situations d'urgence, les difficultés techniques d'accès aux ENT pendant le confinement ont conduits les enseignants à utiliser des plateformes privées pour envoyer du contenu pédagogique aux élèves – Facebook et WhatsApp notamment. De retour en classe, les enseignants utilisateurs de ces plateformes expliquent être retourné sur les ENT car l'usage des plateformes interdites n'était plus nécessaire.

> « Et par contre, on continue d'envoyer, et des fois… mais c'est assez rare de recevoir, mais c'est surtout un envoi de documents, un envoi de préparation leçon, complément de leçon, carte mentale, des choses comme ça. » PE A3 (2022)

LES PRATIQUES DE RECHERCHE ET DE SELECTION DE RESSOURCES

Interrogés sur leurs pratiques numériques professionnelles pendant le confinement, les enseignants déclarent avoir eu recours à la recherche en ligne. Ils précisent également avoir utilisé des ressources envoyées par des pairs ou par les conseillers pédagogiques de leur inspection, découvrant des ressources pédagogiques mises en avant par l'institution. Ils expliquent être allés des informations en ligne par l'intermédiaire de blogs d'enseignants. Ces pratiques de recherche en ligne étaient préexistantes au confinement pour certains mais sont décrites par d'autres enseignants comme plus fréquentes au regard de leurs pratiques de recherche antérieures, prenant davantage les manuels comme source d'informations. Ces pratiques de recherche en ligne sont décrites comme chronophages et difficiles dans ce qu'elles supposent de choix parmi une multitude de ressources disponibles.

> « Donc c'est vrai que ça, cette démarche-là en fait, c'est peut-être parce que justement il y a eu le confinement et le télétravail que du coup on a été obligé d'aller chercher dans un maximum de, d'endroits et de, que du coup on a trouvé plein de choses et qu'on s'est rendu compte qu'effectivement c'était, il y avait de la richesse quoi, mais toujours pareil c'est parce que je me suis trouvée confrontée à ça, j'ai eu besoin d'aller chercher. Je me suis rendu compte qu'il y avait une offre et peut-être justement une offre trop grande qu'il faudrait peut-être justement plus… que l'Éducation nationale oriente vraiment les gens sur des sites bien particuliers qui sont des sites très bien construits et, enfin je sais pas c'est… (...) Et puis même pour moi effectivement d'aller chercher plein de choses, chose que je faisais pas nécessairement avant. Parce que j'étais encore très

> papier, très bouquin, très, parce qu'il y a des tonnes de manuels aussi qui sont hyper intéressants et que voilà, tandis que là, l'info elle est plus, effectivement, elle est plus facile à trouver sur des blogs de collègues que d'aller feuilleter dans 18 000… Voilà, je tape le sujet qui m'intéresse et tout de suite j'ai plein de liens qui apparaissent. C'est une aide, il faut reconnaître. » PE 96 (2021)

Ce travail de recherche en ligne et de sélection de l'information est présenté comme un changement, qu'il s'agisse des sources d'informations habituellement utilisées ou des manières d'organiser le temps de travail et de recherche en dehors de la classe et sur le temps personnel des enseignants. Si ces recherches en ligne sont décrites comme des activités longues, elles sont également présentées comme plus faciles à mettre en œuvre qu'une recherche prenant pour sources différents manuels scolaires.

> « Alors, je ne fais plus du tout la classe comme il y a quelques années d'une part, parce qu'on évolue et aussi parce que le confinement nous a fait beaucoup, beaucoup évolué à marche forcée. Je cherche beaucoup plus de choses qu'avant, je cherche par moi-même sur mon temps perso beaucoup plus de choses, d'outils numériques intéressants au niveau des élèves. Il a fallu se servir de l'ENT, chose qu'on n'avait pas du tout mise en place… » PE B11 (2022)

Dans leurs propos, la recherche d'information est exprimée comme un besoin lié au confinement. Dans l'impossibilité de chercher et de trouver dans leur école des ressources adéquates et communicables dans un environnement de co-présence, la recherche de ressources en ligne est décrite comme un besoin afin de trouver des ressources qui comportent des qualités spécifiques suscitant l'envie des élèves, jouant sur les interactions, ou mettant en avant la dimension ludique des activités malgré la distance subie. Dans leurs propos, ces différentes dimensions : ludiques, interactives et motivationnelles sont importantes et les conduisent à préciser l'objet de leurs besoins, il ne fallait pas uniquement trouver des ressources pédagogiques pour les élèves confinés, il fallait trouver des ressources permettant d'engager les élèves dans l'activité.

> « C'est vrai que pendant le confinement, on est à la maison « en télétravail » et on avait besoin d'aller chercher des ressources pour les élèves un peu interactives, un peu… voilà, et toutes ces ressources que j'ai trouvé sur LK BLOG, sur Canopé, sur Eduscol dont je n'avais pas forcément connaissance avant en termes de support vidéo, voilà, ça, je les ai gardées. Donc, c'est vrai que j'ai appris à découvrir des supports en fait, au-delà du simple classique site internet d'enseignant où l'enseignant va partager ses ressources et qu'on connaît bien et on va, parfois, piocher des choses adaptées pour notre classe et de nos élèves. Mais vraiment par contre, pour de la ressource numérique, c'est vrai qu'on en a cherché et qu'on a gardé en fait, ces ressources et qu'on peut les réutiliser maintenant en classe. Donc, ça, il y a des choses que j'ai gardées. Mais ça, c'est

> plus en termes de ressources. En termes de pratiques, pas forcément, parce que les pratiques, elles étaient vraiment adaptées à des élèves qu'on n'avait pas en face de nous. » PE B7 (2022)

Ces recherches d'informations réalisées pendant le confinement sont décrites comme propices à la découverte de nouveaux supports. Lors de ces recherches, les trouvailles numériques (supports téléchargeables, blogs spécialisés) sont décrites comme des objets gardés, classés, et une fois de retour après le confinement, réutilisées en classe avec les élèves.

> « Oui, par exemple, j'ai découvert des sites, des logiciels, Quizinière par exemple. Oh, mais je ne m'en servirais pas tout le temps, mais c'est vrai que c'est pas mal de temps en temps ponctuellement, d'avoir un QCM, etc. Non, j'ai découvert des sites. » PE A10 (2022)

LES PRATIQUES DE CONCEPTION PEDAGOGIQUE APRES LE CONFINEMENT

DE RETOUR EN CLASSE, UTILISER LES RESSOURCES CONÇUES PENDANT LE CONFINEMENT

L'épreuve du confinement est présentée par certains enseignants comme l'occasion d'une réflexion quant à leurs pratiques pédagogiques habituelles en classe. Plusieurs appréciations sont données par les enseignants interrogés sur ces changements. Certains expliquent que les transformations liées au confinement n'ont pas entraîné de changement dans leurs pratiques pédagogiques de retour en classe et d'autres expliquent que cette distance imposée les a poussés à expérimenter de nouvelles formes de médiations et de médiatisations, notamment par la vidéo pour introduire des notions en début de séance. Certains d'entre eux précisent qu'ils réutilisent en classe des ressources qu'ils avaient conçues et envoyées aux élèves pendant le confinement.

> « Ben, c'est sur ma façon d'aborder les sujets oui. (…) Ben la multiplication posée, je me suis beaucoup investie parce que je vous dis comment je vais expliquer ça à des enfants ? Donc là j'avais fait beaucoup de schémas pour expliquer et c'est vrai que là je les réutilise. Ça m'a… (…) Voilà. Je le réutilise cette année. Et là, c'est vrai que c'est bien puisque j'ai passé du temps, j'avais mis des couleurs pour expliquer parce que c'est vrai que les enfants… Alors, j'ai mis beaucoup de couleurs, j'avais trouvé des systèmes et tout ça. Et c'est vrai que là cette année je le réutilise franchement, c'est, j'ai passé du temps. Et, mais par contre, je pense que l'année dernière les enfants n'ont pas dû bien comprendre, sans enseignant ça a dû être vraiment compliqué. Là cette année c'est quand même beaucoup plus, là c'est vraiment chouette quoi maintenant. » PE 100 (2021)

Les propos des enseignants interrogés peuvent être différenciés. D'un côté, les activités conduites à distance sont présentées comme situationnelles, contingentes au confinement. De l'autre côté, les ressources conçues pendant cette période sont à la fois le fruit d'un travail spécifique pour répondre à la distance contrainte, mais aussi le résultat d'une réflexion sur l'objet d'enseignement en tant que tel. En ce sens, les ressources spécifiques créées pendant cette période, comme les vidéos, sont réutilisées par les enseignants après le confinement.

POURSUIVRE LES INITIATIVES TECHNOPEDAGOGIQUES INITIEES PENDANT LE CONFINEMENT

De retour en classe après le confinement, certains des enseignants interrogés expliquent avoir voulu continuer d'utiliser différentes plateformes numériques pour créer des contenus à destination des élèves, mais aussi des parents d'élèves. Cependant, les volontés qu'ils expriment et leurs pratiques numériques avec ces plateformes ont été contraintes peu de temps après le retour en classe pour plusieurs raisons. La première raison est technique et économique.

Des plateformes – comme la plateforme LearningApps – étaient utilisées par certains enseignants pour créer des applications éducatives. Dans le cas de LearningApps, cette plateforme propose des applications préconstruites, adaptables, partageables et, dans le cadre de l'ouverture des plateformes aux enseignants pendant le confinement, ces derniers ont eu accès aux fonctionnalités de suivi des activités numériques des élèves lors des activités réalisées en ligne. Les activités numériques requérant l'usage d'applications par les élèves sont présentées comme difficiles à mettre en œuvre car elles nécessitent un suivi de l'élève lors de l'activité et un suivi de ces actions sur l'application. Ces applications étaient intéressantes du point de vue des enseignants car elles permettaient de suivre les activités de l'élèves, mais avec la fin du confinement, ces plateformes ont limité les accès qu'elles avaient ouvert provisoirement pendant cette période.

> « On a le problème de LearningApps. Pendant la période de confinement et postconfinement, ça a été bien, parce qu'on avait un regard sur notre classe et ça a été supprimé. On ne peut plus voir ce qu'ont fait nos élèves. Et c'est dommage, parce que c'était super intéressant, on voyait. » PE B8 (2022)

Si les premières contraintes rencontrées sont d'ordres économiques, d'autres contraintes propres à l'organisation du temps de travail des enseignants s'ajoutent et se cumulent. Ces contraintes contribuent également aux difficultés rencontrées par les enseignants qui souhaitent poursuivre les initiatives pédagogiques et numériques après le confinement. L'usage des ENT et des cahiers multimédias sont des exemples intéressants pour comprendre l'intrication qui s'opère entre la volonté de mettre en ligne du contenu pour les élèves dans une dynamique de continuité des activités scolaires entre l'école et la maison. Les enseignants ayant poursuivi la mise en ligne de contenu après le confinement précisent que cette activité prend du temps mais permet de mettre à disposition des ressources complémentaires pour les élèves et leur famille.

> « Ouais, c'est ça. Dans les cahiers multimédias, j'ai créé un cahier multimédia qui datait du confinement où en fait, je ran… je remets des liens avec toutes les applications qui existent déjà, voilà. À la maison, pendant les vacances, je peux travailler, donc j'ai fait un cahier multimédia là-dessus. Les cartes mentales, elles sont… voilà. J'essaie d'optimiser au maximum les compléments pédagogiques pour les élèves et les parents. » PE A3 (2022)

Parmi les usages et non-usages continués après le confinement, certains des enseignants interrogés expliquent ne pas avoir utilisés les blogs de classe pendant le confinement et ne pas souhaiter en avoir pour publier des contenus en lien avec les activités de la classe à destination des parents.

> « Après, je sais que les parents font des groupes de classes pour partager les devoirs, et cetera. Oui, ils ont des groupes WhatsApp pour par classe, mais je suis un peu contre tout ce qui est les blogs. Je veux dire ça, c'est une classe, ce n'est pas un réseau social. Prendre des photos toutes les dix minutes pour voir ce que font les enfants pour dire "Ah oui..." » PE B13 (2022)

Le blog de classe est alors associé à d'autres technologies utilisées par les parents pour des finalités scolaires et la publicisation des activités réalisées en classe ne comporte pas – aux yeux de ces enseignants – des finalités pédagogiques autres que la simple exposition du travail des élèves aux familles. D'autres enseignants, utilisateurs des blogs de classe, soulignent quant à eux le manque de possibilités techniques pour mettre en ligne les contenus qu'ils souhaiteraient partager, comme les vidéos. La connaissance du nombre de connexions et les métriques associées à la consultation des publications semblent participer à leur décision de publier et d'alimenter le blog de la classe avec des photos et des textes liées aux activités réalisées par les élèves en classe.

CHAPITRE 6 : PRESENTATION DES RESULTATS DES QUATRE ETUDES DE CAS

Les résultats des enquêtes PARTNERS réalisées en 2021 et 2022 mettent en évidence l'importance du maintien du lien entre les enseignants et leurs élèves. L'expérimentation de techniques numériques qu'ils décrivent oscille entre la transposition des pratiques de classe à la distance contrainte et la substitution des activités empêchées par l'envoi de documents conçus spécifiquement pendant cette période. Afin d'approfondir ces résultats et dans une logique complémentaire, la présentation des résultats de nos quatre études de cas vise à comprendre les possibles évolutions de leurs pratiques numériques professionnelles depuis la fin du confinement et le retour en classe. Nous nous intéressons plus spécifiquement au regard qu'ils portent sur cette période et sur leurs pratiques.

6.1 ÉTUDE DE CAS N°1

Cas n°1	
Nom de l'école (anonymisé)	Alpha
Type d'école	Ecole primaire
Identité de l'enseignante (anonymisée)	Mme Sonia Alibert
Ancienneté	22 ans
Zonage du territoire	Rural
Nombre d'habitants	Environ 1 200 habitants
Nombre d'élèves dans l'école	120 élèves
Nombre de classes et organisation	5 classes : 1 PS/MS, 1 MS/GS/CP, 1 CP/CE1, 1 CE2/CM1, 1 CM1/CM2
Nombre d'élèves dans la classe	25 élèves (18 CE2 et 7 CM1)
Nombre de visite effectuées	13 visites
Durée effective dans la classe	66 heures de présence dans la classe
Nombre d'entretiens réalisés	3 entretiens réalisés sur 3 entretiens prévus

PRESENTATION DE L'ANALYSE DES OBSERVATIONS ET DES ENTRETIENS

Pour réaliser nos observations et conduire les entretiens, nous nous sommes rendus treize fois dans l'école Alpha pour un total de soixante-six heures de présence

effective. La professeure des écoles, Mme Alibert, est enseignante depuis vingt-deux ans. Lorsque nous la rencontrons, cela fait deux ans qu'elle enseigne dans l'école. Elle a passé huit ans dans une autre académie avant d'arriver dans celle de Poitiers où elle a enseigné dans une école rurale, puis dans une école urbaine classée REP après avoir été membre d'une brigade d'adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap (brigade ASH). Mme Alibert a enseigné dans tous les niveaux du 1er degré, excepté la petite section.

PRATIQUES NUMERIQUES PERSONNELLES

UTILISER LES RESEAUX SOCIAUX NUMERIQUES POUR ENTRETENIR LES LIENS FAMILIAUX

Interrogée sur ses usages personnels des technologies numériques, Mme Alibert explique utiliser l'application WhatsApp pour entretenir ses liens familiaux. Elle prend soin de ne pas utiliser Facebook ou Twitter car « les informations vont trop vite ». Elle explique cependant qu'elle sait qu'il existe des groupes de discussions qui portent sur des préoccupations professionnelles qu'elle partage. Toutefois, elle juge ses pratiques de recherche d'information suffisante : « (…) je vais chercher et en général je trouve, donc je n'ai pas besoin d'autre choses. ». L'usage qu'elle a des RSN relève davantage de la communication familiale et moins de l'activité informationnelle.

LA PHOTOGRAPHIE, UNE PRATIQUE PERSONNELLE AU SERVICE DU TRAVAIL ENSEIGNANT

Parmi ses usages personnels des technologies numériques, Mme Alibert précise qu'elle prend beaucoup de photos pendant ses vacances. Elle présente cette pratique photographique comme une forme de d'activité à la fois personnelle et professionnelle. Ces photos lui servent de documents depuis lesquels elle conçoit ses séquences au service de ses objectifs pédagogiques dans des disciplines comme les arts visuels et la géographie.

> « J'ai pris voilà des photos pour travailler sur les paysages par exemple, toujours pendant mes vacances. Et j'ai l'impression effectivement que ça fait partie de moi mon travail donc. Quand je vais en vacances, je pense aussi à mes élèves et je trouve que c'est voilà, je prends beaucoup, beaucoup de photos. Et ensuite à partir de ces photos, j'essaye de concevoir mes séquences et d'atteindre les objectifs à partir de ces supports. Voir comment les utiliser, à quel moment ?

> Voilà donc je trouve que c'est aussi un moyen de faire voyager les élèves. Ils ne peuvent pas aller quelque part donc c'est moi qui vais leur apporter des choses. Mais je prends essentiellement des photos dans les musées ou des photos de paysage. Surtout en géographie, en art visuel. Voilà essentiellement dans ces 2 domaines. »

PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES EN DEHORS DE LA CLASSE

LA RECHERCHE D'INFORMATION POUR LA PREPARATION DES SEANCES

Dans ses pratiques numériques professionnelles Mme Alibert décrit son travail de préparation et de création de supports pédagogiques comme une activité incontournable. Présentée comme un besoin professionnel, elle lie la recherche d'information à ses activités de création de ressources. Elle précise que cette activité de création pédagogique est chronophage et qu'elle cherche à trouver l'équilibre entre la satisfaction de réaliser une tâche professionnelle qu'elle aime et ne pas passer trop de temps sur cette partie de son travail.

> « Oui, parce que en fait, c'est un besoin en fait, c'est vraiment, c'est à dire que je ressens le besoin. De de créer en fait tout simplement d'aller chercher, voilà, ça me motive, ça motive les élèves du coup. Et autrement, je pense que je me lasserais très vite. Parce que ça, c'est vrai que c'est un métier. Je pense que c'est important. De d'être vraiment dans une dynamique de recherche, de recherche de création. Et sans ça, je pense que voilà, je perdrais vraiment. Je ne serais plus moi-même. Finalement, je deviendrais, ça serait un enseignement un peu... Ça ne serait pas vraiment un enseignement. En fait c'est de dire mais c'est un besoin vital. C'est j'essaye vraiment d'aller trouver un juste milieu parce que je n'ai pas le temps de tout créer, donc j'essaie de de trouver un juste milieu. Pour arriver à satisfaire, voilà. »

Elle présente son organisation selon un fonctionnement par phase. Ces phases sont liées à des besoins lorsque les méthodes et supports préalablement élaborés ne sont pas ou plus transposables aux nouvelles situations rencontrées avec les élèves.

> « Après, c'est vous savez qu'il y a des parfois voilà. Et on va, on va, on va créer mais on va avoir une démarche qui va être transposable sur d'autres, d'autres matières. Où voilà donc après, c'est vraiment. En fait, c'est par phase. Voilà y a des phases. Voilà, je vais créer des choses. Et puis ça c'est vraiment selon les besoins, selon oui. »

L'ADAPTATION DE RESSOURCES PREEXISTANTES POUR GAGNER DU TEMPS

Mme Alibert effectue également ses activités de préparation autour de supports pédagogiques créés par des tiers. Dans le cas d'une application en ligne trouvée sur le

site Learning App, elle explique avoir modifié le contenu original pour l'adapter au niveau de sa classe. Ce travail d'adaptation est décrit comme un travail analytique d'ajustement.

> « Mais en fait. Et là, dans ce cas précis, j'avais créé en fait alors ce que j'avais créé. Non, ça peut m'arriver effectivement de créer. Ou alors, de m'inspirer de ce que d'autres font en fait, voilà ou de les simplifier. Là il me semble que c'était d'un niveau collège ce que j'avais vu donc j'avais un petit peu modifié pour l'adapter en fait au niveau de classe. Alors… je pense qu'il faut essayer de garder un regard un peu critique, et puis souvent je modifie, j'adapte. »

Ce travail d'adaptation est présenté comme un gain de temps au regard de la préparation *ex-nihilo* décrite comme trop chronophage. Cette phase d'adaptation fait suite à la phase de recherche en ligne qu'elle présente comme un « hasard qui fait bien les choses » lors de ses navigations en ligne ou elle explore un « marché » dans lequel elle se sert.

RECHERCHE D'APPLICATIONS EN LIGNE SELON LES BESOINS DES ELEVES

Interrogée sur ses habitudes de recherche, elle décrit sa stratégie de recherche de ressources qui repose sur des besoins pédagogiques précis. Dans l'exemple qu'elle donne, cette recherche s'effectue en ligne, dans le cadre de la préparation d'une séance. Elle donne l'exemple d'une activité pour laquelle elle avait besoin de créer des cartes mentales. Ce besoin l'a conduit à chercher en ligne une application correspondante.

> « J'essaye de bon là par exemple dernièrement. En fait, y a plusieurs choses en fait, j'en entends parler de certaines choses que je ne connais pas. Il y a ce que je maîtrise. Et ce que j'ai sur, voilà mes habitudes numériques. Et puis il y a ce que moi je vais aller chercher par moi-même et en général, c'est plutôt selon mes besoins. Voilà, je vais aller piocher. Par exemple, récemment, j'ai découvert qu'il y avait une petite application qu'on pouvait télécharger pour pouvoir créer des cartes mentales par exemple. J'avais besoin d'une carte mentale, donc c'est moi qui suis allée chercher. »

Dans ses propos, l'application est rapidement qualifiée d'outil. Lors de cette recherche, elle précise qu'il faut que cet outil « lui parle », et qu'elle « accroche », c'est-à-dire que l'objet soit engageant et suppose un usage facile et rapide qui lui permette de répondre à ses besoins pédagogiques. Elle explique ensuite que les motifs déterminants qui constituent cet achoppement entre elle et l'outil sont liés à la rapidité et à la facilité avec laquelle elle peut l'inclure dans ses activités pédagogiques et atteindre ses objectifs

pédagogiques avec ses élèves. L'un et l'autre sont présentés comme indispensables à sa décision d'utiliser ou non l'application.

> « Ce qui m'accroche, ce qui me parle, c'est par rapport justement à ce que... Bah aux difficultés que je vois par exemple en classe. Pour apprendre une leçon par exemple, voilà donc là, je me suis dit : tiens, pourquoi pas le faire sous forme de carte mentale pour telle ou telle chose, pour permettre à des enfants de voilà ben tiens, est-ce qu'il n'existerait pas une application qui me permettrait très facilement - parce que si elle existe et qu'elle me prend trop de temps, je vais laisser tomber évidemment - donc une application très simple, très facile et qui me permette très rapidement d'atteindre les objectifs, voilà. Et si, si je la trouve bon bah j'adopte sinon je laisse tomber. »

PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES EN CLASSE

REFLECHIR ENSEMBLE ET GAGNER DU TEMPS AVEC LA PROJECTION DE DOCUMENT

Parmi ses usages des technologies numériques en classe, Mme Alibert associe ses usages du vidéoprojecteur interactif dans la réalisation d'activités pédagogiques comme un gain de temps. Dans sa classe, elle est équipée d'un VPI et d'un ordinateur portable, ainsi que de 4 ordinateurs fixes destinés aux élèves. Dans ses propos, le gain de temps se réfère au temps dédié à veiller que chaque élève puisse suivre le rythme de l'activité et puisse se repérer dans son imprimé individuel grâce au manuel projeté au groupe classe. La projection collective du manuel est aussi présentée comme un moyen d'atténuer les difficultés que rencontrent certains élèves pour se repérer sur un document imprimé. L'usage du vidéoprojecteur lui permet également d'orchestrer son activité pédagogique avec la classe.

> « La projection du document au début je trouve que ça permet à tout le monde de se repérer. Et ça me fait gagner du temps parce que je pense que c'est important enfin… Tous les élèves ne sont pas capables de se repérer efficacement sur la feuille en fait. »

Pour elle, la projection de documents est devenue une habitude d'organisation, pour que toute la classe soit au même endroit en même temps sur le document lors de l'activité. Cette modalité de présentation d'un document lui permet d'évaluer la compréhension de la structure du document par les élèves, à l'échelle de la classe.

> « La partie texte, s'il y a des mots à surligner ou voilà des choses à préparer en amont. Avant de commencer le travail. Donc ça permet d'avoir… de mettre un

> petit peu tout le monde, de s'assurer que tout le monde ait bien identifié les différentes parties du document, et cetera. »

Pendant l'activité, l'évaluation de la compréhension se déroule avec des interactions verbales avec les élèves – individuellement, avec des groupes d'élèves ou avec la classe entière – de manière à pouvoir guider les élèves dans leurs apprentissages.

> « Et puis après… Donc il y a eu la phase de de recherche où, effectivement, on s'entraidait, où y avait plus de réactions… Et puis, en même temps, on savait qu'on pouvait évaluer effectivement tout en interagissant avec eux. Voilà, on arrivait quand même à évaluer ce qu'ils comprenaient du document, enfin, c'est surtout des compétences de lecture. On va dire. Et en plus, des connaissances en histoire. Mais c'était surtout des compétences de lecture. On travaillait et on essaie d'évaluer en interagissant comme ça, ou de rectifier des stratégies, et cetera. »

Face à la régularité de cette organisation décrite dans les entretiens et observée en classe, nous avons interrogé Mme Alibert sur le caractère habituel et régulier de ses usages du vidéoprojecteur pour mener ses activités pédagogiques en classe, en interrogeant la satisfaction qu'elle tire de ces usages. Dans ses propos, le caractère collectif propre à ces usages, soit le fait de « fonctionner tous ensemble » est l'argument principal qu'elle porte.

> « C'est vrai que c'est une habitude de fonctionnement. Alors je ne le fais pas systématiquement, mais… Enfin, oui. Globalement, je suis satisfaite. Oui, on fonctionne tous ensemble. Et voilà. Je ne vois pas spécialement. Autrement, je pense que je l'aurai abandonné, mais oui, c'est. Enfin oui »

En réponse à la question dédiée à la genèse de ses usages du vidéoprojecteur en classe, elle explique qu'elle n'a « pas vraiment appris », que « c'est venu comme ça ». Elle développe alors son propos en parlant des jours où le vidéoprojecteur est en panne pour expliquer le sentiment de manque généré par l'absence de cette technologie en classe. Ce manque est immédiatement associé à la perte de temps qui succède à l'indisponibilité du matériel défectueux.

> « Vous savez que quand le vidéo projecteur est en panne, bon. Il y a des choses que. On a du mal à... Il manque quelque chose en fait, il manque vraiment. Par exemple, pour la partie lecture de consignes, et cetera. Donc c'est vrai que ça oblige à passer, à vérifier, peut-être plus. Enfin ça, ça fait perdre un petit peu de temps. On va dire de vérifier que chaque enfant ait bien compris enfin, de s'assurer à ce que chacun sache de quoi on parle, où on est sur le document, et cetera. »

Malgré les avantages qu'elle présente dans ses usages du vidéoprojecteur interactif en classe, Mme Alibert exprime de nombreux questionnements quant aux usages qu'elle fait de cette technologie avec ses élèves. Parmi ces doutes, son abus d'usage du vidéoprojecteur interactif, la perte de l'inventivité pédagogique qu'elle associe à ses usages du VPI, l'affaiblissement de la diversité de ses stratégies de recherche d'informations en classe face à la rapidité des recherches en ligne, le doute vis-à-vis de l'efficacité pédagogique de l'usage de cette technologie, ou encore l'impression de facilité et la crainte de se complaire dans un confort empêchant le développement d'autres pratiques sont clairement nommés par l'enseignante. Dans ses propos, l'enseignante détaille son parcours et resitue l'usage du vidéoprojecteur dans son histoire professionnelle. Elle souligne qu'elle n'a pas commencé à enseigner avec ce type de matériel et qu'elle voit des avantages à l'utiliser en classe, notamment pour la lecture des consignes avec les élèves. Elle précise qu'elle ne pourrait pas interagir aussi facilement avec ses élèves sans le vidéoprojecteur interactif. Dans le fil de son propos, elle présente le vidéoprojecteur interactif comme le moyen de présenter à ses élèves des documents en couleurs qu'elle ne pourrait pas photocopier, mais aussi des documents agrandis qui conduisent les élèves à appréhender le document différemment. Cet usage est présenté par Mme Alibert comme intéressant pour ce qu'il offre de précision dans les agrandissements qu'elle peut faire du document, mais aussi pour son potentiel interactif via le web. Les fonctionnalités hypertextes sont présentées comme utiles pour mener des recherches rapides avec les élèves lors d'une activité. Le caractère spontané, presque instantané, produit par son usage du vidéoprojecteur est notamment caractérisé par l'usage d'onomatopées qui ponctuent son discours et accentuent le dynamisme qu'elle associe à son usage.

> « Après le vidéoproj pour la projection, vraiment de documents. Je trouve que c'est un vraiment intéressant dans la mesure où ça permet de zoomer sur certaines zones, de faire des liens d'un site à un autre très rapidement. Bah tiens dans tel texte. Il y a ce mot qu'on ne connaît pas. HOP ! Ben tiens, on va le chercher. Ben voilà ce que c'est, PAF ! »

Pour illustrer davantage son propos, Mme Alibert donne l'exemple d'une activité réalisée avec les élèves depuis une feuille d'arbre apportée par un élève. De cet apport, l'enseignante détaille la manière dont elle a construit une séance pédagogique depuis cet événement et depuis ce support végétal en utilisant le vidéoprojecteur interactif et

un logiciel de traitement de texte afin d'engager la classe dans une activité de résolution de problème.

> « C'est hier, y a un enfant qui m'avait rapporté des feuilles d'un arbre, personne ne connaissait cet arbre. Et puis tout de suite… Voilà, si on imaginait, parce que c'est ce qu'il disait, que son arbre avait 100 ans, on lui a demandé pourquoi et cetera ? Bah si on imaginait… Bah voilà donc là, on projette une page Word, on tape et tout le monde est très vite propulsé vers une activité de problème à partir d'un support qui, au départ, n'était pas du tout conçu pour ça. C'était juste un petit, une petite présentation d'un objet ramené de la maison. Mais grâce au vidéoprojecteur c'est vrai que ça m'a permis de très vite projeter une page Word qu'on invente ensemble à un problème qu'on... qu'on ait, voilà qu'on cherche. Voilà qu'on projette des accès à la compréhension finalement très vite et voilà. »

PROJETER DES VIDEOS POUR INTRODUIRE UNE ACTIVITE OU UNE NOTION

Lors de nos observations, nous avons assisté à plusieurs projections de vidéos en classe. Hébergées par la plate-forme YouTube, mais aussi les sites web du programme Lumni ou de l'opérateur de l'État Réseau Canopé, les vidéos utilisées par Mme Alibert servent plusieurs objectifs pédagogiques. Lors de la projection d'une vidéo de l'ancienne émission télévisuelle « C'est pas sorcier » consacrée au marais poitevin, Mme Alibert a d'abord utilisé cette vidéo afin d'énoncer certains principes organisationnels propres au voyage et à la classe verte prévue avec sa classe afin d'anticiper les activités à venir pour les élèves. Avec cette vidéo, elle a également introduit les notions de faune et de flore avant d'en venir aux principes physiques du fonctionnement des barrages et retenues d'eau. Cette vidéo a servi d'introduction à la séance de sciences sur le thème du vivant. Lors de cette séance, l'enseignante a posé des questions à sa classe afin qu'ils s'expriment sur la vidéo projetée en construisant leur propos et en argumentant afin de dépasser l'opposition « j'aime/je n'aime pas ». Dans cette activité, la vidéo utilisée sert au moins quatre objectifs pédagogiques présents dans les programmes scolaires des cycles 2 et 3. Le premier vise à préparer les élèves à la classe verte ; le deuxième vise à introduire la notion du vivant et ses différents aspects, le troisième vise à problématiser un phénomène et à conduire les élèves dans une démarche scientifique de compréhension des phénomènes observés, le quatrième vise à engager les élèves dans une démarche orale énonciative et argumentative.

ACCOMPAGNER LES ELEVES DANS L'USAGE DE L'ORDINATEUR POUR ECRIRE

Parmi les activités qu'elle mène en classe, Mme Alibert explique accompagner ses élèves dans l'usage des ordinateurs fixes à disposition dans sa classe pour réaliser du traitement de texte. Dans ses propos, l'usage du traitement de texte par les élèves est présenté comme une activité stratégique, tant pour l'utilisation du traitement de texte que pour la production écrite. Elle présente aussi l'usage du traitement de texte comme une activité qui peut aider certains élèves rencontrant des difficultés avec l'écriture cursive.

> « Alors autrement voilà, j'utilise aussi enfin ces ordinateurs pour le traitement de texte en fait, avec certains enfants qui ont du mal encore à avoir un geste graphique fluide et qui se sentent plus. Voilà.... Beaucoup plus ont… plus d'appétence pour ce genre de support d'écriture. Tout en sachant que bien sûr, ça ne remplace pas l'écriture cursive, mais à certains moments, je pense que ça peut être intéressant. »

Dans cette activité d'écriture avec un logiciel de traitement de texte, la motivation des élèves vis-à-vis des ordinateurs et ce type d'écriture sont également pris en compte par l'enseignante. L'intérêt qu'elle porte à ce type d'activité se retrouve dans le projet du journal de l'école et pour lequel les élèves réalisent des productions écrites.

> « Bon, surtout qu'on a un projet, on a, on a le petit journal de l'école, donc voilà donc si faut pas parfois voilà et ça leur arrivé de taper. Voilà leur texte ou leur production d'écrits. »

ENREGISTRER LES VOIX DES ELEVES

Parmi ses pratiques numériques professionnelles, Mme Alibert décrit également une activité qu'elle a initiée à la suite d'un stage institutionnel consacré à l'enregistrement audio des pratiques orales enseignantes. À la suite de ce « mini-stage », elle explique avoir eu l'idée non pas de s'enregistrer elle-même, mais d'enregistrer ses élèves lors de la lecture de textes. Cette activité d'enregistrement audio des élèves est réalisée par l'enseignante, via son téléphone portable. Elle utilise ensuite l'enregistrement pour leur faire réécouter toute la piste ou certains passages afin de travailler avec eux leur lecture du texte. Elle précise que l'enregistrement de la voix des élèves s'effectue en classe et que le processus amenant les élèves à accepter l'enregistrement peut prendre du temps en fonction des élèves, de leur accord et de leur facilité à entendre leur propre voix.

> « En fait, je pense que le fait de s'entendre un petit peu, de s'entendre parler… Alors c'est très délicat parce que, c'est vrai que… parfois j'ai hésité à le faire parce

> que ce n'est pas toujours évident de s'entendre, parce que pour avoir fait un petit peu de théâtre, bon, je me suis rendu compte que plus les élèves sont grands, plus ils ont du mal à se voir et à… ils ont parfois un regard un peu négatif sur eux-mêmes. Ça, il faut y aller tout doucement. »

L'enseignante souligne l'adhésion et l'appréciation positive de ses élèves à cette pratique. L'enregistrement audio des lectures des élèves est présenté comme une manière de créer du lien entre leurs productions orales et leurs productions écrites. Elle utilise ces enregistrements et la réécoute pour amener ses élèves à s'autocorriger et à distinguer ce qui relève de l'écrit et de l'oral. Mme Alibert présente le stage qu'elle a suivi comme un épisode ayant ravivé des connaissances et des pratiques qu'elle avait oubliées.

> « Et je me suis rendu compte qu'effectivement, ils aimaient beaucoup s'entendre, entendre les autres. En même temps, ça a permis effectivement de faire évoluer leur lecture. Et puis à la suite de ça vous savez, j'ai eu l'idée finalement de m'en servir pour des enfants qui ont du mal à en production d'écrit par exemple, je trouve que c'est beaucoup plus facile effectivement de les enregistrer en production orale. Et après, de leur dicter leur production orale finalement. L'oral, c'est très très important puisque les enfants écrivent comme ils parlent, donc c'est important qu'ils s'entendent. Et puis qu'ils puissent petit à petit avoir une culture… accéder à la culture écrite, à la syntaxe des phrases, et cetera. On passe par des temps d'oral où ils s'autocorrigent où ils prennent vraiment conscience de l'écart ou des différences qu'il peut y avoir entre des productions orales et des productions écrites en fait. Donc je pense que cette idée je l'ai eu vraiment à partir de ce mini stage qui m'a un peu, voilà… qui a ravivé un petit peu cet aspect-là que j'avais un peu oublié ».

Nous avons également observé cette activité d'enregistrement en classe. Pour cette activité, Mme Alibert donne des consignes précises à ces élèves pour la lecture à voix haute, les élèves doivent :

- Mettre le ton
- Lire tous les mots
- Les lire correctement
- Faire les liaisons
- Respecter la ponctuation
- Ne pas s'arrêter au milieu d'un mot
- Lire de manière fluide (pas comme un robot)

Ces consignes, répétées oralement, sont également affichées en permanence sur l'une des vitres de la classe. Avant de choisir un élève volontaire, l'enseignante demande cinq

minutes de temps calme pour que tous les élèves puissent préparer leur lecture et lire le texte imprimé et distribué. Elle les encourage et les accompagne pour repérer et prévoir les pauses à marquer, pour articuler les mots les plus longs ou les plus difficiles à prononcer. Après la lecture du texte par un élève volontaire, elle demande à la classe ce qu'elle pense de la lecture. Chaque point des consignes fait l'objet d'un commentaire d'un élève de la classe choisi par l'enseignante. Avec un autre élève lecteur, Mme Alibert pointe quelques difficultés et sort son téléphone et demande à l'élève si elle peut l'enregistrer, l'élève acquiesce et elle l'enregistre avec une application sur son téléphone. Elle lui fait alors écouter l'enregistrement de sa voix et lui demande ce qu'il pense de sa lecture au regard des consignes. L'écoute du texte lu et enregistré est proposée à l'élève lecteur mais aussi à l'ensemble de la classe, attentive à l'écoute de l'enregistrement. Ce travail de lecture et d'écoute lui permet alors d'introduire un exercice de compréhension orale et écrite du son [J], « ille », « ie », « yeu ». L'exercice de compréhension du son et de son écriture se déroule alors sur le document imprimé avec pour consignes d'entourer les parties du concerné par le son [J]. Dans cette activité, le recours à l'enregistrement agit de manière complémentaire aux explications et au soutien qu'apporte l'enseignante dans l'exercice.

PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES PENDANT LE CONFINEMENT

COMBINER LES APPLICATIONS POUR JOINDRE LES ELEVES PENDANT LE CONFINEMENT

Lors du confinement en mars 2020, Mme Alibert enseigne dans une autre école que celle dans laquelle nous la rencontrons. Elle travaille alors dans une école primaire urbaine classée REP du département de la Vienne dans une ville de plus de 80 000 habitants. Interrogée sur ses pratiques numériques professionnelles pendant le confinement, elle explique avoir utilisé différentes techniques pour joindre ses élèves, en passant simultanément de l'application Padlet au réseau social WhatsApp et à plusieurs fonctions de l'application, principalement l'appel téléphonique et la visioconférence en fonction des matériels possédés par les familles ainsi que de leurs habiletés à s'en servir. Dans le détail de ses propos concernant l'usage du Padlet, de WhatsApp et des appels téléphoniques et visiophoniques, Mme. Alibert présente ces usages comme des adaptations personnalisées visant à établir et maintenir les

communications en fonction des équipements possédés ou non par les familles, les capacités des élèves à s'en servir et les capacités des familles à les utiliser avec leur enfant. Les multiples situations rencontrées par les élèves se réfèrent aux dispositifs techniques possédés et/ou utilisés par les élèves et leurs familles, mais aussi aux différents types d'accompagnement pédagogique qu'ont pu apporter ou non les familles, ainsi que les conditions familiales dans lesquelles les élèves ont vécu le confinement (partage de bureau, partage d'équipement avec des membres de la famille).

CHOISIR ET/OU UTILISER DES TECHNOLOGIES EN FONCTION DES USAGES PREEXISTANTS

Dans ses propos, l'enseignante explique qu'elle a utilisé l'application Whatsapp pour rester en contact avec une partie de ses élèves. Elle souligne les raisons qui l'ont conduite à recourir à cette application. D'abord, elle spécifie qu'elle a essayé d'utiliser d'autres plateformes et technologies prescrites par l'institution lors du confinement mais sans y parvenir pour des raisons techniques. Elle précise notamment l'impossibilité de se connecter sur l'outil du CNED Ma Classe Virtuelle. Elle désigne alors le recours à l'application WhatsApp comme la meilleure solution possible pour elle-même et ses élèves dans l'urgence du confinement et sans autres alternatives car il n'y avait pas d'ENT pour l'école.

> « C'était WhatsApp, c'était le... le réseau le plus utilisé par les élèves on va dire, et bon moi aussi j'étais assez... Voilà, c'était le réseau qui me convenait le mieux, donc c'était en visio. Ça m'est aussi arrivé de le faire par téléphone pour certains, voilà pour certains enfants qui n'étaient pas forcément en difficultés mais qui, qui avait, voilà des moyens numériques peut-être... déjà d'avoir accès au Padlet pour être bien sûr que ces enfants-là avaient accès au Padlet. Donc il y avait quand même un ou 2 enfants pour lesquels j'utilisais le Padlet. Mais voilà, les parents ne pouvaient pas y avoir accès, donc c'était moi qui contrôlais un petit peu cet accès. Et puis voilà, ou alors que je leur refaisais faire des choses du Padlet alors que sur WhatsApp. C'était vraiment des exercices un peu plus personnalisés, on va dire. En suivant les mêmes objectifs fixés sur le Padlet. Mais voilà un petit peu plus différencié en termes de contenu ou de quantité, ou voilà. »

Dans les propos de l'enseignante, le réseau social est décrit comme l'application la plus adaptée pour elle-même mais surtout pour les élèves et familles en difficulté lorsqu'il s'agit d'accéder et d'utiliser le Padlet en ligne. Les appels en visioconférence sont également présentés par l'enseignante comme une forme de médiation convenable aux

vues de la situation pour s'assurer de l'accès au Padlet par les élèves et familles. Dans ses propos, Mme Alibert souligne l'importance de l'accès au Padlet. La possibilité d'y accéder ou non est décrite comme une partie importante de sa tactique d'adaptation et de différenciation pour impliquer ses élèves dans les activités pédagogiques. La visioconférence fait partie de cette tactique d'adaptation et de maintien du lien pédagogique. Cette tactique est davantage tournée vers la personnalisation de la relation vers les élèves n'ayant pas accès au Padlet. Interrogée sur l'usage du Padlet, l'enseignante explique qu'il s'agit d'un choix personnel qui fait suite à la proposition d'une collègue de l'établissement lors du confinement, elle rappelle également l'existence d'un Padlet administré par les conseillers pédagogiques de sa circonscription et qu'elle présente comme le Padlet de l'inspection, depuis lequel les enseignants pouvaient télécharger des ressources mises en ligne.

CHERCHER ET CHOISIR DES SUPPORTS PEDAGOGIQUES POUR QUE LES ELEVES PRENNENT DU PLAISIR DANS L'APPRENTISSAGE ET PUISSENT CREER DU LIEN ENTRE EUX.

Dans l'organisation des activités à distance avec son Padlet, Mme Alibert décrit son travail de recherche de supports pédagogiques avec des termes positifs. Elle souligne la nécessité de concevoir et d'organiser des activités plus « ludiques », afin d'atténuer, via les activités scolaires, la difficulté de l'épreuve du confinement pour ses élèves et de recréer du lien entre les élèves malgré la distance. Dans cette tactique pédagogique face au confinement, le rôle des parents dans l'accompagnement des élèves est décrit comme important par l'enseignante. Au fur et à mesure du confinement, l'affaiblissement de l'investissement des parents qu'elle constate est présenté comme une limite à cette tactique pédagogique visant à maintenir la motivation des élèves dans les tâches scolaires et à recréer du lien entre les élèves.

> « Enfin en fait, je suivais la démarche du Padlet pour la mise en ligne mais après, au niveau du contenu. Bon j'allais plus vers, soit le site de l'inspection de Poitiers Sud, ou alors je cherchais par moi-même. Enfin, je tombais sur certaines vidéos. Voilà, c'était vraiment de la recherche et de beaux hasards. C'est vraiment de la recherche, aller fouiner voilà à droite à gauche pour trouver des supports. C'est vrai que j'essayais de tenir compte aussi dans le choix de mes supports du fait que voilà, les enfants étaient chez eux et qu'ils ne le vivaient pas forcément très bien, donc trouver des choses les plus ludiques possible. Voilà, c'est dans ce sens aussi, peut-être que ça m'a fait un petit peu évoluer. Donc on essayait de mettre en place par exemple, des petits concours de dessins ou des choses comme ça.

> Enfin, on essayait de faire au mieux pour que les enfants puissent quand même avoir du lien entre eux, qu'ils puissent aussi échanger quelques productions. Mais pour ça, il fallait que les parents puissent jouer le jeu aussi. Donc au départ, ils jouaient quand même pas mal le jeu. Et puis petit à petit, ça s'est un peu étiolé, mais voilà... »

La recherche de ressources pédagogiques et la création d'activités pédagogiques variées et adaptées aux conditions vécues par les élèves est une préoccupation centrale dans les propos de l'enseignante. Ce travail de recherche documentaire et de préparation de contenus pédagogiques visait à créer les conditions nécessaires pour que les élèves puissent prendre du plaisir dans leurs activités scolaires malgré le confinement.

L'IMPORTANCE DES PARENTS DANS L'ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE DES ELEVES

Lors du confinement, Mme Alibert pointe le rôle fondamental joué par les parents dans l'accompagnement pédagogique des élèves avec le Padlet qu'elle alimentait de divers supports pédagogiques. Elle relève l'importance de l'accompagnement des parents auprès des élèves, et les capacités de certains élèves à travailler en autonomie ce qui l'amène à interroger son propre rôle d'enseignante et les limites de son action pédagogique, dans un contexte où les élèves les plus « débrouillards » ou les mieux accompagnés pouvaient – selon ses propos – travailler sans elle.

> « Mais par contre, c'est ce qui s'est passé pour moi lors du confinement puisque les parents s'occupaient en grande majorité de leurs enfants grâce à un Padlet, voilà. Finalement, ça me fait penser que finalement, ceux qui n'ont pas besoin de nous, est-ce que.... est-ce que les meilleurs élèves peuvent se débrouiller en autonomie avec un Padlet... finalement, quelle est notre place par rapport à ces enfants-là ? Est-ce qu'un enfant débrouillard il va pouvoir se passer de moi ou pas ? »

Pendant le confinement, Mme Alibert explique avoir accompagné certains parents pour qu'ils puissent aider leur enfant dans ses activités scolaires. Les relations avec les parents passaient majoritairement par des techniques numériques de communication. Dans cette situation, l'accompagnement des familles est présenté comme délicat. L'enseignante décrit une situation où l'espace scolaire est à la lisière de l'intime de la famille, nécessitant une vigilance professionnelle pour ne pas s'imposer tout en accompagnant les familles devenues tributaires d'un rôle de médiation pédagogique largement instrumenté.

> « Et en fait, ils me faisaient part déjà de la façon dont… les défis qu'ils avaient rencontrés, ou alors plutôt de la facilité. Voilà tous les parents aussi ont beaucoup changé par rapport à la façon d'être avec leurs enfants, au niveau des devoirs, et cetera. L'enfant ce qu'il avait éprouvé comme difficulté. Et à partir de là, bah je vais les questionner justement, pour que… pour voir un petit peu, enfin parce que c'est compliqué d'imposer des choses, on ne sait pas : si le parent a le temps, voilà c'est… Franchement, la barrière entre l'intimité de la famille et puis le scolaire, c'était vraiment, fallait vraiment faire attention. On ne peut pas leur imposer non plus trop de choses. »

Mme Alibert souligne également la différence des rôles entre l'enseignant et les parents, accentuant l'importance du relationnel et de ce qu'elle ressentait vis-à-vis de certains parents :

> « Voilà, il y a des choses que nous sentons que nous ressentons, qui ne sont pas forcément explicables en fait. Un enseignant est un enseignant, un parent est un parent, donc il ne peut pas appliquer ce que moi je lui demande de faire ».

LA PERTE DE L'AUTHENTICITE ET DE L'IMPREVU DES ECHANGES

Dans ses propos, Mme Alibert distingue les élèves qui avaient des outils numériques et ceux qui n'en avaient pas, une situation qui l'a conduite à développer une plus grande proximité avec les élèves les plus en difficulté pendant le confinement et qui l'a éloigné des élèves les mieux équipés et accompagnés par leurs parents. Selon elle, la situation du confinement a brisé le groupe que constitue la classe. Elle décrit l'enseignement à distance pendant cette période comme une modalité discriminante pour les élèves non équipés, et comme une modalité qui entre en conflit avec les activités habituellement partagées au sein d'un même lieu et pour une même durée. Cette rupture est décrite comme une perte au niveau pédagogique car elle rompt à la fois les liens qui peuvent être faits pendant l'activité entre plusieurs élèves de niveaux différents (entraide) et ce qu'elle nomme « l'authenticité » dans cet échange imprévu.

> « Moi j'aime bien qu'il y ait des passerelles, qu'ils puissent apprendre des choses entre eux. Voilà donc après. L'enseignement à distance, c'était vraiment pour moi cloisonner d'un côté ceux qui avaient les outils numériques et d'un côté ceux qui n'en avaient pas. D'un côté, ben ma présence, de l'autre côté, ben la présence des parents qui pouvaient se débrouiller donc il n'y avait pas d'échange entre... entre les enfants… bon, à part, enfin peut-être éventuellement... Ouais y avait pas d'échanges en fait dans l'instant, au moment d'apprendre. On pouvait échanger après pourquoi pas ben... Ça restait très, mais il n'y avait pas cette authenticité dans l'échange en fait, instantané, imprévu. »

CREER DU LIEN AVEC LA DISTANCE PENDANT LE CONFINEMENT

Dans les pratiques d'accompagnement des élèves en difficulté lors du confinement, Mme Alibert relève quelques cas d'élèves pour lesquels l'accompagnement individualisé ou en petit groupe ont pu être bénéfiques. Les relations interpersonnelles médiatisées par visioconférence et par les appels téléphoniques pendant le confinement sont décrits comme une expérience positive ayant permis de recréer de la confiance entre l'élève et l'école, mais aussi la famille et l'école. Cet effet est jugé comme bénéfique par l'enseignante.

> « En fait ce que j'en retirerai parce que, finalement, que ce soit à mon ancienne école où ici on a eu des témoignages, bah ce sont mes deux expériences, on va dire. Des témoignages ou des enfants ont vécu une relation particulière avec l'enseignant ou l'adulte. Et qui leur a permis de recréer du lien avec l'école en fait, bizarrement. À travers la distance, c'est à dire le fait d'avoir l'adulte, par exemple, en visio, en duel, ou en équipe de deux ou trois, mais en duel le plus souvent. Eh bien ça, ça relance leur appétence peut-être pour l'école, leur façon de voir, d'être avec l'adulte, voilà donc, ça recrée de la confiance ou quelque chose auprès de ces enfants. »

Cet effet bénéfique attribué à la distance contrainte est largement pondéré par Mme Alibert qui précise qu'il ne s'agit que de cas particuliers. Elle explique avoir « très bien vécu » le confinement car elle a pu aider les élèves les plus en difficulté. Dans ces propos, sa capacité à maintenir la relation avec les élèves, à porter son attention et à veiller sur leur état psychologique pendant le confinement sont ses arguments centraux et ses réussites malgré les difficultés précédemment présentées.

PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES APRES LE CONFINEMENT

MAINTENIR LES RELATIONS AVEC LES FAMILLES POUR LES ELEVES

Interrogée sur ses pratiques numériques professionnelles après le confinement, Mme Alibert explique avoir envie de transmettre des informations aux parents afin de les « emmener en classe ». Elle désigne le confinement comme un épisode révélateur de l'importance des relations avec les parents des élèves.

> « Pas tout le monde, les deux collègues, ma collègue de moyenne section / grande section / CP. Donc en fait c'est elle qui l'utilisait, donc j'ai eu envie d'utiliser [l'ENT] cette année. Donc ça fait 2 ans que je suis dans l'école donc l'année dernière, c'est vrai que ça me manquait de pas pouvoir transmettre un peu. En fait, c'est ce côté... je pense que là pour le coup le confinement a eu... à quand même, à réveiller un peu… m'a permis de voir à quel point c'était important cette relation avec les parents. C'est une façon aussi de les emmener

> en classe et de leur montrer aussi ce qu'on fait. Qu'à la maison, les enfants puissent discuter. »

Dans cette volonté de partager les activités réalisées par les élèves, l'ENT est désigné comme l'outil privilégié, d'autant plus qu'il est déjà utilisé par une autre enseignante de l'école. La dimension transmissive et unidirectionnelle de l'ENT est également étayée par l'enseignante qui décrit son usage de l'ENT comme une proposition faite aux parents. Ses publications n'appellent pas de réponses en ligne de la part des parents, mais lui permettent de donner à voir sa classe aux parents. Cette stratégie est mise en application via l'ENT qu'elle paramètre pour ne pas transformer cet espace en forum pour les parents.

> « On a un moyen effectivement de paramétrer. Donc moi les parents en fait ils peuvent voir mais ils ne laissent pas de commentaires. Donc, ils ont accès, ils peuvent en parler avec leurs enfants et puis voilà finalement, parfois j'ai des retours : « Ah tiens, maman a bien aimé cette chanson ». Voilà donc je peux m'apercevoir effectivement que… « Maîtresse tu n'as pas encore mis les photos, on est allé voir ce week-end ». Mais voilà, le reste ne m'appartient pas, et en fait je n'en demande pas plus. C'est tout ce que je veux, c'est pouvoir permettre aux parents qui le souhaitent d'avoir accès au contenu de ce qu'on fait. Voilà. »

LA PRIMAUTE DES INTERACTIONS PRESENTIELLES COLLECTIVES EN CLASSE

Interrogée sur la période du confinement et les possibles évolutions de ses pratiques numériques professionnelles, Mme Alibert nie le caractère évolutif entre ce qu'elle a fait lors du confinement et ce qu'elle fait en classe. Elle présente le confinement un épisode éphémère.

> « Ce n'est pas une question d'évolution pour moi, c'est vraiment une pratique différente, qu'on a dû mener dans un contexte différent et particulier. Et ce n'est pas une réalité de classe. C'est vraiment s'organiser pour pouvoir, parce que moi en fait, si je parle de mon expérience. C'est j'avais vraiment le groupe de... d'enfants en difficulté en fait, qui étaient très proches de moi au niveau du distanciel. »

L'expérience du confinement et du « tout à distance » est décrit comme une perte de qualité dans les interactions et les relations avec la classe et avec les élèves. Cette appréciation de la situation du confinement et son vécu de cette période au travers des activités « cloisonnées » et des groupes d'élèves isolés a percuté ce qu'elle aime faire dans son métier, c'est-à-dire enseigner avec un groupe d'élèves qui fait classe par un ensemble d'interactions présentielles, d'imprévus et d'improvisations mises en partage.

LA RECHERCHE EN LIGNE PENDANT LE CONFINEMENT VECTEUR DE DECLOISONNEMENT ENTRE LES SUPPORTS

Mme Alibert explique que ces pratiques numériques professionnelles pendant le confinement sont liées à un contexte différent, particulier, n'engageant pas d'évolutions dans ses pratiques d'enseignement. Son propos est dirigé vers ses pratiques d'enseignement et plus spécifiquement vers les pratiques d'enseignement qu'elle n'a pas pu avoir à cause du confinement. Toutefois, elle présente ses pratiques de recherche de supports pédagogiques comme différentes à l'issue du confinement.

> « Oui, parce que je veux dire, je cherche des choses, peut-être un petit peu plus... Oui, c'est... ça peut être au niveau de la recherche de support, oui. C'est aller toujours chercher le support qui va faire que l'enfant va accrocher, ne va pas s'ennuyer, va pouvoir vivre la classe de manière agréable et qui va être une motivation. C'est peut-être plus dans la recherche de support. »

Interrogée plus spécifiquement sur les supports auxquels elle se réfère, elle explique que ses pratiques de recherche qu'elle affectionne sont guidées par l'envie d'empêcher l'ennui des élèves, de chercher et trouver un support agréable qui va participer à créer de la motivation chez les élèves. Elle cite notamment les vidéos et précise la manière dont elle appréhende son travail de recherche de ressources pédagogiques.

> « Je vais être moins limitante on va dire. Je vais moins cloisonner dans ma tête en fait. Ça a gommé un peu les barrières entre les supports. En fait, le support, ça peut être un parent qui va intervenir, ce n'est pas forcément un objet matériel. Je pense que la notion de support est élargie (…) C'est un peu l'attitude qu'on avait pendant le confinement, faut trouver, faut inventer, faut le chercher, il faut faire différemment, donc ce sont plus des compétences transversales dans notre comportement de, entre guillemets, chercheur de support. Voilà, c'est ça que je veux dire ».

Dans ses propos, elle utilise le terme de « supports » pour désigner les ressources pédagogiques qu'elle utilise pour concevoir des activités pédagogiques en classe et qui viennent supporter ses objectifs. Dans ses propos, ces ressources pédagogiques ne se limitent pas à des objets ou des documents. Elle les définit beaucoup plus largement, en désignant des intervenants extérieurs ou des combinaisons de ressources. Elle lie ce travail de recherche et de préparation aux activités de recherche et de préparation menées pendant le confinement. La dimension prescriptive et autodirigée de ses propos rappelle le caractère prescriptif des consignes données aux enseignants au début du confinement de mars 2020. En ce sens, si l'expérience du confinement n'est pas

désignée par Mme Alibert comme un vecteur d'évolution dans ces pratiques pédagogiques de classe (empêchées pendant cette période). L'expérience du confinement est présentée comme une période de recherche et d'invention – comprise ici comme une réflexion sur ses propres capacités à préparer des activités pédagogiques hors de ses habitudes – qu'elle décrit comme un changement dans son travail de préparation et qu'elle utilise aujourd'hui au service de l'enseignement qu'elle aime, celui qu'elle réalise en classe pour et avec ses élèves.

6.2 ÉTUDE DE CAS N°2

Cas n°2	
Nom de l'école (anonymisé)	Bêta
Type d'école	Ecole primaire
Identité de l'enseignante (anonymisée)	Mme Louise Louvain
Ancienneté	8 ans
Zonage du territoire	Rural
Nombre d'habitants	Environ 800 habitants
Nombre d'élèves dans l'école	75 élèves
Nombre de classes et organisation	4 classes : 1 TPS/PS/MS, 1GS/CP, 1 CE1/CE2, 1 CM1/CM2
Nombre d'élèves dans la classe	18 élèves (11 CM1 et 7 CM2)
Nombre de visite effectuées	8 visites
Durée effective dans la classe	51 heures de présence dans la classe
Nombre d'entretiens réalisés	3 entretiens réalisés sur 3 entretiens prévus

PRESENTATION DE L'ANALYSE DES OBSERVATIONS ET DES ENTRETIENS

Pour faire nos observations et conduire nos entretiens, nous nous sommes rendus à huit reprises dans l'école Bêta et nous avons passé cinquante et une heures dans la classe de l'enseignante de CM1/CM2 Mme Louvain, professeure des écoles depuis huit ans (toutes écoles confondues). Après la réussite de ses épreuves écrites du concours, elle a été contractuelle de l'Éducation nationale pendant un an avant de passer l'oral en 2014. Après une année de stage, elle a été titularisée en 2015. Elle a effectué pendant plusieurs années des compléments de service et de décharge de direction dans un département limitrophe de la Vienne. Après une année comme remplaçante, elle a fait une demande afin d'enseigner dans la Vienne, une demande acceptée qui l'a conduit à devenir titulaire de son poste. Cela fait deux ans qu'elle enseigne dans l'école Bêta. Durant ses années de remplacements, Mme Louvain a enseigné dans tous les niveaux, de la petite section au CM2 dans différentes écoles primaires et élémentaires.

DISCUTER ET SE DETENDRE AVEC LE SMARTPHONE

Interrogée sur ses pratiques numériques personnelles, Mme Louvain explique qu'elle a un usage distractif (jouer à des jeux) et communicationnel (aller sur les réseaux sociaux et discuter avec ses copines par messages) de son smartphone. Cet usage est associé à son espace familial. Elle décrit cet usage comme un état : « en mode vidage de tête, on ne pense plus à rien, on est sur son téléphone et on passe d'une chose à une autre ». Dans ses propos, l'usage du smartphone répond à plusieurs fonctions, l'entretien des liens amicaux, la détente après le travail via des activités distractives diverses.

DES USAGES PERSONNELS ET PROFESSIONNELS DU SMARTPHONE

Pour elle, l'usage du smartphone et spécifiquement la possession d'un équipement mobile connecté à internet est quelque chose d'assez récent et elle affirme avoir été « très réfractaire » avant de posséder ce type d'objet car elle passait beaucoup de temps sur son ordinateur et avait peur de passer à nouveau beaucoup de temps sur cet équipement. Bien qu'elle associe l'ordinateur au travail et le smartphone à des usages plus récréatifs, la description qu'elle fait de ses usages personnels est rapidement mêlée à des usages plus professionnels.

> « Voilà, après en plus, en outil de travail c'est plus l'ordi. Donc pour le coup, moi je différencie le téléphone, c'est vraiment voilà, ce n'est pas tout à fait vrai parce que ça m'arrive d'être sur mon téléphone, chez moi et de chercher des trucs pour la classe sur mon téléphone et là je suis plus en mode recherche, je cherche des idées, je cherche des outils, je cherche. Alors que quand je suis sur mon ordi c'est vraiment, je travaille. Je crée un document, je, je crée une évaluation, voilà traitement de texte quoi, on va dire. Et aussi, ça peut être aussi la recherche que je fais sur mon téléphone. En fait, c'est les deux quoi. Mais l'avantage de l'ordinateur, c'est que chez moi, mon ordinateur, il est dans mon coin de bureau et du coup, quand je suis là, là, les membres de ma famille ne viennent pas me déranger alors que quand je prends la mauvaise habitude de travailler sur mon téléphone, on peut me parler, on peut, me voilà et je suis souvent dans une pièce commune à tout le monde, ce qui fait que là, les choses sont moins définies autant pour moi que pour mes enfants. »

Dans ses propos, Mme Louvain explique comment son usage du smartphone, d'abord présenté comme distractif, possède aussi un versant professionnel et plus spécifiquement informationnel. Son smartphone est alors un outil qu'elle utilise pour

chercher des idées d'activités et des outils en ligne. Elle précise qu'elle dispose d'un bureau à son domicile. D'un côté, ce bureau est clairement identifié par les membres de sa famille (conjoint et enfants). Dans cette configuration, elle explique ne pas être dérangée et décrit des activités de création et de préparation d'activités et des documents pour ses élèves. De l'autre côté, elle décrit le fait de travailler sur son téléphone dans l'espace familial collectif comme une mauvaise habitude. Dans cet espace collectif, les frontières entre activité professionnelle et activité récréative sont moins bien définies, pour elle comme pour ses enfants. Elle décrit cette activité de recherche menée avec son smartphone, hors de son bureau comme peu productive. Mais elle précise qu'elle le fait car – comme pour Mme Alibert – « l'école tourne toujours dans un coin de ma tête ». Ce temps de recherche, professionnel, effectué dans un espace personnel et décrit comme non professionnel est difficile à catégoriser pour Mme Louvain : « Si on devait me donner une pointeuse pour que je compte mon travail, je ne sais pas si je le compterai ou pas, tu vois, c'est compliqué. Et ça, quand je n'avais pas de téléphone, je ne le faisais pas ». Dans ses propos, l'usage du smartphone est associé à la porosité entre ses usages numériques personnels et ses usages numériques professionnels hors classe. L'objet smartphone, est dépeint comme un objet personnel dont une partie des usages est professionnelle, et rend difficile la discrimination du temps de travail et du temps personnel.

PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES EN DEHORS DE LA CLASSE

LA RECHERCHE D'INFORMATION, DE LA PREPARATION A L'AUTOFORMATION

Concernant ses pratiques numériques professionnelles en dehors de la classe, Mme Louvain explique prendre du temps pour se former et préparer les activités des élèves. Dans ses propos, préparation et formation sont étroitement liées et décrites comme des activités menées continuellement.

> « En fait, moi je peux passer plusieurs heures sur un samedi après-midi ou un dimanche après-midi, à cliquer de lien en lien sur les blogs des collègues de lien Eduscol en lien Eduscol. Si tu commences, tu ne t'arrêtes jamais. De collègues qui expliquent, voilà mon fonctionnement d'atelier, je suis comme ci comme ça, vous pouvez l'avoir aussi tel collègue qui fait ci, ça. Donc tu cliques, t'y vas, tu commences à prendre des notes sur ton cahier : « ça, ça me plaît, ça ne me plait pas. Dans ma classe, je pourrais faire ça ». Pour moi, c'est un peu… c'est mon autoformation ça, je le fais tout le temps en fait. Mais la frontière est mince, entre préparation de classe et formation, parce que je pense que dès que tu

> commences à préparer ta classe quelque part tu te formes, parce que tu cherches toujours des idées nouvelles, des manières de perfectionner ce que tu fais déjà. »

Mme Louvain présente ses activités de préparation de classe au travers de ses habitudes de recherche en ligne. Ces activités ont lieu sur son temps personnel et pendant ses jours de repos. Elle explique naviguer sur des blogs d'enseignants et sur le site web institutionnel Eduscol. Les recherches qu'elle nous décrit s'inscrivent dans un travail de préparation pour organiser des ateliers, qui sont la modalité de classe privilégiée qu'elle met en œuvre. Dans ses propos, son activité de recherche d'information en ligne s'accompagne de prises de notes sur un cahier. Elle décrit son travail de préparation comme une forme d'autoformation dont l'objectif premier – trouver un fonctionnement d'atelier satisfaisant pour ses élèves et elle – est inséparable de l'objectif second – se former et/ou se perfectionner.

LA VEILLE INFORMATIONNELLE COMME TACTIQUE FACE A L'INADEQUATION DE LA FORMATION CONTINUE

Lors de nos observations, nous avons pu assister à une activité de production écrite en ateliers lors de laquelle Mme Louvain présentait un album uniquement constitué d'images. Lors de cette activité, les élèves devaient créer en groupe un texte écrit depuis les images de l'album pour élaborer un récit. Nous avons interrogé Mme Louvain pour comprendre comment elle avait construit cette activité et choisi cette ressource. Dans ses propos, elle explique avoir choisi cet album des éditions Retz, qu'elle qualifie comme son éditeur préféré. Elle explique alors passer du temps personnel en ligne et décrit son parcours de navigation sur le site web de l'éditeur. Lors de ces recherches, elle précise qu'elle lit le descriptif et les extraits des livres présentés mais que ces derniers ne sont pas toujours accessibles. Dans ce cas, ses recherches se poursuivent avec le moteur de recherche Google pour trouver des blogs de collègues enseignants qui auraient déjà utilisé le livre et publié un billet à ce sujet.

> « J'y vais et je regarde en fait les nouveautés ou les… pas les nouveautés, parce qu'ils font plein de choses. Et t'as toujours un descriptif, donc je lis le descriptif. Parfois tu peux consulter un extrait. Parfois non, quand il n'y a pas d'extrait, je recherche dans Google s'il y a des collègues sur leur blog qui l'ont déjà utilisé et ce qu'ils en disent, et voilà, et si j'ai envie de de tester, je le commande. »

Mme Louvain explique avoir commandé l'album, accompagné du guide pédagogique et d'un CD. À la suite de cet achat, elle précise avoir dû trier parmi les consignes et les exercices présentés dans le livret pour les adapter à sa classe.

> « Tu dois tout adapter à ta classe, c'est à dire que tu vires la moitié des supports, des outils, les mots pour écrire, les machins, les tout ça, ils sont noyés. Et puis tu fais plus de toi, j'ai enlevé beaucoup de d'entraînements écrits qui nous demandaient de faire, je les ai remplacés par des discussions ou des petits textes que j'écrivais moi-même au tableau et on réfléchissait dessus. »

Dans ces propos, Mme Louvain exprime clairement son travail d'adaptation, de composition et de création depuis le manuel qu'elle s'est procurée. Il y a ce que le guide pédagogique propose, et ce qui doit être fait pour que l'activité soit réalisable et réalisée par les élèves. L'exemple qu'elle détaille permet de saisir la continuité de son activité informationnelle, allant de la recherche en ligne de ressources pédagogiques jusqu'à l'adaptation et l'utilisation de cette ressource en classe. Interrogée sur les raisons de cette recherche de ressources liées à la production d'écrits, Mme Louvain explique n'avoir que peu d'outils pour travailler la production d'écrits, et que les formations qu'elle a pu suivre ne l'ont pas aidée. Face à ces difficultés d'accès aux ressources et de formation, elle explique acheter des ressources sur le site de l'éditeur si elle trouve ces ressources « sympas » (sic). Cette recherche de ressources pédagogiques réalisée sur un sujet comme la production d'écrits est guidée par la nécessité de répondre aux objectifs pédagogiques liés à la production écrite des élèves.

DES HABITUDES DE RECHERCHE EN LIGNE

Interrogée sur ses pratiques de recherche en ligne, Mme Louvain explique qu'elle consulte des sites web de collègues dont elle connaît le nom des blogs, sans passer par un système d'organisation de favoris ou d'abonnement. Dans ses propos, le moteur de recherche Google constitue l'autre point d'entrée par lequel elle initie ces recherches d'information.

> « Pas de favoris mais parce que vraiment je suis irrécupérable. Juste je les connais dans ma tête. Donc, souvent, si je veux mettre quelque chose en place dans ma classe, je connais les noms des collègues des blogs que j'aime bien. Je vais voir s'ils le font et sinon, tout simplement, avec une recherche Google, tu trouves énormément de choses. »

En précisant son utilisation du moteur de recherche, Mme Louvain explique qu'une de ses collègues, utilisatrice du réseau social numérique Instagram, développe de

nombreuses idées d'activités préalablement vues cette application. En se comparant à sa collègue, dont elle précise que cette dernière finira par la convaincre de l'utilité professionnelle de ce réseau social numérique, Mme Louvain décrit son usage du web comme d'un usage « à l'ancienne », pour lequel ses recherches sont composées du nom des activités qu'elle renseigne dans la barre de recherche.

> « Par exemple, elle, c'est Instagram, donc sur Instagram elle suit tout un tas de… voilà. Moi je n'ai pas Instagram, donc elle va finir par me le faire installer mais elle, c'est… c'est encore pire je crois hein. Depuis qu'elle a Instagram et qu'elle suit plein de collègues, elle a des idées en veux-tu en voilà, ça foisonne dans tous les sens. Moi, c'est plus « à l'ancienne », entre guillemets. Par exemple, je veux faire des ateliers de lecture, je tape atelier de lecture »

Dans ses propos où elle met en relation son expérience de recherche en ligne et l'expérience d'Instagram de sa collègue, Mme Louvain nous renseigne sur ses pratiques informationnelles numériques. Celles-ci sont orientées par une perspective fonctionnelle qui répond à des besoins précis comme l'organisation d'ateliers de lecture. Dans ses propos, le vocabulaire qu'elle emploie se rapporte davantage à l'utilisation qu'elle a de son ordinateur et du moteur de recherche (avec un clavier sur lequel on « tape »). Elle décrit les actions qu'elle réalise pour trouver des exemples, des méthodes, et des ressources qui répondent aux besoins qu'elle exprime. Dans son discours, ses propos accentuent le caractère intentionnel de ses recherches, dans une perspective utilitaire, une pratique différente de celle de sa collègue qui, avec l'application Instagram, agrège des publications de plusieurs comptes sans contrôler l'objet des publications. En somme, là où sa collègue construit une veille informationnelle sur Instagram, Mme Louvain décrit des recherches ciblées en fonction de ses besoins pédagogiques, comme l'organisation en atelier.

PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES EN CLASSE

GAGNER DU TEMPS AVEC LE FONCTIONNEMENT EN GROUPES ET LE VPI

L'organisation des activités de la classe de Mme Louvain est marquée par la configuration spatiale de sa classe. Dans cet espace, le VPI n'est pas disposé frontalement en face des élèves. La position des tables en îlots, loin de la surface de projection, implique le déplacement des élèves afin de s'installer dans une partie de la classe dédiée aux activités, une zone « à part », éloignée des bureaux qu'occupent les

élèves. Dans cette zone, deux longs bancs sont disposés face à l'écran blanc. Les élèves installés font dos à leurs camarades de classe pendant l'activité médiatisée par le VPI. L'activité récurrente que nous avons pu observer est la projection d'un diaporama sonore et animé, comportant des problèmes de calcul mental. Ceux-là sont affichés et lus (une voix-off intégrée au diaporama) aux élèves pour une durée déterminée. Les élèves, équipés de leur ardoise dont la surface est divisée en segment, écrivent leur réponse dans la case correspondant au numéro de la question.

> « Alors pourquoi je les sépare. Parce qu'à certains moments, j'ai besoin de travailler avec un groupe en particulier et pas l'autre, et c'est encore plus flagrant cette année. En fait l'année dernière, j'aurais très bien pu m'en passer parce que j'avais un groupe plus homogène. Il y avait beaucoup moins cette barrière CM1/CM2. Mais dans l'idée c'était de pouvoir faire avec les CM1 des activités qui sont vraiment pour eux, pour les CM1 et des activités qui sont vraiment que pour les CM2 et de mettre les autres sur une activité qui ne sert pas à rien mais qui peut être ou l'outil numérique peut se substituer à moi. Parce que clairement moi, ça je peux le faire, je dis « 7+8, 8x2 », ils écrivent sur l'ardoise. Je l'ai fait hein, mais là le TBI le fait très bien. Le diaporama déroule tout seul et du coup ils travaillent, c'est de l'entraînement alors forcément ce n'est pas la leçon de calcul mental où on apprend comment faire. Mais c'est l'entraînement et du coup, moi je peux être avec l'autre groupe et faire une chose qui ne concerne que ce groupe. »

L'organisation des groupes CM1 et CM2 est décrite par Mme Louvain comme une nécessité pour dégager du temps d'accompagnement avec les élèves du groupe qui restent à leur bureau. Elle explique cette organisation comme adéquate pour sa gestion d'une classe à double niveau. Mme Louvain précise que le TBI peut se substituer à son activité de diction des exercices via l'usage des diaporamas sonores qui lui permettent de présenter l'exercice visuellement et avec le son de l'exercice lu. Elle associe cette substitution à un gain de temps qu'elle réinvesti pour accompagner l'autre groupe d'élèves restés à leur bureau. Elle précise cependant le statut qu'elle donne au matériel en expliquant qu'elle considère davantage le TBI comme un double qui lui permet de gagner du temps. Interrogée sur l'origine de ces diaporamas et le temps nécessaire à leur création, Mme Louvain explique qu'elle a trouvé ces ressources sur le site web d'un collègue.

> « Je les ai trouvés. C'est un collègue qui fait ça. Parmi les nombreux collègues qu'on ne remerciera jamais assez, qui ont des blogs et des sites en ligne où ils mettent les supports qu'ils ont eux-mêmes créés et celui-là, il est très très connu, c'est Monsieur Paul. Il a fait tout le programme de calcul mental, CM1 CM2 sous

> forme de diaporama. Avec les petites fiches qui vont avec et tout, et toi, tu n'as plus rien à faire. »

Dans ses propos, le temps gagné précédemment exprimé se retrouve dans l'usage de ressources prêtes à l'emploi. Le statut du créateur de ces contenus – un collègue « très connu » – participe à légitimer l'usage qu'elle fait des diaporamas en classe.

DU GAIN DE TEMPS A LA PRATICITE DES APPLICATIONS NUMERIQUES

Parmi les activités de classe pour lesquelles l'usage de techniques numériques est associé à un gain de temps, Mme Louvain explique utiliser une application pour réaliser une activité de rallye lecture. Elle réalise cette activité en faisant utiliser des tablettes à ses élèves.

> « Bah quand je fais des rallye lecture toujours je les fais sur l'application rallye lecture. Je n'en ai jamais fait sur papier parce que c'est ce qu'on faisait avant, sur papier. Donc ça c'est toujours sur la tablette. »

Regroupées dans une valise mobile, les tablettes sont partagées avec les autres enseignantes de l'école. Le recours aux tablettes dans cette activité génère du stress et de l'angoisse chez Mme Louvain. Débuter l'activité avec des tablettes non chargées ou ne pas réussir à les connecter au réseau internet de l'école est présenté comme une crainte. Elle réfute l'idée d'un manque d'équipement, mais pointe ces dysfonctionnements techniques comme les principaux obstacles qu'elle rencontre. Face à ces craintes, Mme Louvain se rassure en rappelant la permanence des équipements non numériques de sa classe – quand bien même ils ne sont pas utilisés pour l'activité rallye lecture – et pour lesquels ni le réseau fluctuant, ni les batteries déchargées, ne peuvent la contraindre.

> « Tu vois ce qui s'est passé tout à l'heure avec les tablettes, c'est ça pour moi, c'est toujours me servir des tablettes. C'est toujours un petit peu... ma petite angoisse quoi. Est-ce que je vais avoir une connexion internet ? Est-ce qu'elles se seront rechargées correctement, parce que parfois certaines on ne sait pas pourquoi ? Est-ce que c'est parce que ça a été mal rebranché ? Bah finalement tu les prends y a plus de batterie. Voilà, ça, c'est toujours ma petite angoisse. Mais ça, on ne peut pas dire que c'est parce que je ne suis pas équipée, c'est juste parce qu'il y a toujours des… des dysfonctionnements qui sont imprévus et que... Tu vois, moi je me dis, c'est un peu bête, mais le tableau à craie ne me fera jamais défaut. Le manuel ne me fera jamais défaut. Enfin, et c'est… pour moi, c'est rassurant. »

Interrogée sur l'organisation de ce rallye lecture avec les tablettes, Mme Louvain pointe les aspects positifs pour elle et pour ses élèves. D'abord, pour son organisation, elle souligne la praticité et la simplicité de l'organisation de l'activité avec l'application. Le fait de ne pas avoir à recourir à une grande quantité de documents imprimés est également un argument important qui la dispense de mettre en place un système d'organisation par classeur. À ce gain de temps de préparation, elle ajoute que l'organisation de l'activité est car les élèves peuvent choisir le livre qu'ils veulent, sans que ne soit imposé un livre unique pour une période donnée et qui nécessiterait d'avoir le même nombre d'exemplaires de chaque livre par élève. Elle associe cette simplification logistique à une simplification de son travail de correction car elle a un accès aux questionnaires de lecture directement en ligne avec un suivi de la progression des élèves. Du côté des élèves ensuite, Mme Louvain souligne l'attrait de ses élèves pour les activités sur la tablette. Elle estime que les tablettes suscitent davantage l'engagement des élèves que l'activité de rallye lecture elle-même. En ce sens, elle confère aux tablettes une importance de taille dans la motivation des élèves.

> « Parce que dès que tu leur dis que ça se fait sur la tablette, ils se jettent dessus et clairement. Je ne pense pas que les rallyes lectures auraient eu autant de succès si je les avais faits version papier. C'est certain même. Et du coup ça c'est... il y a une autre application que j'ai utilisé là… qui s'appelle la classe numérique et ils se sont jetés dessus alors que les exercices en fait sont extrêmement rébarbatifs. Comme tout exercice de grammaire qui se respecte. Mais seulement c'est sur tablette et du coup tu peux : « Ah je prends la terminaison, je l'ai emmené avec mon doigt »... et ça pour eux c'est attractif et du coup, ils y vont et certains m'ont fait les exercices... mais à une vitesse. Même quand je leur disais « le résultat n'est pas à la hauteur de ce que j'espérais. Il va falloir recommencer », « Ah oui, pas de problème ». J'aurais demandé la même quantité d'exercice à refaire sur papier, ça aurait été un vrai calvaire. Donc là, en termes d'attractivité pour eux et de… de l'implication qu'ils mettent dans le travail, c'est un aspect qui… oui, qui me pousse aussi à le faire clairement. Et puis c'est autocorrectif aussi faut le dire. Donc, voilà. C'est sûr que oui. Donc ça c'est bien. »

LES LIMITES EXPRIMEES LIEES A L'USAGE DES TECHNIQUES NUMERIQUES EN CLASSE

Interrogée sur ses pratiques numériques professionnelles en classe, Mme Louvain distingue ce qui relève de la préparation – et lui permet de construire une progression sur l'année pour ses élèves – de ce qui se passe en classe. Concernant les activités en classe, elle qualifie le numérique – compris ici comme un ensemble de

matériels numériques – d'outil d'appoint. Le TBI installé dans sa classe et les tablettes qu'elle utilise parfois, ne sont pas désignés comme au centre des apprentissages des élèves, mais sont compris comme des moyens d'y parvenir parmi d'autres.

> « Bon pour moi, je séparerai 2 choses, il y a pour moi tout ce qui est travail personnel de préparation. Là il y a beaucoup de… on fait beaucoup appel forcément au numérique, notamment pour tout ce qui est recherche internet, traitement de texte pour la préparation. Et surtout la préparation globale de l'année. Tout ce qui est création de documents qui vont me servir, moi, à avoir un point de vue global d'ensemble sur mon année et période par période, semaine par semaine. Je m'en sers beaucoup. Et après dans la pratique avec les élèves, là, moi je dirais plutôt outil d'appoint, quoi. Outil d'appoint que ce soit l'utilisation là du TBI sur certains points, certaines séances et où l'utilisation des tablettes ponctuellement pour les élèves. Mais voilà, après moi, du coup je pense… ouais plutôt appoint, que vraiment au cœur de... au cœur des séances ou des apprentissages, voilà. »

Parmi les matériels qu'elle utilise en classe, Mme Louvain explique qu'elle n'utilise que certaines fonctionnalités du TBI car ce dernier dysfonctionne. Après plusieurs tentatives infructueuses d'utilisation du stylet livré avec l'appareil – notamment en recalibrant le TBI avant chaque utilisation – Mme Louvain n'a plus essayé de s'en servir. Elle explique utiliser le TBI comme un vidéoprojecteur et avoir construit des habitudes avec ce matériel sans ressentir de manque vis-à-vis de l'usage empêché du stylet.

> « Non, franchement, je... il n'y a jamais de moments où je me dis, tiens, je pourrais faire ça si j'avais ça, tu vois ? Non, tout me paraît relativement fluide. Enfin, je ne me sens pas empêchée où réduite dans l'exercice de mon métier par manque d'équipements. »

Dans ses propos, l'absence d'équipement n'est pas désignée comme une contrainte. Le vocabulaire employé par Mme Louvain : l'empêchement et la réduction, sont ici écartées par Mme Louvain qui y oppose la fluidité qu'elle perçoit dans ses activités de classe, même lorsqu'elle utilise des équipements numériques dysfonctionnels (le VPI sans stylet) ou n'en utilise pas.

Dans le cadre d'ateliers de traitement de texte qu'elle a mené avec des groupes d'élèves en APC (activités pédagogiques complémentaires), Mme Louvain lie la problématique de l'enseignement du traitement de texte et celle de la disponibilité des équipements utilisés pour cette activité, des ordinateurs portables.

> « Après on a les mini ordis qui sont dans la salle des maîtres que je n'ai absolument pas utilisés cette année. Je me suis un petit peu servi l'année

> dernière pour faire du traitement de texte, donc passage à l'écrit de certaines productions d'écrits. Je n'ai pas réitéré cette année parce que c'était extrêmement fastidieux d'apprendre le traitement de texte aux élèves parce qu'en fait ils sont, on a l'impression qu'ils sont très, très numériques et tout ça, mais en fait ils sont numériques pour aller sur TikTok quoi. Clairement après tu leur demandes de faire une recherche internet ou de taper un texte sur Word. Ils sont complètement... Ils ne savent pas. Donc j'avais pris des élèves en APC, pour faire ça par petits groupes, je les prenais par 3 à 4 et même à 3, 4 je courais partout. « Où est la virgule ? », « Comment je vais à la ligne ? »... Enfin, tout, tout, tout, il fallait tout, tout, tout leur apprendre. Et du coup en classe entière, honnêtement, je pense que ce ne serait pas possible, alors déjà je n'ai pas assez d'ordis pour le faire en classe entière, on doit en avoir pareil 8 je crois comme les tablettes à peu près. Après, tu as des problèmes de branchement, ils se déchargent très vite donc il faut prévoir à chaque fois, il faut que ça soit chargé, et cetera. Donc ça on s'en sert peu. Cette année je me suis beaucoup servi des tablettes donc je n'ai pas fait de traitement de texte. »

Dans ses propos, le traitement de texte est présenté comme une activité difficile à enseigner, d'autant plus que l'enseignante est surprise par les difficultés que rencontrent ses élèves pour utiliser un clavier. Les compétences supposées de ses élèves à l'usage de certains réseaux sociaux numériques sont mises en regard avec un ensemble d'usages de diverses techniques numériques. En d'autres termes, si ses élèves savent « aller sur TikTok », « faire une recherche internet » ou « taper un texte sur Word » nécessitent des compétences numériques et dactylographiques qui leurs sont inconnues. À cette difficulté pédagogique d'enseigner le traitement de texte et l'usage d'un ordinateur avec clavier, s'ajoutent les difficultés matérielles d'équipements qui se déchargent trop vite. Bien qu'elle précise que ce type d'activité et l'accompagnement pédagogique qu'il suppose ne pourrait pas être réalisé en classe entière, Mme Louvain explique que le nombre d'équipement à disposition est la principale limite rencontrée à l'extension de l'activité pour toute la classe. La non-reconduction de cette activité en classe est expliquée par Mme Louvain par le fait d'avoir davantage utilisé les tablettes.

S'APPROPRIER DES OUTILS NUMERIQUES POUR REPONDRE A DES BESOINS CONCRETS

Interrogée sur ses usages et non usages du numérique en classe, Mme Louvain explique que l'intérêt qu'elle porte aux techniques numériques dépend de la compréhension et de l'utilité qu'elle perçoit d'un outil avec lequel elle puisse agir afin d'accéder à certains objectifs d'apprentissage.

> « Je pense si par exemple. Dans le cadre des animations pédagogiques, on me présentait vraiment un outil en particulier et les usages qui pouvaient en découler, c'est-à-dire de manière concrète et que du coup, j'en voyais l'intérêt, enfin que l'intérêt m'apparaissait clairement, nettement. Je l'utiliserai ensuite dans ma classe, mais tout est toujours flou. »

À la netteté et la clarté attendues de ses objectifs pédagogiques s'oppose la difficulté à lever le flou sur les applications et technologies qui lui sont présentées afin d'y associer ses objectifs.

> « En fait, j'entends toujours des noms avec des applications, mais concrètement, moi je n'arrive pas à... Je n'arrive pas à me projeter dans ma classe et du coup ça, pour moi c'est un frein parce que. Bah parce que comme je ne sais pas. Ben ce n'est pas… c'est toujours pareil, je vais faire tous les tas d'autres choses que je fais d'habitude sans prendre le temps de m'arrêter, donc ce sera vraiment, faudrait qu'on me montre concrètement, voilà ce truc-là, voilà comment il fonctionne et voilà ce qu'on peut en faire en classe. Après je pense que de là, peut-être moi, je découvrirai d'autres applications au bout d'un moment, mais il faut un point de départ quoi. Il faut savoir concrètement comment on peut partir avec cet outil là et pour quels usages et dans quel objectif pour les enfants quoi, pour les élèves. »

Dans ses propos, Mme Louvain explique qu'elle rencontre des difficultés à se projeter dans l'usage des technologies et des applications qui lui sont présentées pour les activités pédagogiques qu'elle mène avec ses élèves. De plus, elle précise que l'usage d'une technologie ou application nouvelle ne peut se faire qu'en prenant le temps de s'arrêter, soit de rompre avec la dynamique des activités en place. Dans ses propos, cet arrêt ne peut s'effectuer qu'à la condition de savoir ce qui peut être fait avec ces technologies, comment, et pour quelles finalités pour les élèves.

> « Au service de quel apprentissage on peut le mettre dans le cadre de quelle séance ? Est-ce que c'est plutôt un outil de découverte d'une notion ? Est-ce que c'est plutôt un outil de réinvestissement ? Est-ce que c'est plutôt un outil de remédiation ? Donc pour certains profils d'élèves, est-ce que c'est quelque chose qui s'utilise avec toute la classe ou qu'un petit groupe, est-ce que c'est dans sur le temps scolaire ou en APC ? Enfin, tout ça, c'est tout un tas de questions qu'on va se poser. Et. Si on me guide d'abord sur le truc et que j'en fais une application, on va dire standard où on m'aurait donné des contraintes et un cadre particulier. Ensuite, je vais être plus à l'aise pour l'utiliser moi à ma manière et dans ma manière de dans ma pédagogie à moi, ma manière de fonctionner, tout ça. Je trouve qu'au départ, c'est difficile de s'approprier un outil et de tout de suite le caler sur un fonctionnement de classe qui est déjà présent et qui tombe déjà très bien. »

Dans ses propos relatifs aux technologies numériques pour l'éducation, Mme Louvain détaille les conditions nécessaires à son appropriation des technologies numériques en posant des questions : utiliser des technologies numériques pour quel apprentissage ? à quelle étape dans l'apprentissage ? pour quel élève ou quel groupe d'élèves ? pendant quelle période pour quelle durée. À ces questions, elle ajoute ses besoins : le fait d'être guidée, de connaître les contraintes et le cadre dans lequel elle peut les utiliser.

> « En fait, c'est, ce n'est pas forcément de la fainéantise, ou de ne pas vouloir prendre le temps, mais je pense qu'on est tous pareils quand on est dans un fonctionnement qui marche bien. Et même si, par ailleurs, hein, comme je te le disais, j'ai toujours plein d'interrogations, de choses qui ne fonctionnent pas bien et tout ça, et peut-être que là, oui, le numérique pourrait m'aider. Moi je suis prête à le croire mais comment ? Comment, concrètement, voilà. »

Toutes ces questions et ces prérequis attendus font face à son fonctionnement de classe pour lequel elle est partiellement satisfaite. La question de l'appropriation des technologies numériques et de leur intégration dans le cadre d'activités pédagogiques sont exprimées au travers de ses demandes pour connaître leurs mises en application concrètes en classe. En ce sens, dans ses propos, Mme Louvain expose les limites des formations et animations pédagogiques qu'elle a suivies et pointe le manque d'adéquation entre ce qui lui est présenté et ce qu'elle fait en classe.

PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES PENDANT LE CONFINEMENT

PREPARER LE TRAVAIL POUR SES ELEVES ET GARDER LE LIEN AVEC SES COLLEGUES

Pendant le confinement, Mme Louvain explique qu'elle préparait du travail pour ses élèves. Elle relativise son temps de préparation au fait qu'elle n'avait qu'une classe la journée du lundi. Pour ses élèves, elle envoyait le travail par mail avant de recevoir leurs questions et leurs retours, soulignant le fait d'avoir maintenu le lien avec ses élèves. L'élément important qu'elle souligne est son inclusion au sein de l'équipe pédagogique et les invitations qu'elle recevait pour participer aux réunions en visioconférence pendant cette période. Ces rendez-vous réguliers lui ont permis d'entretenir un lien social et communautaire avec l'équipe pédagogique pendant le confinement.

> « Ouais le tous les lundis, ouais. Bah, du coup, je préparais ça bon, ça ne me prenait pas non plus. Honnêtement, ça ne me prenait pas des heures, hein. Je pense que je préparais ça sur une journée, après, je leur envoyais, puis après, j'avais des retours d'élèves qui me posaient des questions, qui voilà. Donc, je gardais un lien avec eux et je participais quand même à toutes les réunions en visio avec mes collègues qui étaient super sympas, qui m'invitaient à chaque fois alors que je ne servais clairement pas à grand-chose, mais ça me permettait de garder un lien avec eux quoi. Voilà. »

Dans son travail de suivi des élèves à distance, Mme Louvain précise que tous les élèves ne lui renvoyaient pas systématiquement les travaux qu'elle envoyait. Elle estime à un quart la proportion des élèves de sa classe assidus dans l'envoi du travail à faire.

> « Toujours les mêmes élèves, c'est plus… ça devait représenter 1/4 de la classe environ et très régulier hein. Donc le soir même ils me renvoyaient, voilà, l'exercice fait ou le petit thème d'art visuel que j'avais donné, voilà. Certains élèves, jamais. Aucun retour. »

Dans ses propos, elle précise que tous les élèves ne lui renvoyaient pas le travail réalisé. Cependant, n'étant que « la maîtresse du lundi » comme elle le précise, la prise de contact avec les familles qui ne répondaient pas était effectuée par sa collègue à la fois titulaire de son poste et directrice de l'école. Dans cette situation professionnelle avec une activité pédagogique limitée à la journée du lundi, Mme Louvain explique avoir eu du temps pour s'occuper de ses propres enfants scolarisés.

ENTRE SENTIMENT D'INCERTITUDE ET SENTIMENT D'INUTILITE

Interrogée sur son vécu du confinement, Mme Louvain nous précise qu'à cette époque, en mars 2020, elle est remplaçante pour les enseignants déchargés dans leurs missions de direction d'établissement et pour les périodes courtes en cas d'absence d'autres enseignants titulaires de leur poste. Elle décrit l'annonce du confinement comme période de grande incertitude professionnelle. Pendant cette période, elle explique avoir proposé son aide à ses collègues pour les aider à mettre en place la continuité pédagogique et le passage au « tout à distance ». Cependant, ses collègues ont refusé sa proposition expliquant qu'il leur serait plus difficile de déléguer une partie de leur travail plutôt que de tout réaliser. Dans ses propos, elle dit comprendre le refus de ses collègues et précise que les directives ministérielles concernant la mise en place de la continuité pédagogique ne mentionnaient pas les remplaçants (ni dans le *vademecum* de continuité pédagogique de mars, ni dans celui mis à jour en avril). Avec la collègue qu'elle remplace à ce moment les lundis, elle explique s'être « calquée » sur

son modèle, utilisant un plan de travail sur Word pour l'exporter ensuite en PDF pour l'envoyer ensuite par mail aux familles.

L'ORGANISATION DU TEMPS DE TRAVAIL PENDANT LE CONFINEMENT

Du fait de la situation spécifique de Mme Louvain pendant le confinement, les pratiques numériques qu'elle décrit et détaille mêlent ses activités professionnelles d'enseignante et ses activités personnelles d'accompagnement de ses enfants dans les activités pédagogiques proposées par leurs enseignants. Elle explique avoir fait classe à ses enfants en réalisant absolument toutes les activités envoyées par leur enseignante, et précise qu'elle aurait aimé recevoir plus d'activités à leur faire réaliser.

> « J'ai fait classe à mes enfants, donc là, bah du coup, ça bossait ! Bon bah ils étaient encore petits donc si tu veux, ce n'étaient pas des trucs… voilà. Mais les maîtresses envoyaient quand même pas mal de choses donc on faisait tout, tout, tout. (rires). Moi j'aurais voulu encore qu'elles en envoient encore plus, mais après je comprends très bien que voilà c'était… mais pour moi ça rythmait mes journées hein ! La classe à mes enfants, c'est ce qui rythmait mes journées et c'est ce qui rythmait leur journée. »

Elle précise – dans cet ordre – que ces activités rythmaient ses journées et rythmaient les journées de ses enfants.

ÉPROUVER LA PERTE DU LIEN SOCIAL

Cette organisation du travail dans l'espace domestique le temps du confinement est un élément important pour Mme Louvain. Elle explique que, pour elle, le lien avec l'école, avec ses collègues et avec le « monde extérieur » a été rompu lors des deux semaines de vacances de Pâques qu'elle dit avoir « mal vécu ».

> « Pour moi c'était hyper important et je crois que la période du confinement que j'ai le plus mal vécu c'était ça a été les 2 semaines des vacances de Pâques. Parce qu'il y avait plus le lien avec l'école et il y avait plus le lien avec le monde extérieur. Du coup et pour moi le... le lien avec l'école de mes enfants et le lien avec mes collègues, c'était le contact avec le monde extérieur que du coup on n'avait plus du tout pendant les vacances de Pâques. »

Mme Louvain poursuit ses propos sur le lien social que tisse l'école. Pour elle, le partage de l'expérience scolaire au sein d'un même lieu et d'une durée prédéfinie – au-delà des activités scolaires qui s'y déroulent – participe au travail d'un apprentissage social pour les élèves. Elle explique que cet apprentissage social comme construction identitaire est nécessaire pour les élèves et que l'école est un espace privilégié pour mener cet

apprentissage par l'altérité et par le groupe. Elle exprime l'absence de cette réalité partagée comme un manque pour les élèves.

PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES APRES LE CONFINEMENT

L'IMPORTANCE DU FACE A FACE ET DES INTERACTIONS ENTRE ELEVES

Interrogée sur ses pratiques numériques professionnelles après le confinement, Mme Louvain explique que l'épreuve du confinement a renforcé l'importance qu'elle accordait aux interactions des élèves entre eux. Elle précise que ce type d'interaction lui semble difficile à mener par des techniques numériques, car c'est avec les interactions des élèves qu'elle parvient à déceler les difficultés qui peuvent se présenter à eux.

> « Bah moi je dirais surtout après l'expérience du confinement, parce que pour moi le… Enfin ce qu'on peut faire en termes d'enseignement à distance. J'ai l'impression que ça a renforcé l'idée selon laquelle il n'y a rien de mieux qu'une classe pour apprendre. C'est à dire dans le rapport entre les élèves, les interactions qu'ils peuvent avoir entre eux, ça on ne peut pas leur… Enfin, c'est compliqué à remplacer, même si on peut mettre des padlet, même si on peut mettre des choses où ils vont consulter les travaux des autres. Il n'y a pas le lien, il n'y a pas d'interactions entre les élèves. Et puis pour moi, c'est difficile de voir ce qui se passe à un moment donné dans la tête d'un élève, déjà que c'est difficile quand il est face à moi de comprendre à un moment quand il rencontre une difficulté, pourquoi il la rencontre ? Et quel est le processus cognitif qui fait que là, ça bloque ? Bah je ne sais pas, quand il est derrière son ordinateur et quand je suis derrière le mien, même si je vois son erreur après sur la feuille. Je vais juste la corriger quoi, mais je ne vais pas essayer de l'amener à le corriger lui-même. Enfin ça va être plus compliqué. »

Dans ces propos, l'expérience du confinement est associée à l'expérience de la médiatisation des contenus et des rendus des élèves. En ce sens, Mme Louvain pointe la difficulté d'accompagner ses élèves sans être avec eux dans un même espace pour les accompagner. Elle souligne l'affaiblissement du rôle de l'enseignant comme médiateur entre le contenu et l'élève dans les activités réalisées à distance pendant le confinement. Cette appréciation de la situation est décrite par Mme Louvain comme une perte, il ne s'agit plus d'aider l'élève à se corriger mais à corriger sa production, en perdant la possibilité d'agir lorsqu'il commet l'erreur et dans le contexte où survient l'erreur. C'est autant l'erreur que son contexte que Mme Louvain relève lorsqu'elle cherche à comprendre « quel est le processus cognitif qui fait que là, ça bloque ».

ECHANGER PAR MAILS AVEC LES ELEVES ET AVEC L'AUTORISATION DES PARENTS

Interrogée sur ses pratiques numériques professionnelles après le confinement de mars 2020, Mme Louvain explique avoir utilisé sa boîte mail et avoir échangé directement avec certains de ses élèves pendant la semaine de confinement qui a précédé les vacances d'avril 2021. Elle explique que, contrairement à la classe qu'elle avait pendant le premier confinement, elle connaissait mieux ses élèves car elle les voyait tous les jours. Cette connaissance préalable de son groupe est un élément qu'elle juge facilitant.

> « Là, j'étais en rapport plus direct avec eux, ça passait beaucoup moins par les parents, c'est à dire que les enfants me répondaient directement à moi. Ils me parlaient directement à moi et moi je leur parlais directement à eux aussi. »

Dans ce contexte, elle explique avoir communiqué par courrier électronique avec les élèves. Pour certains, avec l'adresse électronique des parents, et pour d'autres avec les adresses électroniques au nom des élèves, créées par les parents et les élèves eux-mêmes. Mme Louvain précise que les élèves concernés par cette situation d'échanges par courriers électroniques étaient déjà les plus autonomes en classe et ne rencontraient pas de difficultés particulières.

AVEC L'URGENCE, DES PRATIQUES DE COMMUNICATIONS DIFFERENTES

En détaillant la mise en place des activités pour la semaine à distance contrainte en avril 2021, Mme Louvain explique qu'elle aurait utilisé d'autres moyens de communication si le confinement annoncé avait été plus long. Dans ses propos, le téléphone est désigné comme le moyen de communication le plus approprié, principalement parce qu'elle possède les numéros de téléphone de toutes les familles.

> « Voilà, je pense que si j'avais été dans le cas où j'aurais eu ma classe et qu'on se préparait pour plusieurs semaines, voire des mois. J'aurais pris mon téléphone et puis j'aurais appelé. Parce que j'ai les téléphones de tout le monde, donc j'aurais appelé. Après, je sais que certains n'auraient pas répondu au téléphone non plus. Parfois, le manque d'accès au numérique peut être prétexte à rompre tout contact avec l'école je pense, enfin pour certaines familles. »

Ensuite Mme Louvain note que le manque d'accès au numérique a également pu être un prétexte pour certaines familles ayant rompu provisoirement les relations avec l'École. Elle précise que tous les élèves et les parents ne sont pas égaux dans ce contexte

de distance imposée. Interrogée sur la pérennité des échanges par courrier électronique entre elle et ses élèves, Mme Louvain explique que ces élèves n'ont pas pour habitude d'envoyer des mails au regard de leurs pratiques communicationnelles sur les réseaux sociaux numériques.

> « Non non. Ils n'ont pas continué. Du coup, là, mes CM2 de l'année dernière, je leur ai redonné mon adresse mail, donc ils l'avaient déjà, en leur disant envoyez-moi un mail pour me raconter la rentrée en 6e tout ça. Je n'ai pas de nouvelles. Donc ce n'est pas quelque chose qu'ils font naturellement si tu ne leur parles pas sur TikTok ou WhatsApp. Un mail pour eux , c'est vraiment. C'est, c'est presque comme une lettre, qu'on enverrait par la poste (rires). »

6.3 ÉTUDE DE CAS N°3

Cas n°3	
Nom fictif de l'école	Charlie
Type d'école	Ecole élémentaire
Identité fictive de l'enseignante	Mme Claire Magnant
Ancienneté	10 ans
Zonage du territoire	urbain
Nombre d'habitants	Environ 33 000 habitants
Nombre d'élèves dans l'école	338 élèves
Nombre de classes et organisation	7 classes : 2 CE2, 4 CM1/CM2, 1 ULIS
Nombre d'élèves dans la classe	21 élèves (11 en CM1 et 10 en CM2)
Nombre de visite effectuées	6 visites
Durée effective dans la classe	40 heures de présence dans la classe
Nombre d'entretiens réalisés	3 entretiens réalisés sur 3 entretiens prévus

PRESENTATION DE L'ANALYSE DES OBSERVATIONS ET DES ENTRETIENS

Les observations et entretiens présentés ici sont le fruit de six visites réalisées dans la classe de Mme Magnant, enseignante de CM1/CM2 dans l'école Charlie, située dans une commune de trente-trois-mille habitants. Nous avons passé plus de quarante heures auprès de Mme Magnant, professeure des écoles depuis dix ans au moment de notre première rencontre. Elle enseigne dans cette école depuis huit ans. Après un DEUG d'histoire, une licence en sciences de l'éducation et un Master MEEF, elle a de nombreuses expériences professionnelles dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement (assistante d'éducation, professeure contractuelle de français langue étrangère). Après avoir enseigné auprès de classes de CP elle enseigne aujourd'hui en cycle 3 et aspire – à long terme – à passer la certification UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivants).

Dans l'école, Mme Magnant travaille de concert avec ses collègues du cycle trois, toutes deux enseignantes en CM1/CM2. Ensemble, elles effectuent des échanges de service et se déplacent dans les classes des collègues pour conduire des activités disciplinaires

différentes (histoire des arts, lecture fonctionnelle, musique). Parmi les collègues avec lesquelles les trois enseignantes travaillent en étroite collaboration, leur collègue enseignante de l'UPE2A prend en charge une partie des élèves allophones pendant certains créneaux. M. Lanvin, enseignant de la classe ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) a lui aussi des élèves qui sont inclus pour certaines activités réalisées les classes du cycle 3.

PRATIQUES NUMERIQUES PERSONNELLES

Interrogée sur ses pratiques numériques personnelles, Mme Magnant explique qu'elle navigue aisément entre son smartphone et son ordinateur portable. Parmi les activités qu'elle réalise et apprécie, elle parle de sites de streaming de vidéos, des réseaux sociaux et des sites web dédiés à l'impression d'albums photo. Concernant ses usages des réseaux sociaux numériques, elle explique qu'elle consulte des contenus, mais ne partage rien sur ces plateformes.

> « Ce sont des intérêts, plus du type littéraire, voyage, des choses comme ça. Après ça peut être aussi professionnel, par exemple sur Facebook y a des groupes d'enseignants et du coup euh... qui publient des choses et ou on peut piocher des documents intéressants. »

Parmi ces intérêts de navigation, la littérature et les voyages sont les premiers centres d'intérêts qu'elle nomme avant d'en venir rapidement aux documents professionnels qu'elle trouve également sur ces plateformes et qu'elle utilise parfois dans la préparation de ses activités pédagogiques.

PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES EN DEHORS DE LA CLASSE

PREPARER DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES AVEC L'ORDINATEUR PORTABLE DE LA CLASSE

Interrogée sur ses pratiques numériques professionnelles en dehors de la classe, Mme Magnant explique qu'elle réalise ses préparations majoritairement en dehors de sa classe, à son domicile. Pour cela, elle fait le choix d'amener chez elle l'ordinateur portable doté par la mairie à l'école. Contrairement à certains de ses collègues qui préparent leurs supports chez eux et l'enregistrent sur un disque dur externe qu'ils ramènent à l'école, Mme Magnant préfère avoir l'ordinateur avec elle, même si elle

précise que cela peut entraîner des complications concernant l'accès au matériel par un professeur remplaçant dans l'hypothèse d'un arrêt de travail.

> « Les préparations on les fait essentiellement à domicile, on ne les fait pas en classe. Et moi, alors certains collègues pratiquent pas du tout le… là, pareil que moi. Mais moi je préfère maintenant préparer directement sur l'ordinateur de la classe, d'autres préparent avec leurs ordinateurs persos et ont un disque qu'ils branchent après sur celui de la classe. Donc c'est plutôt pas mal, après l'un des points, l'un des défauts, lorsqu'on est arrêté par contre, le remplaçant ne l'a pas, si on l'a amené chez nous, le remplaçant n'a pas à sa disposition l'ordinateur et ne peut pas se servir du VPI comme il veut... voilà (rires). Faut bien un inconvénient à cet avantage. »

CHOISIR ET ADAPTER LES SUPPORTS EN FONCTION DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

Dans ce travail de préparation réalisé à domicile, Mme Magnant décrit la manière dont elle élabore les supports pédagogiques qu'elle présente en classe. Dans le cadre d'une activité en histoire des arts, elle explique qu'elle conjugue plusieurs ressources documentaires avec des objectifs pédagogiques différents. La vidéo d'une visite virtuelle est utilisée pour l'attraction supposée qu'elle suscite auprès des élèves. Le manuel d'histoire des arts lui sert à concevoir des textes à trous originaux et abordables qu'elle imprime et distribue à ses élèves. Cette activité « texte à trous » est présentée comme une activité d'apprentissage à visée motivationnelle pour favoriser le sentiment de réussite des élèves. Pour la conduite de l'activité à l'ensemble de la classe, la préparation du diaporama qu'elle projette fait lui aussi l'objet de choix éditoriaux et pédagogiques. Entre les diaporamas de la méthode (c'est-à-dire ceux du manuel et du manuel numérique) qu'elle consulte et utilise depuis l'ordinateur de sa classe et les diaporamas réalisés par des collègues enseignants (partagé sur Facebook et fabriqué via l'application web Genially par des collègues), Mme Magnant choisit les supports qui conviennent le mieux pour l'une de ses modalités pédagogiques, dans ce cas, utiliser un diaporama qui ne donne pas de réponses mais qui vise à susciter l'imagination et l'interprétation des élèves pour qu'ils prennent la parole.

> « Mais oui, lire les informations, voir s'il n'y a pas des ressources complémentaires pour que ce soit plus attractif, donc là il y avait la vidéo ça je savais. La visite virtuelle. Et puis oui, enfin lire et mémoriser après en le support que je leur donne, ce n'est pas un support qui est dans la méthode, c'est quelque chose que je tape à partir des informations qui sont dans la méthode, je fais les textes à trous, des choses très abordables pour qu'ils puissent faire en

> autonomie, qu'ils soient contents d'être en réussite. Et puis voilà. Après, le diaporama de temps en temps, je regarde aussi parce que ben comme je l'avais dit, sur Facebook il y a des groupes qui ont été créés et qui créent des Genially à partir des œuvres. Après, je trouve que souvent les informations sont tout de suite données et que moi j'aime bien garder cette part d'imagination, d'interprétation aux élèves, alors que là du coup sur les Genially, tout est écrit tout de suite. Donc je préfère garder les diaporamas initiaux de la méthode. »

Si les supports qu'utilise Mme Magnant proviennent de manuels d'éditeurs, elle utilise également des ressources élaborées par ses collègues du cycle 3 et leur fournit des activités qu'elle a déjà préparées dans le cadre des échanges de services qu'elles réalisent. Elle utilise également des ressources pédagogiques élaborées par ses collègues et peut organiser des activités pédagogiques dans la bibliothèque centre documentaire de l'école.

> « Alors non, ce sont des choses que... Mme Garnier donc l'enseignante UPE2A m'a fourni. Après il y a des choses aussi que je trouve sur Internet donc je regarde un peu la thématique qu'ils travaillent avec Mme Garnier, et j'essaye de trouver des exercices qu'ils puissent faire en autonomie parce qu'on a, on a fait un petit atelier, maintenant on s'est mis d'accord sur l'emploi du temps avec les collègues. Pour que les élèves d' UPE2A aient un temps en commun où ils sont en BCD[32] et où ils font des exercices sur support papier que Mme Garnier nous a fournis aussi. »

AVEC LES COLLEGUES, PARTAGER DES RESSOURCES ET PARTAGER UNE METHODE

Le partage des ressources pédagogiques entre Mme Magnant et ses collègues enseignantes du cycle 3 s'étend de manière plus générale autour d'une méthode de travail généralisée sur l'école, la méthode PIDAPI. Cette méthode est avant tout construite par un plan de travail pour chaque élève avec un ensemble de fiches thématiques pour le français et les mathématiques réparties par niveau de « ceinture » (avec un système de couleur qui accompagne la progression, comme au judo). Avec cette méthode, Mme Magnant et ses collègues mettent à disposition des élèves une banque d'exercices imprimés sous forme de bandelettes que les élèves peuvent choisir en suivant leur plan de travail et leur progression. Ce fonctionnement global – mis en place et accompagné par l'ancien directeur de l'école – entraîne pour les enseignantes

[32] BCD : bibliothèque centre documentaire

d'impression pour maintenir le stock des fiches et des exercices disponibles pour les élèves dans des classeurs.

> « C'est un choix d'équipe qui s'est transformé en choix d'école, c'était l'ancien directeur qui l'avait pratiqué dans son ancienne école qui nous l'a présenté. Et donc, c'était la première année, c'était l'année du CE2/CM1/CM2 justement du triple niveau. Et donc on s'est tous lancé, ça a été une émulation. Voilà et en fait, on s'est rendu compte que ça fonctionnait bien pour ces élèves, où certains par exemple arrivés en cours d'année, ils ne savent pas parler français, donc n'ont pas les mêmes besoins. Donc chacun avance à son rythme et on s'y retrouve tous. Et du coup, on s'est lancé dans ça et en fait maintenant les CE2 fonctionnent aussi en Français/Maths en plan de travail, qui n'est pas du PIDAPI mais ils ont décliné, alors eux, leur méthode, par exemple, en français, c'est Cléo, donc ils ont décliné leurs méthodes. Pour la faire fonctionner en plan de travail comme nous, on fait et il me semble que les CP aussi du coup se sont lancés dans des plans de travail bien sûr plus simplifiés que ceux du cycle 3. Mais voilà, ça fait un peu tache d'huile. »

Ce fonctionnement PIDAPI déployé à l'échelle du cycle 3 a été adapté et s'est généralisé pour les classes des autres cycles avec des adaptations et des déclinaisons. Mme Magnant explique la diffusion de cette organisation par son adéquation à l'individualisation des apprentissages entre les élèves, notamment les élèves allophones qui peuvent arriver en cours d'année et pour lesquels ce type de fonctionnement est jugé utile, tant pour les élèves que pour les enseignants.

LES HABITUDE DE RECHERCHE EN FIN D'ANNEE SCOLAIRE

Indépendamment de la méthode de travail partagée à l'échelle de l'établissement, Mme Magnant exprime du plaisir à découvrir les ressources qui sont envoyées en fin d'année scolaire par les éditeurs. Elle note une évolution de l'offre éditoriale qu'elle trouve davantage diversifiée aujourd'hui qu'à ses débuts comme professeure des écoles.

> « Ah moi, je j'adore. Enfin, je trouve que l'offre éditoriale en termes de supports pédagogiques, là de ressources pédagogiques, s'est développée en en peu de temps. Enfin y a j'ai commencé il y a 10 ans, j'ai… il n'y avait pas autant de choix sur plein de choses et généralement c'est vraiment efficace là. Du coup je teste une nouvelle méthode en littérature cette année et voilà, c'est du « clé en main ». Mais du « clé en main », efficace et vraiment, enfin, en plus d'être efficace, qui travaille plein de choses très intéressantes sous de nouveaux angles. Sur lesquels je n'aurais pas pensé travailler des œuvres. Oui, enfin, et c'est souvent accompagné de CD-Rom, avec des choses toutes faites mais efficaces et oui, c'est vraiment un rituel maintenant de regarder l'offre en fin d'année. »

Dans ses propos, la dimension multimédia des ressources présentées (manuels imprimés et manuels numériques avec CD-Rom) et la correspondance entre les activités proposées et la manière dont elle conçoit ses activités pédagogiques sont qualifiées positivement par l'expression « clé en main ».

DE LA VEILLE INFORMATIONNELLE EN LIGNE JUSQU'AU TEST EN CLASSE

Dans ses propos, Mme Magnant précise qu'elle effectue un travail de veille informationnelle – qui ne saurait se résumer aux catalogues envoyés en fin d'année scolaire – mais aussi en naviguant sur le web, et en lisant les avis laissés sur le web qui concernent des manuels et autres méthodes. Elle explique être une « testeuse » et revendique d'acheter des ressources sur ses fonds personnels car si un jour elle est amenée à partir de l'école, elle pourra emporter ses manuels et ressources avec elle sans avoir à refaire une commande, ce qu'elle juge plus pratique. Parmi les ressources qu'elle choisit et achète, elle précise que son goût personnel pour certaines disciplines est déterminant dans ses choix. L'attractivité supposée de la ressource pour les élèves joue également un rôle dans sa décision de la tester même si elle précise moins fonctionner « au besoin qu'au joli » et à ce qu'elle perçoit d'intéressant pour ces élèves.

> « Alors, il y a le contenu pédagogique. Et puis il y a forcément un peu de goût personnel, par exemple, je suis personnellement fan de littérature et du coup… Ben forcément on a envie de faire, de donner envie aux enfants de lire donc. Quand j'ai vu cette méthode qui paraissait vraiment attractive, je me suis dit « Bah faut tenter ». Pour ce qui étaient des dictées, j'ai vu histoire des arts, la matière qu'on squeeze souvent, je me suis dit « Bon bah là, ça peut être une entrée pas mal et qui nous astreindrait à faire de l'histoire des arts au moins une fois toutes les 2 semaines ». Enfin c'est plein de choses qui font que. Mais je marche rarement au besoin en fait. Je marche plus au joli et au « Ah ça pourrait être intéressant, pourquoi je ne tenterai pas ? ».

Détaillant ses activités de tests, elle explique passer par un certain nombre d'étapes pour mettre en place une activité depuis les ressources qui lui plaisent et qu'elle a acquises. D'abord, elle explique prendre le temps de lire les manuels et d'évaluer leur mise en place en classe. Si elle précise que ces manuels présentent des activités « clés en main » – c'est-à-dire accompagnées de conseils et de méthodes pour mettre en œuvre rapidement les activités en classe – Mme Magnant explique que ces activités sont généralement trop longues. Le travail d'adaptation et de modification de la proposition du manuel à la réalité de sa classe est une première activité de préparation importante. Ensuite, elle fait l'inventaire du matériel nécessaire pour réaliser l'activité, anticiper

l'achat de livres ou d'autres matériels. Ces deux étapes précèdent le test de l'activité en classe. Une fois l'activité testée en classe au service des apprentissage des élèves, elle communique les résultats de son expérience à ses collègues de l'école et à ses amis enseignants dans d'autres écoles. Cette étape consiste à la fois à communiquer auprès de ses collègues, mais aussi à s'informer des autres manières de faire et des autres expériences réalisées par des enseignants utilisateurs de la même méthode. Pour cela, Mme Magnant recourt à Facebook et à la fonctionnalité des groupes pour s'informer voire récupérer des fiches mises en ligne par des membres de ce groupe Facebook.

> « Donc je commande et quand je reçois, je lis un petit peu comment fonctionne la méthode, comment mettre en place. Moi je sais, à peu près maintenant, parce que généralement les livres sont clés en main, mais on sait qu'une séance de 45 minutes généralement, ce qu'ils proposent dans les livres, c'est beaucoup trop long. Donc qu'est-ce que je vais couper ? Qu'est-ce qui me paraît primordial parce que, par exemple, la séquence d'Anglais est ultra complète et même trop complète. Donc il y a des séances que je ne fais pas parce que, pour moi, ce n'est pas prioritaire et ça peut attendre le collège. Après, je vois le matériel qui est nécessaire, par exemple la méthode de littérature. Ben ça nécessite d'acheter les livres qui vont avec. Voir si… parce que les livres, si on les achète en série, c'est très cher, donc voir si c'est possible de scanner les livres pour pouvoir les projeter, voilà, si y a aussi tout… qu'est-ce qu'il faut que je prépare en annexe comme matériel ? En plus des fiches ? Parce que je dis que c'est clé en main, mais il y a quand même un peu de préparation à côté. Voilà, c'est tout ça, les à-côtés et puis après je mets en place. Je mets en place dans la classe, je teste. Et si je teste, et si c'est validé, j'en parle aux collègues et aux amis qui ont des classes de mon niveau et voilà, et après on échange sur « qu'est-ce qu'on peut mettre en place de plus ? », « qu'est-ce qu'on peut modifier pour que ce soit plus sympa ? », « Est-ce qu'il n'y a pas un groupe Facebook ? ». Et s'il y a des groupes Facebook du coup sur… bah par exemple, « dictée histoire des arts », il y a un groupe et les enseignants balancent leur les fiches qu'ils font et qu'ils modifient pour les proposer aux autres. »

DE LA VEILLE INFORMATIONNELLE AU SALON DES EDITEURS JUSQU'AU TEST EN CLASSE

Parmi les pratiques numériques professionnelles que déploie Mme Magnant hors de sa classe, ces pratiques la conduisent à fréquenter des salons et des rencontres avec des éditeurs. Quelques années avant le confinement, elle explique avoir assisté à la présentation d'une méthode d'anglais lors d'un salon de plusieurs éditeurs organisé dans la ville de son école. Enthousiaste lors de la présentation, elle s'est procuré le matériel et a testé les activités avec ses élèves. Dans ses propos, elle explique qu'elle utilise à la fois des albums, des vidéos et des cartes lexicales (flashcards : carte avec un

mot en anglais et l'illustration correspondante), et le CD-Rom qu'elle a acquis avec le manuel. Cette activité d'anglais avec des ressources multi-supports est plébiscitée par l'enseignante qui spécifie suivre les actualités liées à cette méthode et notamment les contenus vidéos mis en ligne par d'autres enseignants sur la plateforme YouTube. Mme Magnant précise ensuite que cette activité est attractive et ludique pour les élèves, un aspect qui participe de son choix d'utiliser cette méthode.

> « Bah pour l'anglais ça fait 4 ans que j'ai commencé ça. En plus mais ce qui est génial, c'est qu'il y a des enseignants qui rajoutent des ressources supplémentaires sur Internet, qui mettent des vidéos sur YouTube, donc ça fait que c'est… c'est très attractif pour les enfants. Et ça marche bien et c'est vraiment intéressant. C'est ludique, et ils aiment bien apprendre avec ce genre de choses. »

PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES EN CLASSE

CHOISIR LA RESSOURCE EN FONCTION DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

Interrogée sur le choix des ressources pédagogiques qu'elle utilise pour ses préparations et en classe, Mme Magnant explique qu'il faut avant tout que la ressource (un livre, une vidéo, des images) lui plaise et plait aux élèves. Dans ses propos, la dimension attractive supposée occupe une place primordiale car elle permet, selon elle, de saisir et maintenir l'attention de ses élèves dans l'activité. De plus, elle précise également qu'avec les supports choisis peuvent apparaître d'autres objectifs que l'intérêt pédagogique et les enjeux motivationnels et attentionnels initialement prévus. Elle explique prendre conscience des bénéfices pédagogiques qu'elle n'avait pas initialement décelés. Ainsi, en détaillant le travail mené conjointement entre la dictée et l'histoire des arts, elle explique que le travail de préparation de la dictée avec des images projetées au TBI et des documents imprimés pour les élèves lui paraissent bénéfiques pour ses élèves et leur compréhension globale du texte travaillé.

> « Et avec le recul, alors déjà, j'aimais beaucoup cette entrée d'histoire des arts à travers les dictées. Mais en plus, ben, avec le recul, on se rend compte de certaines choses auxquelles on n'avait pas pensé en l'achetant. Par exemple, que d'une pour les élèves, c'est très facilitateur de connaître le contexte euh... de la dictée, ils savent que ça va parler de ça, donc il y a des choses sur les accords. Est-ce que ça va être du pluriel, et bien ils le savent parce qu'on a fait quelque chose, on a travaillé ensemble l'œuvre, donc ils savent de quoi on parle. Alors qu'avant on faisait souvent des textes un peu bateaux, un peu basiques. Où il n'y avait pas de contexte et donc ils n'avaient rien sur quoi se raccrocher. »

Dans le cadre de nos observations, nous avons assisté à une séance d'anglais avec Mme Magnant et sa classe. Les élèves avaient précédemment appris - lors d'une séance à laquelle nous n'étions pas présent - les expressions liées aux mouvements et aux positions du corps : *on*, *in*, *under*, *next*. Lors de cette séance, la première activité a consisté pour les élèves à se mouvoir à côté de la chaise, sous la table etc. À la suite de cette activité de révision du vocabulaire et de son application corporelle – accueillie avec entrain par les élèves – Mme Magnant leur présente verbalement le contenu de leur prochaine leçon : une histoire courte qui va être lue en anglais. Pour cela, elle utilise son ordinateur connecté au VPI afin de projeter une vidéo (un dessin animé) en anglais depuis la plateforme de vidéos en ligne YouTube. Cette vidéo s'inscrit au cœur de l'activité et de la méthode acquise et suivie par Mme Magnant. Dans le cadre de cette méthode d'anglais (composée d'un livre et d'un DVD) publiée par les éditions Retz, elle introduit le vocabulaire culinaire en anglais aux élèves. Après le visionnage de la vidéo, Mme Magnant pose quelques questions de compréhension à la classe, les élèves volontaires (levant la main) peuvent répondre en anglais, même si les réponses en français sont également admises tacitement par Mme Magnant. A l'issue de ces premiers échanges, Mme Magnant distribue à ses élèves deux types de documents : l'un à compléter sous la forme d'un texte à trou, l'autre à découper. Les fiches à découper sont composées des portraits des différents protagonistes préalablement vus dans la vidéo. Pendant cette période de découpage, nombre d'élèves veulent d'abord compléter le document avec les textes à trous qui reprennent le vocabulaire culinaire vu dans la vidéo, ce qui engendre une légère dispersion des élèves que Mme Magnant contient avec la présentation des consignes du prochain exercice. Une fois le document découpé, Mme Magnant demande aux élèves de lever la vignette du portrait du bon protagoniste lorsqu'elle prononce son nom pendant la lecture de l'histoire via son album. Pendant la lecture, elle est debout, face à la classe, la page web de la vidéo derrière elle s'éteint car l'écran passe en mode veille. Lorsqu'un élève se trompe de personnage, Mme Magnant reprend avec l'ensemble de la classe le nom du personnage présenté et celui du personnage confondu. À l'issue de cet exercice, les élèves doivent compléter les trous du document précédemment distribué. Mme Magnant passe alors de table en table afin de suivre la progression des élèves, reprenant individuellement

certaines erreurs et demandant parfois à voix haute la traduction d'un mot. La séance se termine avec l'arrivée de la récréation.

Lors de cette activité, Mme magnant recourt à de nombreuses ressources imprimées et numériques préalablement préparées tout en orchestrant l'activité afin de maintenir ces élèves actifs avec de nombreuses sollicitations. Ces différents supports servent les objectifs d'apprentissages mais sont également employés par l'enseignante pour maintenir l'attention de ses élèves via différentes formes d'interactions verbales, corporelles et sensitives.

> « Alors les différents supports. Je pense que c'est aussi le maintien de l'attention, les faire bouger. Voilà, c'est une première chose à faire. Enfin, y a le support, le langage du corps. Après bah y avait les supports, les Flash Cards, c'est les yeux. Enfin voilà, pour que tout soit en action, au bout d'un moment enfin. À différents temps et du coup, je trouve que ça maintient plus l'attention que si on garde un seul support sur une même séance. Voilà. Puis généralement les photocopies en anglais notamment. Il faut découper les petites images pour après, les réinvestir dans des jeux, des choses comme ça, donc oui, donc ça permet l'attention. Toujours une attention quoi. »

Cette quête du maintien de l'attention répond à une autre préoccupation professionnelle de Mme Magnant qu'est la gestion de classe. L'organisation multimodale de l'activité est également un moyen de « tenir sa classe » et de donner du rythme à la séance. En ce sens, au travers des techniques numériques qu'elle utilise, Mme Magnant produit une variété de supports qui cadence l'attention des élèves. Ce rythme est alors un moyen de susciter et de maintenir l'engagement des élèves lors d'une même séance avec différentes activités et différents matériels (des déplacements, une vidéo, des *flashcards*).

DES PRATIQUES NUMERIQUES SOUTENUES PAR LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS AUTOUR DE RESSOURCES PARTAGEES

Parmi les activités de classe observées, nous avons assisté à une séance d'histoire des arts consacrée aux statues moaï de l'île de Pâques. Cette séance s'est déroulée dans le cadre des échanges de services entre Mme Magnant et Mme Adam. De retour de récréation, Mme Magnant projette depuis l'ordinateur de la classe de Mme Adam des photographies préalablement téléchargées. Les photos sont classées dans un dossier sur sa clé USB. Lorsqu'elles échangent leur service, Mme Magnant et Mme Adam ne déplacent pas leurs ordinateurs portables d'une salle à l'autre, elles les laissaient dans

leur classe et les documents numériques dont elles avaient besoin sont soit sur clef USB – pour Mme Magnant, soit accessibles et présentés depuis une page web préalablement choisie – pour Mme Adam. Affichées sur le tableau blanc, les photos des statues moaï sont directement présentées aux élèves par Mme Magnant, sans introduction préalable et sans dire de quoi il s'agissait exactement. Les prises de vues présentées font alors l'objet d'une discussion avec les élèves autour des questions suivantes :

- Que voit-on ?
- De quoi s'agit-il ?
- Qu'est-ce qui est représenté ?

Avec ces questions, les élèves sont encouragés à proposer des réponses pour décrire ce qu'ils voient dans un premier temps, et pour interpréter ce qu'ils voient dans un second temps. Pendant ces échanges, Mme Magnant distribue la parole aux élèves, elle laisse les interventions de chacun se répéter et se compléter au fur et à mesure des prises de parole.

> « C'est de les laisser s'exprimer, leur faire comprendre enfin… leur faire analyser des choses et leur faire comprendre que des fois… Ben enfin, les faire s'imaginer. L'histoire des arts, enfin, l'art, il y a une part de… bien sûr ce qu'on voit, mais il y a aussi une part d'interprétation. Et les sensibiliser à ça, aux 2 aspects de l'art, de la description et de l'interprétation. Et du coup, c'est pour ça, donc dans un premier temps, on va refaire émerger la libre parole, voir ce qu'ils connaissent, qu'ils échangent entre eux, et cetera, pour ensuite donner les informations et... Et puis du coup, finir sur la temporalité, le type d'œuvre d'art mais, mais oui, leur montrer que l'art, enfin, c'est abordable pour tout le monde. »

À l'issue des échanges autour de ces trois questions, Mme Magnant explique ce que sont les images et présente le vocabulaire adéquat aux élèves : statues, moaï, île de Pâques etc. Le vocabulaire fait alors l'objet d'une explication contextuelle. Ensuite, elle distribue des imprimés avec des textes à trous que les élèves doivent compléter au crayon et garder. Après quelques minutes de travail à leur bureau en autonomie, Mme Magnant écrit les réponses au tableau en projetant le document distribué. Avant d'écrire la réponse adéquate pour chaque espace à compléter, elle demande aux élèves ce qu'elle doit écrire et pourquoi, suscitant de nouveaux échanges entre elle et l'élève volontaire et désigné, mais aussi entre les élèves. Cet exercice conclut l'après-midi et la journée des élèves.

Dans l'activité d'histoire des arts observée et présentée, Mme Magnant utilise le VPI et l'ordinateur pour projeter des photographies de l'Île de Pâques et des statues Moaï aux élèves de Mme Adam. Cette activité permet également d'introduire un lexique spécifique dans le cadre de l'utilisation du manuel « Dictée et histoire des arts » paru chez les éditions Retz en version imprimée et numérique. Dans cette activité, l'organisation n'engage pas que Mme Magnant et les élèves, elle illustre une organisation partagée entre Mme Adam et Mme Magnant. Avec cette activité en histoire des arts, Mme Magnant introduit un contexte historique, géographique et culturel dans lequel apparaît un vocabulaire spécifique. Ce vocabulaire est ensuite retravaillé avec les élèves et leur enseignante principale Mme Adam avant de réaliser l'évaluation par l'activité de dictée plus tard. Cette organisation est convenue entre les trois enseignantes de cycle 3 dans leurs échanges de service.

TESTER, RECOMMANDER ET FAIRE CONFIANCE AUX COLLEGUES : LE CARACTERE COLLECTIF DE L'APPROPRIATION DES TECHNIQUES NUMERIQUES

Parmi les pratiques numériques observées en classe et détaillées en entretien avec Mme Magnant, les échanges avec ses collègues participent aussi de ses intentions d'usage des techniques numériques en classe. Elle explique accorder de l'importance aux propos de ses collègues car ils sont « souvent plus curieux [que moi] sur les nouveautés numériques et autres ». Qu'il s'agisse des tests qu'elle réalise chez elle puis en classe, ou encore des recommandations et conseils qu'elle donne ou reçoit de ses collègues, la concertation entre ses collègues du cycle 3 et les discussions avec l'équipe pédagogique lui apportent de la confiance dans l'usage de techniques numériques en classe.

> « Enfin, pour le pour le travail, bah pour Lecthème par exemple, je sais que Mme. Garnier le met beaucoup en avant. Ce logiciel, donc. Je… enfin, la sachant assez professionnelle là-dedans et connaisseuse, ben par exemple, juste… j'hésite moins à enfin... Ça me motive plus à utiliser ces supports-là, même si pour l'instant ce n'est pas encore ça. »

Malgré les recommandations, les conseils, et les discussions collectives, Mme Magnant précise qu'elle rencontre des difficultés pour utiliser en classe certaines applications. Elle explique qu'elle retarde l'utilisation d'une application de rallye lecture car celle-ci nécessite une « certaine prise en main », précisant qu'elle doit tester l'application depuis la rentrée mais qu'elle diffère ce test par manque de temps au regard d'autre

applications. Face au manque de temps pour tester certaines applications, nous avons interrogé Mme Magnant sur les formes d'échanges professionnels entretenus avec ses collègues dans le cadre des tests et de l'utilisation d'applications. Elle explique alors que leurs temps d'échanges entre collègues ont majoritairement lieu lors de moments informels et pendant leur temps de pause, au moment du repas notamment.

> « Ah non, c'est beaucoup plus souvent sur des temps informels, c'est beaucoup plus souvent entre midi et 2 les mercredis après-midi. On reste souvent toutes les 3, donc c'est plus sur des temps informels. En fait, quand on fait là les conseils de cycle, c'est souvent les conseillers écoles, collège, quand on est au cycle 3, on parle très vite des supports mais… Mais au final, oui, c'est plus les temps informels, comme ça ou au repas, des choses comme ça. »

L'utilisation d'autres technologies numériques à l'échelle de l'école, comme l'ENT (éducartable) fait l'objet de réserves quant à son utilisation pour toutes les classes de l'école. Dans ce cas, le non-usage de l'ENT par certains parents d'élèves entraîne une réflexion quant à l'arrêt de l'utilisation de l'ENT ou l'arrêt de l'utilisation des cahiers de liaison papier dont nous fait part Mme Magnant.

> « Oui, c'est ça, c'est l'équivalent d'un ENT. Le problème, c'est que tous les parents n'y sont pas. Et donc on se pose la question de... est-ce qu'on supprime totalement les cahiers de liaison version papier ? Est ce qu'on arrête totalement Educartable ? Parce que vraiment faire les 2 ça ne fonctionne pas... enfin ce doublon. Donc, donc. On en est là de nos réflexions, on ne sait pas, on ne sait pas vraiment quoi, quoi faire en plus de Educartable. À titre personnel, je ne trouve pas ça forcément ergonomique. Il demande plein de choses quand on veut publier quelque chose, il faut valider au moins 3 ou 4 choses. Et bon quand on veut rentrer les devoirs, quand on en a 3 et qu'il faut à chaque fois euh... ça prend un temps fou, sachant qu'en plus on les a écrits au tableau et qu'ils les ont notés sur leur cahier de texte. Et donc voilà, la question est : est-ce qu'on passe totalement au numérique ou pas ? On verra ça l'an prochain. »

Dans cet exemple, en plus des difficultés ergonomiques pointées par l'enseignante et de la dimension chronophage qu'elle associe à l'usage de l'ENT, il est intéressant de noter la dimension collective, quelque peu atténuée par l'utilisation du pronom indéterminé neutre « on » à la fin de son propos. Cette formulation désigne le collectif enseignant de l'école et pose la question du choix de l'usage de l'ENT ou non. Au-delà du choix d'usage qui doit être effectué, Mme Magnant expose un fonctionnement décisionnel collectif qui repose sur l'expérience et le recul critique qu'elle formule vis-à-vis de son usage effectif de l'ENT en classe.

OBTENIR LES COORDONNEES NECESSAIRES POUR JOINDRE LES ELEVES ET IMPRIMER DES DOCUMENTS

Interrogée sur ses pratiques numériques professionnelles pendant le confinement, Mme Magnant détaille d'abord les conséquences immédiates du confinement et ce que son annonce a suscité comme activité pour elle, ses collègues de l'école et les élèves. Dans ses propos, l'obtention des coordonnées des élèves est la première tâche mentionnée. Pour cela, tous les collègues de l'établissement sont mobilisés, de l'école maternelle à l'école élémentaire pour obtenir les coordonnées manquantes des familles (adresses mails, numéros de téléphone portable)

> « Jour un. Jour un… Retour à l'école masquée pour donner les coordonnées parce qu'on avait aucune coordonnée mail. Donc le vendredi avant de partir, l'annonce avait été faite le jeudi, le vendredi, avant de partir, tous les élèves, on avait contacté les parents. Et les élèves qui se rappelaient leurs adresses mail nous les notaient sur des petits papiers avec leur nom. Donc après, on avait dû enfin… c'était monstrueux, c'était colossal. On devait recenser puis, par rapport à notre liste, voir pour quels élèves on avait.... On n'avait pas de coordonnées, donc après regarder quel collègue de maternelle, quels collègues d'autres classes avaient ces familles là pour voir s'ils n'avaient pas les adresses mail. Enfin, il y avait une collecte de données. Sur toute une matinée, je me rappelle, on était dans la salle de réunion, là en bas. Et puis après, retour à la maison, envoyer des mails. »

Dans ses propos, le travail accompli pendant cette période est décrit comme monstrueux et colossal. Le dernier jour avant le confinement, elle explique qu'elle et ses collègues se sont organisés pour faire travailler leurs élèves en autonomie afin de d'imprimer et de distribuer le plus d'exercices possibles avant le départ des élèves et cela, malgré une panne de photocopieuse.

> « On les avait laissés… enfin, on avait fait exprès de faire des exercices autonomes toute la matinée pour justement qu'on puisse préparer aussi un maximum les choses, mais c'était quand, quand on y repense. C'était quand même un joyeux bazar, pour ne pas dire un autre mot. »

CONTINUER A FAIRE CLASSE EN PRESENTIEL PENDANT LE CONFINEMENT

Lors du confinement en mars 2020, Mme Magnant fait partie des enseignantes et enseignants appelés à faire classe pour les enfants des personnels soignants et des personnes dont l'activité professionnelle est maintenue. Elle explique avoir vécue

difficilement cette période au tout début du confinement car elle devait mener de front une activité d'enseignement présentielle avec des élèves de niveaux différents qu'elle ne connaissait pas, dans une école qu'elle ne connaissait pas, tout en envoyant par mail du travail aux élèves de sa classe.

> « On était dans des locaux qu'on ne connaissait pas. Donc les 2 premiers jours de confinement ont été un peu éprouvant. Mais après bon, euh... ça a été hors normes (rires). Hors normes, on a trouvé un équilibre en échangeant entre amis sur nos pratiques, qu'est-ce qu'on pouvait leur demander. C'était limite plus avec mes amis qu'avec les collègues de l'école, avec lesquels j'ai échangé, parce que j'avais les mêmes niveaux. »

Elle décrit cette période comme « un raz de marée où on n'a rien vu venir » pendant laquelle elle devait fournir du travail complémentaire aux élèves qu'elle accueillait car les travaux fournis par ses collègues (les enseignants confinés des élèves de la classe d'accueil) ne suffisaient pas à occuper les élèves pendant leurs journées à l'école. Dans ses propos, elle explique que les relations entretenues à distance avec ses amis (également enseignants) lui ont permis d'échanger sur ses pratiques et de trouver un certain équilibre.

> « Voilà, c'est ça, euh. Il nous envoyait quand même, alors pas le premier, mais vraiment le premier, c'était le premier jour. Vraiment, donc on naviguait à vue. C'était de l'impro total, mais après, il nous avait quand même envoyé un mail avec les noms des élèves et leur niveau, donc on pouvait un peu anticiper. Et puis. C'étaient des élèves en plus. Mme Adam l'a fait aussi, donc elle a eu les mêmes élèves que moi, les mêmes élèves des mêmes enfants de soignants, donc on connaissait en fait, malgré tout on échange et on savait qu'on avait eu les mêmes élèves. Et puis enfin, on savait que c'étaient des élèves très scolaires et qu'on pouvait leur demander pas mal de choses. Donc on pouvait un peu préparer des activités, mais merci le Padlet de Poitiers Sud pour les défis semaines et puis après ils ont fait… c'était « quelque chose autour du monde ». Une thématique autour du monde, et c'était vraiment bien fait aussi. Ça invitait les élèves à voyager et à regarder des petites vidéos sur certains pays. Et j'avais repris aussi ça pour mes élèves. »

Pour s'organiser et trouver des activités aux élèves accueillis à l'école pendant le confinement, Mme Magnant explique avoir d'abord improvisé, puis, progressivement et en échangeant avec ses amis et avec sa collègue Mme Adam (elle aussi mobilisée pour accueillir les élèves) elle explique avoir préparer de nouvelles activités pour les élèves présents. Ces activités reposaient sur ses préparations, mais aussi sur l'initiative locale mise en place par les conseillers pédagogiques de la circonscription éducative et leur

Padlet de circonscription sur lequel ils partageaient des supports et des activités en ligne réalisables par les élèves et utilisables par les enseignants.

UTILISER L'ECOLE COMME PLATEFORME LOGISTIQUE POUR FAIRE FACE AUX INEGALITES SOCIO-ECONOMIQUES DES FAMILLES

Avec la mise en place du confinement, Mme Magnant explique qu'elle a participé aux rotations des permanences avec ses collègues dans l'école. Pendant cette période, un enseignant par niveau était présent dans l'école pour imprimer et transmettre aux parents les ressources envoyées par leurs collègues par mail puis imprimées dans l'école. Cette tactique visait à transmettre les documents directement aux parents lorsqu'ils n'avaient pas de connexion internet. D'autres types d'envois ont également été effectués par les enseignants de l'école, allant jusqu'au dépôt des ressources imprimées pour les élèves dans les boîtes aux lettres des familles.

> « Eh oui, il y avait, il y avait toutes ces modalités donc il y avait aussi donc il y a eu Mme Garnier et il y avait une autre collègue de CP qui allaient poster directement le travail à domicile, parce que sinon c'était trop compliqué. »

Cette organisation a pris forme dans l'école, devenant alors un lieu de production et de transmission des imprimés. Pour cela, Mme Magnant explique envoyer un SMS aux familles avec leur nom et l'heure du rendez-vous à l'école afin qu'ils puissent justifier leur sortie dans l'espace public auprès de la police en cas de contrôle.

> « Et puis il y avait des parents qui n'avaient pas non plus accès, qui n'avaient pas d'ordinateurs, qui n'avaient pas d'accès à Internet des choses comme ça donc là on avait des permanences par semaine où on venait à l'école pour leur imprimer du travail et on leur donnait des RDV : donc telle heure pour tel parent, telle heure pour tel parent et les parents venaient récupérer le travail, donc on devait leur envoyer des SMS pour confirmer des RDV pour qu'ils aient des traces si la police les arrêtait... voilà. »

Pendant le confinement, les activités de Mme Magnant se sont en partie déroulées à l'école afin de participer au roulement mis en place pour l'édition des ressources pédagogiques imprimées. Ce travail à la fois éducatif et social s'est construit en coordination avec la directrice de l'école. Mme Magnant explique que la directrice a assuré un rôle de vigie pendant le confinement, alertant son équipe sur les situations familiales dans lesquelles évoluent leurs élèves et sur les difficultés socio-économiques qu'elles rencontrent. Ces alertes permettaient de prévenir les enseignants des situations économiques et familiales vécues par les élèves afin qu'ils puissent adapter leurs actions

pédagogiques. Ainsi, connaissant les situations socio-économiques des familles, la directrice pouvait conseiller Mme Magnant et le reste de l'équipe pédagogique pour prendre en compte les difficultés d'accès et d'usage des documents à imprimer ou des techniques numériques à utiliser.

> « On a la chance d'avoir une directrice, ben, qui connaît les familles de la toute petite section jusqu'au CM2, qui est assez au fait... oui de... de leur situation sociale, familiale et du coup elle est plus consciente que nous, je pense, y a des choses qu'on ne sait pas forcément et je pense que c'est plutôt un avantage de pas tout savoir. Mais du coup, elle nous sensibilise à ça. Enfin, elle nous a en tout cas sur ce confinement elle nous a sensibilisé à ça, être vigilant à tous ces soucis là qu'il y avait. »

L'enseignante salue les actions de sa directrice et la manière dont elle préserve son équipe des problématiques sociales et familiales tout en les sensibilisant à ses questions pour qu'ils soient vigilants et qu'ils puissent lui transmettre les cas difficiles si nécessaire. Du côté des familles, Mme Magnant explique que sa directrice était également le relais des préoccupations des parents pour ajuster l'organisation logistique des impressions lorsque celles-ci devenaient trop coûteuses pour les familles.

MAINTENIR A DISTANCE LES HABITUDES DE TRAVAIL ET LES RITUELS

Au début du confinement, Mme Magnant explique que sa directrice avait transmis à l'équipe pédagogique l'adresse URL du CNED pour obtenir des supports. Cependant elle précise que ces supports n'étaient adaptés à la distance contrainte et aux conditions d'accès et d'usage de ces élèves aux techniques numériques. Face à cette difficulté, elle est revenue à l'école prendre des livres pour se constituer une « banque d'exercices maximale ». Elle décrit les premiers jours du confinement comme une période chaotique faite de brouillons avant de parvenir à trouver un rythme. Pour cela, elle explique avoir envoyé par mail « une feuille de route » par jour accompagnée de la correction des exercices de la veille. Cependant, Mme Magnant explique que les parents ne pouvaient pas tout imprimer, même si elle leur précisait que les élèves pouvaient recopier les énoncés sur une feuille vierge. De plus, l'utilisation de l'ordinateur ou de la tablette par ses élèves posait un problème aux familles pour lesquelles d'autres enfants en âge scolaire plus avancé avaient eux aussi besoin de l'ordinateur ou de tablette pour leur scolarité. Dans ses propos Mme Magnant souligne la complexité de la situation du confinement et les multiples acteurs affectés à des degrés divers par les choix pédagogiques qu'elle était amenée à faire en tant qu'enseignante.

> « Les premiers temps ont vraiment été chaotiques, c'étaient vraiment des brouillons c'était euh... et bon après on a trouvé un rythme ou j'envoyais tous les jours une feuille de route, plus la correction du travail qui avait été fait la veille. Et c'était tout sous format papier donc il y a eu des problèmes aussi avec ça parce que les parents nous renvoyaient qu'ils ne pouvaient pas tout imprimer alors qu'on leur expliquait bien qu'ils pouvaient, les élèves, prendre des feuilles de classeur et recopier les exercices pour le cycle 3 ce n'était pas... mais c'était compliqué pour les parents aussi ça de laisser les écrans parce qu'eux en avaient besoin pour les grands frères les grandes sœurs, voilà. »

Pour faire face à cette contrainte et adapter ses pratiques pédagogiques à la distance subie et aux réalités vécues par ses élèves, Mme Magnant explique qu'elle a échangé des conseils avec des amis enseignants. Ces propos mettent en évidence son constat de ne pas pouvoir recourir à la même organisation qu'en présentiel, de devoir ajuster ses attentes, de revoir la quantité de travail demandée aux élèves. Elle décrit alors un « flou artistique monumental » et de nombreuses questions pour lesquelles elle a sollicité son cercle amical et professionnel.

Malgré l'impératif d'adaptation qu'elle exprime au regard du confinement, Mme Magnant détaille sa volonté de maintenir les habitudes de travail de ses élèves. Elle juge l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences difficiles dans le contexte du confinement. Dans ses propos, les habitudes de travail sont décrites comme la capacité à maintenir les élèves dans une activité quotidienne scolaire, régulée dans la durée et dans une forme ritualisée qu'elle construit habituellement en classe.

> « Moi, ce que je voulais faire, alors... Les maintenir dans une. Déjà, je m'étais dit ne pas leur donner de nouvelles connaissances parce que à distance, trop compliquée. Mais les maintenir dans cette idée de travail, de ne pas couper de pas tout couper et qu'ils aient quand même des choses à faire, qu'ils aient une certaine rigueur, c'est ce que je disais aux parents. Tant pis s'ils ne font pas tous les exercices, mais qu'ils ont quand même une rigueur et qu'ils passent au moins un certain temps quotidien. 2h... 3h mais à faire quelque chose, quoi enfin à faire quelque chose de scolaire et à pas tout lâcher enfin ? C'était ça l'objectif principal, ce n'était pas en termes de connaissances, c'était vraiment en termes de... d'exigences de travail. Je ne sais pas comment formuler ça. Voilà de de ouais de se maintenir dans le bain dans le flot de d'un quotidien, d'un rituel de travail. Qu'ils auraient dû avoir en classe. »

Dans ses propos sur le maintien des habitudes scolaires, Mme Magnant détaille une de ses premières volontés qui était de recréer non pas des activités, mais un rituel de travail. Bien que ce terme puisse être compris comme indépendant – propre au contexte pédagogique et scolaire – le rituel se réfère à la conformité des actions qui constituent

le rite. Si l'on se réfère à la définition du rituel[33], ce dernier est organisé en suivant un ensemble de règles à la fois précises et obligatoires. Dans le contexte scolaire, ces règles prennent forme dans un lieu, l'école ; dans un espace, la salle de classe ; elles suivent une durée, celle de la séance ; elles se matérialisent par un ensemble d'artefacts et d'interactions qui structurent la forme scolaire (Vincent, Lahire, Thin, 1994; Maulini et Perrenoud, 2005). Compris ici comme la volonté de continuer des habitudes de travail pendant le confinement, le rituel est difficilement transposable lorsqu'il est dépossédé de son cadre. Mme Magnant explique alors qu'elle a adapté ses attentes vis-à-vis de ses élèves avec l'expérience du confinement. L'objectif qu'elle formule est celui de ne pas décourager les élèves. Cette précision marque une évolution entre ses actions dans les premiers jours du confinement et ses actions après l'expérience de la distance contrainte. Cette évolution dans les objectifs pédagogiques poursuivis prend forme dans les modifications des exercices donnés aux élèves. Elle se matérialise par la baisse de la quantité d'exercices fournis et par une modification du niveau de difficulté des mêmes exercices, afin de mettre les élèves en position de réussite.

> « Euh, c'était en termes, mais c'est ce que je disais tout à l'heure. En termes de quantité d'écrit par exemple, pour tout ce qui est conjugaison, on avait tendance à faire de la transposition quand on était en classe. Là, on savait que Ben les élèves on allait les décourager tout de suite, donc là transposition ce n'était pas une phrase, c'était vraiment le pronom de conjugaison et le verbe. Voilà, on n'en demande pas plus. C'était vraiment en termes de quantité d'écrits. Euh après ça pouvait être aussi des problèmes. Enfin les problèmes. Tout ce qui était problème a plusieurs étapes : bon ben on oubliait, on restait sur des problèmes vraiment simples à une étape. Voilà, c'était tout ce qu'il pouvait… Enfin, le but, c'était de ne pas décourager les élèves et de pas... enfin, que ce ne soit pas rédhibitoire pour eux quoi. Parce qu'ils étaient chez eux, ce n'était pas la classe. Donc. Il fallait trouver quelque chose pour qu'ils travaillent un minimum. »

COMMUNIQUER AVEC LES PAIRS POUR S'ADAPTER AUX DIFFICULTES DES FAMILLES ET DES ELEVES

Pendant le confinement, Mme Magnant vivait en appartement avec son conjoint – lui aussi enseignant – et trois enfants. Dans ses propos, elle affirme avoir vécu dans un environnement « rassurant », dans lequel elle pouvait échanger sur ses préoccupations professionnelles. De plus, elle précise avoir utilisé le matériel

[33] Définition du mot rituel : https://www.cnrtl.fr/definition/rituel

informatique de son conjoint, soulignant l'importance du stylet dans le cadre de ses activités de correction des travaux que ses élèves lui envoyaient.

> « Il m'a apporté pas mal de choses au niveau de… ben justement informatique, notamment son ordinateur qui me servait plus que le mien personnel, parce qu'il avait un stylet. Donc par exemple, les enfants me renvoyaient des devoirs à l'écrit, mais j'étais assez démunie pour corriger, donc je me suis servi de son matériel. »

Pendant cette période, elle explique avoir échangé avec ses amis enseignants dans d'autres écoles, donnant à voir les trames qu'elle envoyait à ses élèves à ses collègues d'autres établissements pour comprendre le fonctionnement des uns et des autres en fonction des situations qu'ils rencontraient avec leurs élèves à distance. Pour cela, elle échangeait avec ses amis enseignants par téléphone, mais aussi par courriers électroniques avec en pièces jointes les documents qu'ils comptaient proposer à leurs élèves. Avec ces échanges, comparaisons et discussions de leurs expériences respectives – parfois au travers d'une même organisation et d'une même méthode en classe, avec PIDAPI notamment – Mme Magnant explique qu'elle a réadapté certains des documents transmis pour tenir compte de ses élèves et leurs familles.

Ainsi, l'objectif des adaptations pédagogiques de Mme Magnant visait à rendre les documents envoyés facilement compréhensibles et facilement utilisables pour les familles. Parmi ces familles, les parents allophones, mais aussi les parents en difficulté sur le plan social et économique ne pouvaient pas toujours apporter un accompagnement pédagogique à leurs enfants. Ces inégalités d'accompagnement pédagogique – lorsque les parents ne parvenaient pas à assurer le mandat pédagogique dévolu pendant cette période – ont entraîné des différences entre Mme Magnant et ses collègues qui enseignaient dans d'autres écoles moins affectées par ces inégalités.

> « On fonctionnait en plus avec PIDAPI aussi, enfin j'ai des amis qui fonctionne avec PIDAPI même s'ils ne sont pas dans la même école que moi. Donc euh... voilà on s'est envoyé nos trames de journées pour voir un peu comment on fonctionnait euh... moi j'ai réadapté parce que mes amis ne sont pas dans le milieu social dans lequel sont mes élèves. Donc je ne pouvais demander la même chose aux parents de mes élèves que... voilà. »

En plus des communications qu'elle entretient avec ses amis enseignants, Mme Magnant détaille également les échanges qu'elle avait avec ses collègues de l'école lors du confinement. Pour rester informée pendant cette période, elle explique qu'un

groupe de conversation instantané avait été créé via l'application WhatsApp pour l'ensemble des collègues des deux parties de l'école (maternelle d'un côté et élémentaire de l'autre). Elle décrit cette forme de communication comme le moyen de rester informée et de conjurer la peur de manquer une information face au flot d'informations reçues.

> « On s'envoyait régulièrement les informations parce que c'était un flot tel que... on avait toujours peur d'avoir une information qui nous était passé au travers ou si nous on avait des infos sur certaines situations familiales, on échangeait sur ça. […] Voilà donc on avait un… là, ça a été le premier groupe WhatsApp qu'on a créé qui depuis n'existe plus. C'était un groupe COVID et donc c'était sur les 2 bâtiments, ça englobait tous les enseignants de ces 2 établissements, enfin, de ces 2 bâtiments. Donc ça faisait un flow assez important d'informations et de regroupement. »

En plus de cette conversation WhatsApp qui a été désactivée à la fin du confinement, Mme Magnant explique qu'elle entretenait également des échanges téléphoniques avec ses collègues de l'établissement pour connaître en détail les difficultés que rencontraient les familles des élèves. Ces informations – comme l'impossibilité temporaire ou permanente d'imprimer des documents par difficulté économique – lui permettaient d'ajuster son travail de préparation et de conception pédagogique.

> « On s'appelait et du coup on se disait Ben Voilà. Lui, j'ai plus trop de nouvelles, est ce que toi tu en as ? Moi j'ai appris ça, je sais que… ils ont plus de enfin de papier ou de de d'encre donc ils veulent plus… ils veulent plus imprimer donc voilà ce que j'ai proposé, et cetera. C'était ce genre d'informations. Et oui, on s'appelait souvent quand on avait ce genre de chose. »

PREPARER ET ENVOYER DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES POUR LES ELEVES CONFINES

Dans ses propos relatifs au travail de préparation des activités pédagogiques pour les élèves, Mme Magnant explique qu'elle a dû créer de nouveaux documents, et retravailler certaines ressources afin de pouvoir les utiliser dans le cadre du confinement. D'abord elle explique qu'elle n'a pas pu continuer sa veille informationnelle habituelle car « l'énergie était à déployer ailleurs que dans les trouvailles de nouveautés ». Cette énergie à déployer, elle précise l'avoir investi dans la mise en ligne des liens, des documents, dans la mise à jour de son padlet, dans l'envoi quotidien du plan de travail par mail aux élèves, dans la préparation des documents pour les élèves sans connexion internet et dans la création de vidéos.

Elle explique avoir maintenu l'envoi d'un « emploi du temps type ». Pour cela, elle envoyait un fichier texte mis en forme avec des mots en gras et des couleurs différentes pour présenter et structurer les activités tout en dirigeant le regard des élèves sur le document. Elle précise avoir petit à petit mis en place son padlet depuis lequel les élèves et leurs familles pouvaient retrouver les liens vers les vidéos et les sites web qu'elle envoyait initialement par mail, mais également des ressources pédagogiques complémentaires.

> « Je leur envoyais tous les jours une feuille Word et c'était là-dessus. Mais après les ressources, les vidéos, je les mettais à la fois en lien en dessous de la page Word, mais comme je ne savais pas s'ils savaient faire : le contrôle, et cetera, le copier-coller, je leur remettais aussi sur le padlet, qu'ils puissent la trouver plus facilement. »

COMMUNIQUER AVEC LES ELEVES PENDANT LE CONFINEMENT

En plus de l'envoi de diverses ressources qu'elle faisait parvenir par imprimés ou par voie numérique à ses élèves, Mme Magnant explique avoir maintenu la communication avec ses élèves de plusieurs manières et pour répondre à plusieurs objectifs. Dans ses propos, elle souligne l'importance d'avoir ses élèves au téléphone. Elle qualifie ces échanges de plus « humains » que les échanges par mails. De plus, face au confinement qu'elle désigne comme un climat anxiogène, le téléphone lui permettait d'échanger avec ces élèves de manière « humaine » et inédite, développant des relations personnalisées, propice au partage du vécu de leur situation au quotidien. L'enseignante avoir découvert d'autres facettes de la vie de ses élèves et de leur quotidien hors de l'école.

> « Par téléphone, je les appelais, ouais. Ou alors, par mail aussi, parce que y en avait qui me renvoyaient leur travail par mail, mais... mais c'est quand même plus humain de les avoir par téléphone, de les rassurer aussi parce que je pense que à cet âge-là, c'est toujours compliqué de... tous ces imprévus...Cette, c'est quand même un climat assez anxiogène. Et je trouve qu'un peu d'humanité. C'était nécessaire, donc le téléphone, c'était pas mal. Puis du coup, on avait un autre aspect, mais comme pour le confinement, on avait un autre aspect des élèves, on pouvait un peu parler personnellement de de ce qu'ils pouvaient faire pour s'occuper, la cuisine... des choses comme ça. Non, oui, toujours le, le téléphone et puis un peu les mails. »

Parmi les techniques de communication utilisées pendant le confinement, Mme Magnant décrit son usage de la visioconférence comme une forme de communication

nouvelle. Elle l'a utilisé comme moyen de communication à défaut de parvenir à déployer une méthode d'apprentissage avec ses élèves.

> « Alors j'ai pensé oui tout à l'heure quand tu me parlais du confinement, que j'avais aussi utilisé la visio mais que je n'arrivais pas à mettre en place de nouveaux apprentissages, donc la visio, mais je crois que je te l'avais dit. Pour moi c'était plus une visio récréation sur le temps du confinement ou en gros, ça permettait que plusieurs élèves se retrouvent. Entre eux et qu'ils puissent échanger entre eux et voilà, mais que je n'ai toujours pas d'idée de comment faire pour mettre en place des apprentissages en visio devant un petit groupe d'élèves à distance. »

Elle a utilisé la visioconférence en petit groupe pour créer des conditions d'interactions audiovisuelles entre les élèves, afin qu'ils puissent se voir et s'entendre malgré le confinement. Avec cette forme de récréation virtuelle et en petits groupes, Mme Magnant explique que ces moments se concluaient par des discussions avec les parents d'élèves qui, après leurs enfants, rentraient dans le cadre de la webcam pour échanger avec elle. Elle souligne alors le besoin de communication des parents.

> « C'était… et du coup, certains parents venaient aussi parler avec nous. Pour bah eux aussi échanger, je pense parce que c'était. C'était compliqué pour tout le monde et tout le monde avait envie de voir des gens avoir de nouvelles têtes. Donc voilà, c'était plus un aspect récréatif que pédagogique. Enfin, c'était vraiment sur la fin quand, au bout d' une demi-heure, quand les élèves avaient fini de parler entre eux, il y avait souvent les parents qui glissaient une tête et puis qui venaient après. »

ACCOMPAGNER LES ELEVES ET LES PARENTS DANS LES ACTIVITES PEDAGOGIQUES A DISTANCE

En détaillant les difficultés qu'elle a rencontrées, Mme Magnant explique que le confinement a provoqué une situation chaotique et frustrante. Pour elle, le confinement l'a empêché de conduire ses activités pédagogiques et l'accompagnement qu'elle réalise habituellement auprès de ses élèves. Elle voit dans la distance contrainte un retour à une forme d'enseignement qu'elle nomme traditionnel, dispensé de manière uniforme et sans possibilité de créer des dynamiques collectives avec ces élèves. Elle présente cette transformation comme douloureuse car dans ces conditions, elle savait qu'elle conduisait certains de ses élèves à l'échec. Cette douleur s'exprime notamment comme une perte de contrôle sur la vérification du travail effectué par les élèves et sur la compréhension des retours et corrections qu'elle faisait sur leur travail.

> « Ce qui était chaotique et frustrant c'était de passer d'un travail en classe qui est très adapté à chaque élève, voire personnalisé, ou ils avancent à leur rythme. Et là de repartir sur un enseignement traditionnel ou tout le monde avait les mêmes exercices et ou on savait qu'on mettait certains élèves en échec, parce qu'ils étaient pas du tout arrivé à ce rythme-là, et qu'en plus on n'était pas derrière pour pouvoir réajuster leur connaissance et qu'on avait pas de visu parce que les élèves ne nous rendaient pas leur travail, donc on ne savait pas s'ils l'avaient vraiment fait euh... donc cette perte de contrôle que ce soit dans l'adaptation pour les élèves et aussi des retours qui étaient faits du contrôle qu'on pouvait faire sur le travail qu'ils avaient fait, c'est ça qui... qui me paraît chaotique, cette vision là des choses. »

Mme Magnant explique également avoir perdu – avec le confinement – la vigilance et la capacité à motiver les élèves dans la réalisation des activités pédagogiques. Cette capacité qu'elle attribue à l'improvisation et au réajustement est formulée comme un regret, comme une action qu'elle aurait voulu pouvoir faire sans parvenir à trouver une solution adéquate.

> « Dans le sens où... Bah on est resté. C'est ce que j'ai dit tout à l'heure. On est resté sur des révisions donc. Les élèves étaient plus en retard. Peut-être que j'aurais pu les pousser un peu plus si j'avais été en classe, que j'avais été avec eux, derrière leur dos, pour réexpliquer les consignes, dire attention là. Voilà, toutes ces choses-là qu'on ne peut pas faire, qui sont de l'ordre de l'improvisation et qui… qui sont de l'ordre de l'humain et qu'on ne peut pas faire à distance, trop difficile. »

Ces difficultés d'accompagnement pédagogique propres au confinement pour développer un accompagnement pédagogique adapté aux élèves pouvaient être pondérées ou compliquées en fonction de l'implication des parents dans les activités pédagogiques. Mme Magnant explique que les parents de ses élèves étaient déjà en difficulté face aux attendus scolaire. Malgré l'engagement des parents, les propos de Mme Magnant mettent en évidence son investissement et son soutien auprès des parents. Un investissement marqué par des situations difficiles, partagées au téléphone ou en visioconférence et qui s'ajoute aux autres activités professionnelles à distance.

> « Alors oui, je leur donnais des conseils. Déjà le, la première chose, c'était parce que. Tous les parents étaient démunis et vivaient mal, ce confinement en disant « Ben on ne sait pas expliquer, on n'est pas enseignant, on n'y arrive pas ». Donc dans le… dans un premier temps, c'était déjà de dédramatiser les choses, c'est à dire ce n'est pas grave, ce n'est pas votre métier, c'est normal. Déjà, si vous êtes derrière et que vous l'aidez du mieux que vous pouvez, vous essayez. Après, forcément, on essayait de donner des petits conseils. Après, c'était souvent aussi des parents qui.... qui était maladroits et c'est normal, c'est humain, ce n'est pas leur métier. Ils essayaient de s'acharner un petit peu… ceux qui ne comprenaient

> pas pourquoi leur enfant ne comprenait pas, donc qui restaient des heures et des heures sur les choses, alors on leur disait : « mais non, mais enfin, s'il n'y arrive pas maintenant ce n'est pas grave et on reprendra plus tard », « vous reprendrez plus tard, mais des fois c'est bien de s'arrêter. Et de reprendre après, parce que c'est contre-productif de… d'insister ». Voilà, c'était toutes ces choses-là qu'il fallait. Il fallait leur dire, mais après il y avait aussi des parents qui ne savaient pas forcément lire. Et donc là qui pouvait pas du tout aider leur enfant. »

Parmi les échanges qu'elle entretenait avec les parents et les élèves, Mme Magnant explique avoir reçu des photographies du travail de ces élèves envoyées par mail par leurs parents là où d'autres de ces élèves échangeaient avec elle par courriers électroniques. D'autres familles non équipées d'une connexion internet ou dans l'impossibilité de se servir de leurs équipements numériques, prenaient les imprimés lors de leur rendez-vous à l'école. Les nouvelles activités, imprimées et préparées étaient récupérées par les familles qui laissaient en retour les travaux effectués par leur enfant à destination de Mme Magnant. Si Mme Magnant précise qu'elle a corrigé et rendu tous les travaux qu'elle avait donnés, elle précise que certains élèves n'ont rien rendu. Elle explique également qu'elle n'a pas « validé » ces travaux car les principaux retours venaient des élèves qu'elle présente comme les plus scolaires. Cette « non-validation » est à mettre en relation avec la fin de son propos où elle explique avoir adapté les exercices et ses attentes concernant les élèves les plus en difficultés. Elle n'a pas proposé le même travail aux uns et aux autres, rendant difficile sinon impossible une vision d'ensemble de l'évolution de sa classe et de ses élèves, comprise comme un collectif. Mme Magnant précise qu'elle n'est pas satisfaite de ce qu'elle a pu proposer à ses élèves les plus en difficulté, malgré ses efforts pour trouver des formes de médiation adaptées.

> « Je, je n'ai pas pu valider parce que c'était vraiment artificiel. Les retours que j'ai eus, ce sont les élèves les plus scolaires et les plus performants. Donc c'était un retour totalement artificiel donc je n'ai rien validé au final parce que les élèves les plus en difficulté je ne pense pas les avoir aidés, je ne pense pas. Même si j'ai adapté parce que les élèves les plus en difficulté, c'étaient aussi les élèves qui n'avaient pas Internet et autres. Donc ce n'était même pas le même travail que je leur photocopiais que leurs camarades à qui j'envoyais des mails. Mais pour autant je ne pense pas les avoir fait avancer plus que ça. Je ne suis pas forcément satisfaite de ce que j'ai fait. »

Parmi les difficultés qu'elle relève, elle décrit les vacances de printemps comme un tournant dans l'investissement des parents et dans le suivi des activités par les élèves. Cette période marque pour elle une forme de désengagement des familles qu'elle

explique par les difficultés organisationnelles des vies familiales confinées. Mme Magnant souligne notamment la présence dans l'école de familles nombreuses vivant dans des espaces réduits et pour lesquels l'organisation de temps scolaires pour les enfants pouvait être compliquée.

TROUVER ET EXPERIMENTER DE NOUVELLES FORMES DE MEDIATION ET DE MEDIATISATION DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES

Concernant ses initiatives pédagogiques et numériques pendant le confinement, Mme Magnant souligne la réussite que fut, pour elle, la réalisation de vidéos dédiées à la division. Avec l'aide de son compagnon, lui aussi enseignant, elle a proposé une vidéo aux élèves pour qu'ils puissent appréhender la division en construisant leur matériel. Elle précise avoir prévu des moments de pause directement intégrés dans la vidéo afin que les élèves aient le temps de manipuler leur matériel et arrêter la vidéo. Cependant, au retour de ses élèves, Mme Magnant était déçue car la technique de la division n'était pas acquise par ses élèves. Mais ce regret n'était pas un étonnement, car elle savait que sa vidéo n'avait été vue que par très peu d'élèves. Elle s'en était aperçue pendant le confinement grâce aux métriques de la plateforme YouTube sur laquelle elle avait mise en ligne sa vidéo.

> « Ils ne l'avaient pas acquise, ça avait peut-être même limite régressé. Il a fallu reprendre depuis… Mais après, enfin, rien que la dernière vidéo qui amorçait vraiment la potence, c'était sur YouTube qu'on l'avait créé et donc on voit le nombre de vues. Bon, on n'a pas été étonné. Enfin moi je n'ai pas été étonnée, il y avait 2, 3 vues. Enfin… en fait, c'était un moment où ils avaient quand même vraiment décroché et c'était trop difficile pour eux. »

Dans ses propos, elle précise qu'elle a reconduit l'activité avec ses vidéos en classe à la réouverture de l'école et relève l'importance de son travail de médiation qu'elle qualifie d'indispensable entre le contenu vidéo créé et le travail effectif de ces élèves.

> « J'étais tellement contente que je me suis dit, bon, ils vont avoir réussi et quand on est revenu en classe, j'ai refait les vidéos et en fait je me suis rendu compte qu'à distance bah ça ne fonctionnait pas. Et on utilise… en réutilisant les vidéos en classe - en plus on était en petit groupe quand on est revenu - là par contre c'était royal. Enfin là, ça a bien marché, mais la présence de l'enseignant derrière l'élève est quand même… limite indispensable enfin… même pour des petites manipulations ludiques qui sont faites pourtant en vidéo et qu'ils peuvent arrêter. On avait mis des petits, des petits moments posés pour qu'ils puissent s'arrêter, et cetera. Bon. »

Pendant cette période de confinement, Mme Magnant explique qu'au fil du temps, il lui était difficile de mettre en œuvre ses objectifs pédagogiques et qu'il lui devenait difficile de proposer de nouvelles activités sur les sujets préalablement vus en classe avec les élèves sans initier de nouvelles notions et de nouveaux sujets. Elle relève alors la nécessité de proposer des activités qui n'avait pas déjà été faites en maintenant l'envie des élèves par l'attractivité supposées des ressources pédagogiques utilisées, le tout en minimisant l'usage de vidéos par crainte qu'elles ne soient pas vues par les élèves. Enfin, elle précise qu'en plus de susciter la motivation des élèves à réaliser des activités scolaires, il lui fallait trouver des contenus agréables et drôles afin d'apporter un soutien émotionnel aux élèves dont le moral faiblissait après les semaines de confinement.

> « C'était trouver. C'était trouver quelque chose qui puisse intéresser les élèves parce que, au bout d'un moment, on sentait que. Que le soufflet retombe et qu'ils perdaient de la motivation, ils perdaient de l'envie. Certains n'étaient pas… avaient pas forcément le moral. Voilà. Donc, trouver des choses sympas et rigolotes à leur faire faire. Voilà. »

PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES APRES LE CONFINEMENT

RETROUVER LES ELEVES ET LA CLASSE DANS UN CONTEXTE SOUS CONTRAINTES.

Lors du retour en classe, Mme Magnant affirme que ses élèves « ont pris du retard » dans les apprentissages. Pour elle, ses élèves n'ont pas progressé depuis le mois de mars. Elle précise alors avoir retravailler avec eux en classe sur la division, mais ne pas avoir abordé de nouvelles notions entre le retour en classe et les vacances d'été. Ces difficultés à développer de nouveaux apprentissages avec le retour en classe trouvent pour Mme Magnant leurs origines dans le climat anxiogène de l'application stricte des normes sanitaires.

> « Ils ont pris du retard. Enfin, ils n'ont pas vu toutes les notions que j'avais programmées, ça c'est certain. Et je pense que le programme s'est arrêté au mois de mars. Après, quand on les a repris, bon, à part la division qu'on a refait mais… Je n'ai pas fait de nouvelles notions derrière. C'était… Enfin, il fallait voir le contexte en plus, qui était assez dur. Où les élèves étaient enfin… on avait des marquages au sol partout, les élèves avaient 1 mètre de distance. J'ai encore les photos de la classe où il fallait mettre une table comme ça et une autre comme ça, pour éviter qu'ils s'éternuent dessus. Enfin, c'était quand même un climat assez anxiogène pour eux. Je ne suis pas sûre qu'ils étaient disponibles de toute manière pour avoir de nouveaux apprentissages, il restait... On a repris le 11 mai, sachant qu'il venait un jour sur deux, il restait. Il restait 3 semaines vraiment réelles, 3 semaines. Il n'y a pas eu y a pas eu de nouveaux apprentissages derrière

> ce confinement donc forcément… On a eu là, hier, une réunion au collège où ils nous ont dit que… Ben les générations post-confinement avaient du retard et que les difficultés, qui étaient déjà ciblées avant le confinement, se sont creusées et… Mais voilà, c'était compliqué après de redémarrer sur une fin d'année avec des nouvelles… des nouvelles connaissances. »

Dans ses propos, la reprise des activités en classe est décrite comme difficile. D'abord parce que les normes sanitaires ont entraîné une réorganisation de l'espace de la classe, administrant de nouveaux empêchements malgré la fin du confinement. Ensuite, Mme Magnant explique que ces règles et transformations développaient chez ses élèves une forme d'anxiété. Cette dernière rendait difficile le développement d'apprentissages nouveaux. Les paroles de Mme Magnant doivent être comprises à la lumière de l'information qu'elle donne à la fin de son propos. Elle explique qu'elle a assisté – la veille de notre entretien – à une réunion avec ses collègues de l'école et les enseignants du collège dans lequel vont la plupart de ses élèves. Pendant cette réunion, ses collègues enseignants de collège leur ont fait part des difficultés qu'ils rencontraient avec leurs élèves (ceux qui ont vécu le confinement en CM2 en 2020 et qui sont arrivés au collège l'année d'après). Elle explique que les collègues du collège leur ont fait part des retards de leurs élèves, et des difficultés déjà identifiées avant le confinement qui se sont creusées.

Parmi les contraintes éprouvées lors du retour en classe, Mme Magnant décrit la manière dont il n'a pas été possible de retrouver certaines des organisations pédagogiques qu'elle apprécie. Au travers de l'impossibilité de changer de classe pour effectuer les échanges de service avec ces collègues, elle explique qu'elles ont alors échangé leurs séances, c'est-à-dire leurs préparations et les supports qui les accompagnent. Cette organisation est décrite comme difficile. Pour Mme Magnant, l'appropriation de la feuille de préparation de ses collègues est décrite comme bien plus complexe que l'appropriation du support. Ses propos permettent de comprendre l'une des difficultés qui ont fait suite au confinement dans un contexte toujours marqué par le risque pandémique et par la difficulté d'élaborer une organisation pédagogique collective dans un contexte soumis aux aléas des consignes sanitaires.

ARRETER, CONTINUER, CHANGER LES PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES LORS DU RETOUR EN CLASSE

Dans ses propos rétrospectifs sur la période de confinement, Mme Magnant souligne les difficultés d'adaptation qu'elle a rencontrées, l'impossibilité de transposer ce qui se fait en classe dans une organisation à distance contrainte. Dans ses propos, le confinement est un événement révélateur des difficultés à sortir d'une logique de transposition des activités présentielles à la distance contrainte, et cela, malgré l'utilisation de techniques numériques. Cette difficulté se retrouve également dans ce que Mme Magnant rapporte des comportements et des représentations des parents d'élèves qui, malgré les difficultés, lui ont fait part de la dimension essentielle du service public d'éducation pour leurs enfants et pour eux.

> « Oui je pense que ça a changé certaines choses. On se rend compte de nos limites. Euh... Alors on a eu des retours des parents par contre, ils se sont vraiment rendu compte du coté essentiel de l'école. Euh... Mais oui je, je pense que ça nous a montré nos limites et de voir qu'on est très difficilement adaptable. Enfin on ne peut pas transposer comme ça ce qu'on fait en classe. »

Interrogée sur ses pratiques numériques professionnelles depuis le retour en classe, Mme Magnant explique qu'elle a réutilisé en classe des vidéos et d'autres ressources développées pendant le confinement. Dans ses propos, en reprenant l'expérience des vidéos consacrées à la division pour lesquelles les métriques de la plateforme YouTube lui indiquaient peu de vues, elle souligne la réussite de l'usage de la vidéo en classe par comparaison avec ce qui s'est passé pendant le confinement. Elle réaffirme l'importance de la co-présence en classe des élèves et de l'enseignant, qu'elle décrit comme indispensable pour accompagner les manipulations présentées en vidéo. De retour en classe, elle explique « recycler » ses ressources dans de nouvelles activités. Elle réfute l'affirmation d'une transformation de ses pratiques pédagogiques depuis l'expérience du confinement.

> « Mais après, en termes de pédagogie. Non, je recycle des choses dont je me suis servie. Même, j'ai arrêté, je sais que j'avais un Padlet dont je me suis servi. Les 2 années scolaires suivant le confinement où je mettais des ressources complémentaires, ce n'étaient pas les cours et cetera. C'étaient des choses pour les élèves, un peu curieux pour susciter leur curiosité, mais ce n'était pas un travail... Enfin, en plus, ou des supports, voilà. Mais des choses plus informelles. »

Mme Magnant précise avoir fermé le Padlet qu'elle avait initié pendant le confinement de mars 2020 et qu'elle continuait d'alimenter depuis cette période, soit deux années d'actualisation avec la mise en ligne de contenus variés. Interrogée sur les raisons de cet arrêt, elle explique d'abord que le temps lui manquait pour alimenter son Padlet. Elle

détaille ensuite un autre évènement qui l'a conduit à fermer son Padlet. Sans préciser clairement les noms et les fonctions des personnes qu'elle cite, elle explique que des agents de l'éducation nationale lui ont demandé à elle et ses collègues de déclarer leurs Padlet auprès du rectorat de l'académie afin de prévenir toute atteinte possible aux droits d'auteur.

> « Et Ben par exemple, si on postait… alors moi je ne le faisais pas. Mais si on postait des cours euh, les cours qu'on avait par exemple sur nos cd-rom en théorie, normalement on ne peut pas les déposer sur un padlet donc… Donc ça remet en cause… ça nous a un peu froissé aussi parce que… les personnes qui nous ont dit ça… Ben étaient bien contentes qu'on crée des padlets pendant le confinement et après sont revenus vers nous, nous dire que bon… ce n'était peut-être pas légal qu'il fallait qu'on déclare nos padlets, et cetera. Donc on… enfin ça aussi, ça nous a un peu refroidi quoi qu'on nous demande de déclarer les padlets. Pour qu'ils aient, je pense, un droit de vision dessus. Donc voilà. »

Dans ses propos, Mme Magnant insiste sur la possibilité du droit de regard de l'institution sur son travail en ligne. Bien qu'elle comprenne l'argument du droit d'auteur, elle précise que cet argument n'avait pas été avancé pendant le confinement (du fait de la mise à disposition gratuite de manuels et autres ressources par plusieurs éditeurs pendant le confinement). Dans ses propos, la possibilité d'un droit de regard de l'institution sur les contenus mis en ligne participe de sa décision de clôturer son Padlet.

UTILISER L'EQUIPEMENT FOURNI

Concernant l'usage des techniques numériques depuis la fin du confinement, Mme Magnant explique qu'entre le confinement et leur retour à l'école, la municipalité les a dotés de tablettes et de VPI. Pour elle, ses usages des techniques numériques en classe sont liés à l'arrivée de ces équipements dans la classe. Dans le cadre des activités pédagogiques menées avec les élèves, elle fait utiliser les tablettes à ses élèves pour prendre des photos en géographie ou leur fait utiliser une application pour la lecture. Dans ses propos, elle explique que le matériel a été imposé et installé dans toutes les classes. Elle précise alors – concernant ses usages du numérique en classe – que l'équipement de sa classe est un élément plus important que le confinement lui-même lorsqu'il s'agit d'utiliser les techniques numériques en classe. Dans ses propos, le matériel intime l'usage, et suscite l'intérêt avec plus de force que son expérience du confinement.

> « Après… depuis le confinement je n'ai pas… enfin je n'ai pas l'impression que ce soit le confinement qui ait fait évoluer mes pratiques sur le numérique. C'est vraiment le matériel qu'on nous a soumis et qui force à s'intéresser à certaines choses et. Et voilà. Mais on n'aurait pas eu de tablette à l'issue de du confinement. Ben, je ne me servirai pas de tablette, il n'y aurait pas eu de VPI je ne me servirai pas de VPI. Et alors ? »

SE FORMER A DISTANCE APRES LE CONFINEMENT

Depuis la fin du confinement, Mme Magnant souligne le développement des formations à distance, notamment sous la forme de webinaires comme modalité de formation. Dans ses propos, elle explique avoir suivi certaines formations à distance, en se connectant depuis l'école. Cette pratique de formation à distance depuis son lieu de travail suscite des problèmes techniques attribués au pare-feu de l'école qui rend impossible la connexion et l'a conduit à utiliser sa propre connexion internet.

> « La formation à distance. Déjà… à chaque fois, on peut, y a toujours des problèmes de connexion, donc rien que ça, c'est extrêmement compliqué quand surtout sur la mairie… Hein ! On ne va pas se leurrer. Mais les pares-feux sont, je pense que c'est lié au pare-feu, mais on est obligé de prendre des connexions personnelles si on veut se connecter depuis l'école parce que sinon ça ne fonctionne pas. »

En plus des conditions techniques d'accès à la formation, Mme Magnant précise que les modalités -- à distance et magistrales – de la formation elle-même ne sont pas adaptées à ses attentes. Elle critique la dimension magistrale des formations qu'elle a suivi à distance, précisant qu'elle rencontre des difficultés à suivre ces formations sans être tentée de faire autre chose en même temps, s'identifiant aux comportements de ces élèves qui – eux aussi – font d'autres choses que de l'écouter lorsqu'elle passe par une modalité de présentation magistrale.

> « Euh. C'est. En fait, c'est tout ce qu'on n'aime pas, c'est du magistral, donc forcément ben tentation est de faire autre chose à côté. C'est exactement ce que je reproche, parce que nos élèves. On a beau les critiquer, mais on est les mêmes qu'eux au final, on est de grands élèves donc généralement le magistral, le enfin le distanciel. On fait autre chose en même temps. »

Dans ses propos, les modalités magistrale et distancielle sont associées voire confondues, car toutes deux sont présentées comme unidirectionnelles (l'information passe du formateur à l'apprenant, sans que ce dernier ne puisse intervenir dans la formation). Enfin, parmi les difficultés et les critiques qu'elle émet, le manque de communication entre les formateurs et les apprenants – malgré la présence d'un

forum – participe selon elle d'un processus de déshumanisation de la formation qu'elle regrette et qui découle du caractère unidirectionnel de la modalité de formation suivie : magistrale et à distance.

6.4 ÉTUDE DE CAS N°4

Cas n°4	
Nom fictif de l'école	Charlie
Type d'école	Ecole élémentaire
Identité fictive de l'enseignante	Mme Céline Adam
Ancienneté	30 ans
Zonage du territoire	urbain
Nombre d'habitants	Environ 33 000 habitants
Nombre d'élèves dans l'école	338 élèves
Nombre de classes et organisation	7 classes : 2 CE2, 4 CM1/CM2, 1 ULIS
Nombre d'élèves dans la classe	20 élèves (10 en CM1 et 10 en CM2)
Nombre de visite effectuées	5 visites
Durée effective dans la classe	33 heures de présence dans la classe
Nombre d'entretiens réalisés	3 entretiens réalisés sur 3 entretiens prévus

PRESENTATION DE L'ANALYSE DES OBSERVATIONS ET DES ENTRETIENS

Les observations et entretiens présentés ci-dessous sont issues des cinq observations participantes réalisées dans la classe de Mme Adam, enseignante de CM1/CM2 dans l'école Charlie où elle enseigne au côté de Mme Magnant. Nous avons passé plus de trente-trois heures auprès de Mme Adam. Lors de notre première rencontre, elle est professeure des écoles depuis trente-et-un an. Elle enseigne dans cette école depuis vingt ans. Après un premier métier dans le secteur de la santé où elle effectuait des missions de formation, elle a passé le concours de professeur des écoles en 2005. Lorsque nous la rencontrons, Mme Adam pourrait être à la retraite, mais elle nous dit que pour l'instant elle préfère continuer car elle aime trop ce métier et ses élèves.

Après avoir enseigné en maternelle et en classe de CP, Mme Adam explique qu'elle trouve du bonheur et de la satisfaction dans tous les niveaux mais qu'elle préfère les classes de cours moyens (CM1 et CM2) pour accompagner ses élèves vers le collège. Elle

considère que sa mission d'institutrice (en appuyant cette appellation) a pour priorité le développement des capacités de lecture, d'écriture et de calcul, avec en ligne directrice provoquer l'envie d'école et l'envie d'apprendre chez ses élèves. Lors de nos premières observations et discussions, Mme Adam s'est montrée surprise et alerte quant à nos visites, expliquant que ce ne serait pas très intéressant pour nous d'observer ses activités en classe car, selon elle, elle n'y connaît rien au numérique et préfère ses méthodes non numériques.

PRATIQUES NUMERIQUES PERSONNELLES

Lors de notre premier entretien, Mme Adam explique d'abord qu'elle utilise peu les techniques numériques à des fins personnelles. La désignation et la reconnaissance des matériels recourant à des techniques issues de l'informatique ou de l'électronique lui sont parfois difficiles à discriminer.

> « Alors tu vois même faudrait pour te dire à quel point où j'en suis. Quand tu dis outil numérique, pardon, le téléphone, c'est un outil numérique ? »

Elle précise qu'elle utilise son ordinateur personnel, chez elle, pour chercher des informations en passant par le moteur de recherche Google. Elle utilise également sa boîte mail. Ces deux activités sont les deux activités principales dont elle nous fait part avant que nous l'interrogions sur ses usages des réseaux sociaux numériques. Aux noms des applications WhatsApp et Instagram, elle explique qu'elle n'utilise que ceux-là. Sur Instagram, elle précise suivre une petite dizaine de personnes pour obtenir des informations ; et sur WhatsApp, elle explique entretenir des échanges avec ses collègues d'une part et avec ses enfants d'autre part.

> « Non ? Enfin, j'ai j'ai WhatsApp, c'est ça, c'est un réseau social ? Bon, il y a aussi Instagram et que je… mais là aussi, réseaux sociaux mais il n'y a que… En fait, je moi, je n'ai pas d'informations sur Instagram sur ce qui se passe dans le monde, j'ai juste une petite dizaine de… en gros de, de gens qui diffusent une information sur Instagram. WhatsApp, je communique avec WhatsApp il y a un groupe WhatsApp avec les collègues, un groupe WhatsApp avec mes enfants et puis c'est tout. Donc oui. »

Concernant son usage de WhatsApp avec ses collègues, elle précise que leurs échanges ne sont pas « purement professionnels » et qu'ils sont aussi l'occasion de partager des traits d'esprit et des informations plus légères qui participent à créer ce qu'elle nomme

une complicité supplémentaire entre les collègues de l'établissement qu'elle juge positive.

PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES EN DEHORS DE LA CLASSE

PREPARER DES DOCUMENTS POUR LES ELEVES SANS RECOURIR A L'ENT

Interrogée sur ses pratiques numériques professionnelles en dehors de la classe, Mme Adam indique utiliser le logiciel de traitement de texte OpenOffice pour saisir des textes. Elle précise qu'elle le fait depuis peu de temps et qu'elle s'applique à le faire, car elle a davantage l'habitude de l'écriture cursive. Elle utilise le traitement de texte pour écrire des questionnaires de lecture, des problèmes, afin qu'ils soient écrits proprement. En l'interrogeant sur les logiciels que met l'établissement à sa disposition, Mme Adam explique qu'elle n'utilise pas l'ENT. Malgré ses tentatives de connexion et de création de compte, elle dit avoir cessé ses expériences d'utilisation car parfois, une fenêtre lui demandait de payer pour pouvoir utiliser le service. Face à cette situation, elle précise qu'elle fermait la fenêtre et arrêtait d'utiliser l'application.

> « Euh, mais je ne par exemple, je ne vais pas. Je ne cherche pas, je ne fabrique pas mes cours à partir de enfin… "je ne sais pas quoi cartable", "le cartable de je ne sais pas qui" ou de "je sais pas quoi". Je j'ai essayé parfois mais je… après on est je me heurtais toujours à 1000 problèmes quoi. Je il faut créer un compte, il faut ceci, il faut cela. Et puis ou alors il faut payer ou pas payer je ne sais pas s'il faut payer quand il faut payer à donc j'arrête tout, je ferme tout et puis et puis voilà. »

TRAITER LES MAILS, UN TEMPS DE TRAVAIL SUPPLEMENTAIRE

Parmi ses pratiques numériques professionnelles en dehors de la classe, Mme Adam explique qu'elle traite également ses mails en dehors de son temps de présence effective à l'école, mais aussi en dehors de son temps de travail. Ce travail de lecture des mails pour se tenir informée est décrit comme un inconvénient par la durée qu'elle consacre à cette activité.

> « Et après il y a bien sûr l'inconvénient. Et ça c'est vrai. Après une journée de travail, là on rentre. Il est 19h00, on est à l'école depuis 7h du matin, on rentre et alors il y a encore. Les mails justement. Il faut encore voir les mails et puis et ça parfois on a envie de dire, Bon, ça va vite hein… mais ce n'est pas vrai, ça ne va pas vite si on veut lire parfois, répondre à 2, 3 à droite, à gauche et ça peut de nouveau rallonger les journées quoi. »

LE TRAVAIL DE PREPARATION DE RESSOURCES PEDAGOGIQUES ET LE NON-USAGE DES TECHNIQUES NUMERIQUES

Dans son travail de préparation, Mme Adam dit qu'elle n'utilise pas l'ordinateur pour préparer ses activités en classe. En parlant des techniques numériques qu'utilisent ses collègues, elle précise que sa situation est « désespérée » et qu'elle n'a pas le courage d'apprendre de nouvelles manières de faire son travail de préparation avec des techniques numériques comme trouver des ressources pédagogiques en ligne ou utiliser des logiciels bureautiques. Elle avance deux arguments pour expliquer sa situation. D'abord, cela lui demanderait trop de temps, et ensuite, elle s'interroge sur l'efficacité pédagogique des ressources créées avec des techniques numériques. Cependant, elle précise qu'elle aimerait être capable de mener des recherches sur différents sites pour fabriquer des leçons « rapidement », en prenant ses collègues pour exemple. Mais elle juge l'alternative numérique à ses préparations faites de manières « artisanales » comme trop chronophages.

> « Mais que ça, c'est-à-dire mes cahiers, que j'ai pensé que j'ai fabriqué, et cetera. Mais si je pense que mes collègues qui font ça le font très bien et c'est beau. Ce n'est pas avec du pa..., des fiches grises (rires). C'est euh… j'aimerais quand même être capable, ça serait bien peut être de chercher, d'utiliser les différents sites pour fabriquer des leçons rapidement. Quand je les vois faire, c'est assez séduisant quoi. C'est pouf pouf, pouf je pique… après si je faisais ça. Si je fais comme ça, je perdrais... Ça me prendrait énormément de temps. Même plus de temps que ce que j'ai fait ici de manière artisanale. »

Interrogée sur son organisation personnelle, Mme Adam présente son cahier journal sur lequel elle travaille ses préparations. Elle explique que c'est avec ce cahier qu'elle prépare ses progressions, ses séances et ses cours, sans utiliser d'ordinateur mais en utilisant son matériel favori : crayon, gomme, règle. Elle décrit sa méthode de travail comme une méthode « à l'ancienne » qu'elle montre et commente avec plaisir et dynamisme, expliquant qu'elle aime la manière dont elle réalise ce travail.

> « Maintenant, pour préparer soit mes progressions où mes séances où mes cours, je n'utilise pas du tout l'ordinateur, c'est le cahier journal. Avec ma règle et encore mieux : crayon, gomme. J'adore écrire au crayon, tirer des traits. Enfin, c'est vraiment, vraiment à l'ancienne, hein… Voilà. Après, c'est aussi très, très synthétique, hein, très, très télégramme, hein, je ne détiens… [elle sort son cahier de préparation]. C'est plutôt un… un pense bête hein, je sais, et là je développe un petit peu ce qui a besoin d'être développé mais les prep', là, tu vois »

Parmi les plateformes qu'elle connaît de nom, Mme Adam explique qu'elle connaît l'existence de certaines applications numériques pour l'éducation qu'utilisent ses collègues. Elle cite Edumouv et précise que cette application permet de faire des bulletins, elle cite aussi Educartable et précise que l'application permet de communiquer avec les parents. Cependant, Mme Adam explique qu'elle n'a qu'une image floue et approximative de ces applications qu'elle n'utilise pas, sans pour autant dénigrer l'intérêt que constitue l'usage de ces applications.

> « Et il y a le numérique pour préparer les cours, aller sur « cartable machin », utiliser l'ordinateur pour… Ben pour tout en fait. Pour faire les bulletins Edumouv. Educartable communiquer avec les parents. Enfin beaucoup de choses. Je sais que ça existe mais que je n'utilise pas et donc c'est… ça reste, j'en ai une image quand même. Que floue quoi. Très approximative. Je sais que ça existe, mais je ne... Moi, je ne l'utilise pas tout ça, mais je pense pareil bien utiliser je trouve ça très bien. »

COMPARER SES PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES A CELLES DE SES COLLEGUES

Dans ses propos, Mme Adam met en regard sa méthode de travail et celle de ses collègues. Si elle se montre sensible à la forme et l'apparence des préparations que réalisent ses collègues avec leur ordinateur, elle précise que ces différences esthétiques n'engagent à ses yeux aucune différence qualitative entre leurs préparations respectives. Les qualités pédagogiques de l'enseignant sont, pour elle, des préalables au travail de préparation des activités. Que celles-ci soient réalisées avec un ordinateur ou avec un cahier et un crayon sont des dimensions secondaires. Dans ses propos, l'usage de l'ordinateur est synonyme de vitesse dans la réalisation du travail de préparation.

> « Après on peut dire… Donc je pense que pour ça, c'est pareil. Enfin, un instit consciencieux, que ce soit avec un ordinateur ou avec un cahier. Bah ce n'est pas ça qui fait qu'il sera un bon pédagogue. Par contre, avec l'ordinateur et l'instit avec l'ordi – et qui sait bien s'en servir – va quand même plus vite pour… pour certaines, pour plein de choses. »

En expliquant les difficultés qu'elle rencontre lorsqu'elle utilise l'ordinateur pour faire ses préparations, Mme Adam formule également un ensemble de représentations qu'elle entretient autour du numérique. Dans ses propos, les manipulations informatiques qu'elle parvient à réaliser mais qui lui prennent trop de temps sont présentées comme « quasiment innées » pour les nouvelles générations. Elle précise alors les manipulations qu'elle sait faire : « brancher sur secteur », « grossir »

l'affichage ; et ce qu'elle ne maîtrise pas : « faire un copier-coller », appuyant sur le fait que ce qui est présenté comme simple et rapide, lui est personnellement complexe et coûteux en temps.

> « Mais pour moi ce n'est pas un facteur pertinent parce qu'avec moi, ce que je fais ça ne va pas vite justement. Oui, non, mais c'est un petit peu… parce que j'ai essayé de faire et ça me prend un temps fou parce qu'il y a des… même le clic double-clic. Des choses qui paraissent… mais qui sont. Quasiment innées maintenant pour vous, pour les jeunes, maintenant, c'est pratiquement inscrit dans leurs gènes, ils naissent en sachant utiliser un ordi, on, on y viendra quoi ? Quasiment. Mais pour moi, rien ne va de soi. Bon, je conçois qu'il faille brancher quand même sur secteur mon, c'est à peu près tout je grossis un peu le… c'est vrai, mais y a vraiment dans… et alors je les… même… je ne sais pas faire un copier-coller. C'est pas… aller chercher des trucs, je ne sais quoi, tout me serait extrêmement coûteux. Donc ce qui est très rapide pour tout le monde quand on sait l'utiliser. Pour moi, ça ne l'est pas, parce que je ne… parce que je ne sais pas faire. Je ne sais pas faire des choses qui sont très, qui sont très simples. »

Dans ses propos sur les pratiques numériques de ses collègues, Mme Adam développe son propos en notant que le travail de préparation de ses collègues sur leur ordinateur prend également du temps. Elle dit ne pas savoir exactement ce qu'ils font, mais infère des manipulations techniques qu'elle lie à son expérience de recherche d'exercices en ligne lors de laquelle elle ne trouvait pas de ressources qui convenaient à ses besoins. En plus d'être chronophage, elle décrit son travail de recherche d'exercices en ligne comme infructueux, précisant ne trouver aucune ressource qui corresponde au niveau de difficulté qu'elle cherchait pour ses élèves.

> « Oui, maintenant, il y en a. Oui. Maintenant, il y a des collègues et la plupart des collègues ici me semble-t-il le font, c'est-à-dire euh... modifient des exercices ou enlèvent, enfin adaptent à leur classe. Mais j'ai l'impression, parce que parfois et ça après, ça prend aussi du temps, mais d'une autre manière peut-être, donc on va chercher on coupe on colle. Je ne sais pas ce qu'ils font. Enfin ils… ça demande aussi de la manipulation et là aussi entre chercher un exercice. J'ai essayé de le faire, hein. Chercher un exercice de conjugaison, une leçon sur le présent. En fait, rien ne me convenait enfin dans ce que je dans ce que je voyais, c'était où trop difficile ou pas assez. »

Lors de nos entretiens, Mme Adam nous a montré les cahiers de préparation qu'elle a réalisés pour les activités qu'elle mène depuis son retour en classe, mais aussi ceux qu'elle a fabriqués lors du confinement. Interrogée sur le partage de ses cahiers à ses collègues, elle explique qu'à la vue de ce qu'ils ont sur leur ordinateur, elle n'a jamais

osé leur proposer. Toutefois, elle précise qu'une enseignante remplaçante lui a récemment fait un commentaire sur son cahier, le qualifiant de « mine ».

> « Ah mais s'ils veulent. Je non, mais je n'ose pas, je me dis c'est mon vieux… ils ont tellement de trucs sur ordinateur alors je me dis, je n'ose même pas le leur proposer. Je, mais c'est une de mes remplaçantes là, justement qu'il a vu là avant hier. Alors bon, j'étais un petit peu contente, elle m'a dit : « Ah bah c'est une mine », c'est parce que donc je me tiens. C'est peut-être. Je ne l'ai pas proposé parce que je j'ai, j'ai l'impression qu'ils font autrement et aussi bien et qui n'ont pas. »

Ce commentaire, reçu avec joie par Mme Adam, est à mettre en relation les interactions qu'entretient l'enseignante avec ses collègues dans l'école. Mme Adam est proche de la retraite, avec d'années d'ancienneté comme enseignante. Les autres enseignants sont plus jeunes et plaisantent fréquemment sur ce sujet, tantôt pour faire un bon mot, tantôt pour parler d'autres formes vécues de fonctionnement scolaire lors des dernières décennies. Les relations observées entre les enseignants sont à la fois solidaires pour l'accompagnement des élèves, mais difficiles au regard des situations sociales et économiques de leurs élèves dont les familles sont les plus vulnérables. Dans cette situation, la complicité et l'humour sont des formes d'expression fréquemment utilisées dans l'équipe. Toutefois, les propos liés à l'âge ou au passé, l'énonciation des mythes numériques liés à la vitesse et à la modernité ainsi que l'ensemble des représentations « jeunistes » liés au numérique font l'objet de blagues ponctuelles et semblent participer à l'entretien d'une forme de complexe vis-à-vis des techniques numériques chez Mme Adam. Elle tient alors des propos ambivalents où elle remarque d'abord que le plus important est l'investissement et la réflexion pédagogique de l'enseignant dans son travail, indépendamment du matériel et des supports utilisés. Puis, elle présente son travail et ses productions comme vieux, comme un simple cahier mis en comparaison avec les ordinateurs de ses collègues qui « ont tellement de trucs », à la fois surprise et contente qu'une collègue lui dise que ses cahiers sont une « mine ». Dans ses propos, certains usages des techniques numériques font également l'objet de critiques. Dans ce qu'elle perçoit et décrit du travail de préparation de certains de ses collègues, il s'agit moins d'une critique de l'usage des ressources pédagogiques trouvées en ligne, que l'utilisation et le réemploi de contenu obtenu en ligne.

> « Si je peux me permettre, après je trouve qu'il y en a qui font un peu trop, il me semble hein, que certains enseignants du coup ne réfléchissent plus trop par eux-mêmes dans… comment atteindre un objectif ? Ils vont d'abord voir ce qu'on fait

> les autres et je trouve ça peut être dommage parfois de ne plus réfléchir à un cheminement par soi-même et je ne suis pas peu fière parfois de voir que je... on, on m'apprend un truc, mais c'est un truc que moi j'avais bricolé dans mon cahier en fait. Tiens, ouais, passer par là comment arriver, je ne sais pas, par exemple la numération, je suis contente après du résultat, là tu vois les nombres décimaux. Ils sont plutôt bons alors que tout le monde ne l'a pas forcément abordé parce que c'est difficile. Et ce penchant, cette façon qu'on peut être certains collègues : tout de suite, on tape machin chose, l'objectif, Paf, paf, paf, paf, et après ? Enfin je ne sais pas quoi des copiés collés, des machins, hein des trucs, penser par les autres et après parfois c'est très... Y a encore une fois avantage et inconvénient. Mais avant de faire ça, il faudrait quand même réfléchir d'abord, par se faire une idée, tiens, comment je ferais que moi, comment je ferais, qu'est-ce que je ferais ? Et après, peut-être, chercher les outils. Ça va après, ce serait peut-être le petit inconvénient de... d'aller d'abord voir comment ils font ailleurs avant de réfléchir par soi-même. »

Dans le fil de son propos, Mme Adam précise qu'elle tire de la fierté de son organisation et de son travail préalable de conception autonome et solitaire. Ses propos dépeignent un scénario d'utilisation du numérique pour la conception d'activités pédagogiques. Dans ce scénario, elles décrit les pratiques numériques enseignantes comme une suite d'opérations numériques et instrumentales limitées à verbes d'action : taper, copier-coller ; des onomatopées : paf, pouf ; et des pantonymes : machin, chose, truc. À cette représentation de l'usage des techniques numériques pour l'enseignement, Mme Adam oppose un exemple et un constat, celui du niveau de ses élèves en numération sur les nombres décimaux, un aspect du programme qu'elle présente comme difficile, pour lequel elle a préparé ses séances et ses activités et vis-à-vis duquel les compétences de ses élèves lui donnent satisfaction. Dans ses propos, l'image qu'elle construit des pratiques numériques supposés d'autres enseignants participe moins d'une critique de ces pratiques numériques, que d'une forme de valorisation de son travail au travers de la réussite de ses élèves.

PRATIQUE NUMERIQUES PROFESSIONNELLES EN CLASSE

UTILISER LES FEUTRES ET LE VPI

Dans ses pratiques numériques professionnelles en classe, Mme Adam utilise quotidiennement son tableau Velléda, et plus occasionnellement le VPI et l'ordinateur qui a été installé dans sa classe par la mairie. Lors de nos observations dans l'école, que ce soit pour la classe de Mme Adam ou de sa collègue de cycle 3 Mme Magnant, nous rencontrons systématiquement l'enseignante dans la réserve en train de réaliser des

impressions ou dans sa classe, en train d'écrire au tableau les exercices « rituels » du matin. Elle explique qu'elle n'utilise pas le VPI pour ses rituels car elle n'a pas appris à l'utiliser. Bien qu'il y ait eu des formations, le nombre de places en formation pour apprendre à se servir du VPI étaient limitées. Mme Adam explique que si l'occasion d'une formation à l'usage du VPI se représentait, elle irait. Mais, lorsque la formation leur a été proposée, elle a préféré laisser sa place à un collègue plus jeune qu'elle, avant de préciser que le collègue était également plus enthousiaste et volontaire qu'elle pour apprendre à utiliser le VPI.

> « Et donc j'ai des collègues donc qui projettent leur cours, qui ont préparé leur tableau comme moi. Mes rituels par exemple, je les fais au feutre, tu vois ? Et eux, c'est tout prêt, ils le projettent et les enfants parfois peuvent venir écrire enfin. Je trouve ça très très bien hein, mais moi je ne l'ai pas… je ne l'ai pas appris. Enfin, quand ils ont fait des formations, je n'y suis pas allée. Et maintenant à la limite, il le ferait, j'irais, mais c'est vraiment, c'est encore tout frais ça. Ils… ça venait d'être lancé ici à l'école et moi, j'ai laissé la place. Il y avait un nombre, tout le monde ne pouvait pas y aller. J'ai laissé évidemment la place aux jeunes et enfin, et qui est équipé et beaucoup, beaucoup plus enthousiaste et volontaire que moi. Il y avait ça aussi. Donc il y a ça.

Lors de nos observations, puis lors de nos entretiens, nous avons interrogé Mme Adam sur son utilisation du VPI. Celle-ci est généralement associée à une matière spécifique qui n'est ni le français, ni les mathématiques – matières pour lesquelles elle écrit les consignes et les exercices au tableau – mais des activités pédagogiques spécifiques reposant sur l'emploi de manuels multimédias. Elle utilise le VPI pour ses leçons de sciences, réalisées dans le cadre des échanges de service qu'elle réalise avec ses collègues de cycle 3.

> « Ah, pas du tout. Alors voilà, je ne je ne n'utilise comment... Bah si tu vois pour les sciences un peu mais. J'utilise l'ordinateur pour mes leçons de sciences, comme aujourd'hui, hein, pour leur projeter des images, des photos. C'est une méthode qui a été téléchargée ou installée parce qu'il faut dire par une collègue et. Et j'ai accès donc à ces documents pour les projeter aux enfants là aussi, chose que je ne faisais pas du tout avant. »

Dans ces séances, elle utilise le VPI pour projeter des images et des photographies qui ont été copiées sur l'ordinateur par l'une de ses collègues de cycle depuis un manuel numérique afin d'illustrer des phénomènes naturels pour l'ensemble de la classe et montrer les différentes étapes d'une expérimentation. L'usage du VPI et des ressources issues du manuel numérique à projeter aux élèves en classe sont des activités nouvelles

pour Mme Adam. Ces nouveautés ne relèvent pas du confinement, mais de l'équipement des classes de l'établissement par la municipalité d'une part, et des recherches de ressources numériques et pédagogiques de ses collègues d'autre part.

UTILISER LE VPI POUR MONTRER DES IMAGES AUX ELEVES

Lors de nos observations, Mme Adam s'est servie du VPI pour présenter à la classe des images du château de Cheverny. Pour cela, elle renseignait le nom du château dans la barre du moteur de recherche Google qui affiche de multiples résultats imagés à l'ensemble de la classe via le VPI. Mme Adam effectuait une nouvelle recherche avec comme mots-clés : « château de Moulinsart » et affichait ensuite différentes images afin de montrer les similarités entre le château de Cheverny, et la demeure familiale du Capitaine Haddock, personnage créé par Hergé dans la série de bande dessinée à succès Tintin. Cette projection de photographies et d'images de bande dessinée prenait place dans le cadre d'une activité de lecture fonctionnelle et de recherche d'information avec une brochure d'information et sans utilisation d'internet en vue de préparer une visite du château de Cheverny. Plus tard, interrogée sur son utilisation du VPI, Mme Adam nous fait part de son expérience du VPI pour cette activité. Dans ses propos, les qualificatifs s'enchaînent : « merveilleux », « avantage absolu », « fantastique », « génial », « époustouflant », « super ». Malgré le caractère dithyrambique de cette expérience, elle module son propos dans la lignée de sa critique sur le réemploi des ressources pédagogiques préconçues. Ce qui est qualifié très positivement est « l'accès immédiat » à une illustration, mais pas à une « démarche pédagogique ». Le caractère instantané du résultat d'une requête directement visible pour les élèves est plébiscité par Mme Adam. Alors qu'elle disait qu'elle n'utilisait pas ou peu le vidéoprojecteur, elle explique alors avoir déjà montré en classe des petites vidéos avant d'en revenir à sa critique du clé-en-main qu'elle présente comme regrettable pour les enseignants.

> « Après ça, c'est merveilleux, c'est l'avantage absolu. Ce qui est merveilleux avec les outils, c'est fantastique. Quand je tape Cheverny, j'ai Cheverny, je tape Moulinsart, j'ai le château de Moulinsart, c'est cette façon immédiate d'avoir une illustration... pas une démarche pédagogique hein ! Mais leur... voilà... Moulinsart... les... d'avoir cette banque d'images, de données d'informations tout de suite... ça, je trouve ça merveilleux quoi ! Ça je trouve ça génial, et époustouflant ! C'est vrai. Je n'en reviens encore pas parfois, jusqu'à des toutes petites choses, n'importe quoi. On a tout de suite l'image, l'illustration. Je trouve ça bien. Donc, comme une énorme encyclopédie ouverte à portée de main, qui est illustré tout de suite... ce que tu, ce qui te permet de montrer à l'enfant tout

de suite en vrai ce que tu veux dire, que ce soit en images photo mais aussi petit film, parfois des petites, des petits trucs un peu plus complexes. Je trouve ça vraiment super. Je ferai, je mettrai un véto, une réserve sur le tout cuit qui tombe dans le bec sans que tu penses à ta pédagogie, ça peut peut-être être un peu regrettable parfois. »

UTILISER LE CAHIER DE LIAISON PAPIER

Interrogée sur ses autres usages et non usages du numérique en classe, Mme Adam explique que, contrairement à certains de ses collègues de l'école, elle n'utilise le cahier de liaison qu'en version papier. Elle exprime ses doutes quant aux possibilités de maintenir les communications avec les familles des élèves en prenant pour exemple quatre de ses élèves dont les familles n'ont ni téléphone, ni ordinateur.

> « Y a aussi des collègues qui utilisent l'informatique, le numérique en... Comme cahier de liaison enfin, un lien direct avec les parents. Mais après là… je, je suis un petit peu… Je doute de l'efficacité ici parce que moi j'ai par exemple 4 enfants dont les parents n'ont pas le téléphone ou le l'ordinateur où l'équipement nécessaire à ça. Donc il y a quand même le cahier de liaison. Je trouve que le… Moi, le cahier de liaison me convient, mais bon. »

Dans ses propos, elle décrit le cahier de liaison papier comme le matériel qui convient le mieux en émettant deux arguments face à l'alternative numérique existante. Le premier est la prise en compte des inégalités d'accès et d'usage des techniques numériques pour les familles des élèves. Le doute qu'elle émet est un doute vis-à-vis de cette problématique d'accès et d'usage. Le second argument, s'affirme dans son choix personnel, le cahier de liaison lui convient et correspond aux pratiques de communication qu'elle entretient avec les familles des élèves de sa classe.

UTILISER DES IMPRIMES AUTHENTIQUES ET TRAVAILLER LA LECTURE FONCTIONNELLE

Dans le cadre de nos observations, nous avons pu assister à plusieurs séances dédiées à l'activité « lire autrement » proposée par Mme Adam dans le cadre des échanges de services proposés avec ses collègues. Pour ces activités, l'enseignante distribue des brochures et des imprimés qu'elle récupère préalablement sur des sites culturels ou via l'office de tourisme. Nous avons interrogé l'enseignante sur la structure de ses séances, de l'origine de cette activité à la mobilisation de ressources authentiques aux interactions orales avec les élèves jusqu'à l'évaluation de leurs connaissances. D'abord, Mme Adam explique que ce type d'activité lui apparaît être une bonne idée

qu'elle développe depuis le jour où la municipalité a fait parvenir des prospectus dans les classes pour que les élèves puissent s'inscrire à des activités extrascolaires sur les périodes de vacances.

> « J'ai trouvé que c'était bien. Enfin, j'ai trouvé que c'était une bonne idée. Parce que quand je voyais… J'ai essayé de commencer avec le « visa vacances » enfin… je ne sais pas, tu vois ce que c'est ? Ce sont les activités de vacances proposées par la mairie de la ville dans toutes les écoles. Pour les enfants donc, par exemple pour les vacances de la Toussaint, il va y avoir un dépliant avec bon… Ben et il y a activité, cuisine, pâtisserie pour les enfants de 8 à 12 ans le mercredi. Et le vendredi au centre social Trucmuche, il y a patinoire pour les 6-8 ans. »

À la distribution des fiches d'information, Mme Adam a écouté les demandes de ses élèves et explique qu'ils rencontraient des difficultés pour comprendre à quelles activités ils pouvaient s'inscrire, ainsi que les jours et les créneaux horaires disponibles. Elle explique que les informations présentées dans les prospectus distribués n'étaient pas correctement décodées et comprises par ses élèves.

> « Ils avaient un dépliant. Et bien sûr, où s'inscrire ? Avec quel papier, sur quel créneau, quel jour ? Et puis ils ne savaient pas quoi ! On nous demandait, par les écoles, de distribuer ça et hop c'est réglé, c'est cool, l'info est passée. Et quand j'ai vu les enfants, alors bon… beaucoup de nos parents ne regardaient… n'avaient pas forcément le temps ou ne prenaient pas le temps ou ne savaient pas lire. Et les enfants eux-mêmes ben ils ne comprenaient rien. Alors ils pensaient… ils voulaient faire patinoire mais oui… mais ils n'avaient pas l'âge. Ou alors il voulait faire ceci mais ils n'étaient pas au bon endroit. Et donc, en fait, je me suis rendu compte que c'était un petit peu gaspillé de la pape, des papiers que de leur donner ça pour… c'est un peu comme envoyer des mails partout et sans s'assurer de la bonne réception et du bon décodage. »

Face à cette situation, Mme Adam explique avoir conçu une nouvelle activité de lecture, décentrée de son approche préalable autour d'un livre. Pour cela, elle décrit les différentes activités réalisées avec les élèves et les opérations qu'ils ont mené avec les documents. Parmi ces opérations, l'enseignante précise qu'ils ont dû – elle et ses élèves – se « dépatouiller » avec les documents pour comprendre quelles activités les concernaient. Ils ont mené des opérations de tri parmi les informations présentées. Pour cela, ils ont coché au crayon des cases, barré, entouré, souligné des passages et des fragments du document imprimé. En listant les opérations réalisées, Mme Adam présente comment elle a construit cette activité depuis le document distribué.

> « Et je me suis dit « Bon OK ! ». Bah… et ça oui en fait, ça avait commencé comme ça, j'ai dit « Bon allez Hop », plutôt que de faire lecture ici avec un bouquin. Allez,

> « on déplie visa vacances et on se dépatouille avec tout ça ». Ensemble, donc, « allez ! vous dépliez tout ça ? », « Bon, vous vous êtes au CM1 déjà, vous allez me dire, qu'est-ce qui vous concerne ? » Donc collectivement, « Ah Ben non, là non pas ». « Tiens, je ne peux pas faire parce que c'est pour les 7ans ». Pouf pouf. Allez donc déjà, on trie ensemble en se repérant : les jours, les colonnes et donc comme ça m'est venue l'idée que : autant faire de la lecture utile avec des papiers qui existent en vrai. Avec lesquels ils seront en contact, soit ben pour une inscription : la chasse aux œufs à Pâques. Il faut mettre des noms, émarger hein, il y a des choses à cocher. Il faut comprendre, même barrer, entourer, souligner, ça ne va pas de soi pour mon public, pour mes enfants. Et voilà donc du coup, j'en ai fait une activité. En fait, ça a démarré comme ça et voilà, et j'ai toujours… Ils ont toujours été investis, justement parce qu'ils savent très bien que c'est utile et ils le savent donc ça les motivait. Bah ouais ! »

Dans ses propos, elle relève la motivation des élèves dans la réalisation de l'activité et des opérations successives à mener. Elle précise que, selon elle, l'utilité de cette activité est connue et reconnue par les élèves car ils ont un intérêt direct et tangible à comprendre les informations pour pouvoir s'inscrire aux activités qui les intéressent. De son côté, Mme Adam explique également que ses élèves grandissent dans des familles ou les parents n'ont ou ne prennent pas toujours le temps de lire les documents qui leur sont transmis. Elle se réfère notamment aux situations de certains élèves que nous avons rencontrés, vivant dans des familles monoparentales avec plusieurs enfants à charge dont certains avec des frères et sœurs en situation de handicap. Elle se réfère également aux parents allophones, dont les compétences orales et écrites en langue française ne sont pas toujours suffisantes pour accompagner leurs enfants. Ces parents se retrouvent seuls, sans intermédiaire dans le processus de sélection et de décision face à une information écrite transmise par l'école.

> « C'étaient des vrais documents. Ah, mais c'est fondamental justement, je mettais un point d'honneur, ce n'était pas une photocopie de livre. C'était 20 dépliants de la SNCF que des vrais dépliants que j'allais chercher à la gare, c'était ça la condition de cette activité, c'est de leur donner un vrai document et tout le monde le même. Et je leur préparais un travail sur ce document. C'est… j'appelais ça un peu lecture, la vraie vie, quoi. Bon, c'est un vrai truc que tu as, ça pouvait être un document d'inscription à une activité trucmuche, ça pouvait être un dépliant du nouveau théâtre, ça pouvait être un flyer sur la fête du maïs à je ne sais pas où. »

Mme Adam apporte une grande importance au fait de présenter aux élèves un document authentique qu'ils pourraient trouver dans une activité quotidienne en dehors de l'école. Le caractère véritable du document remplit plusieurs objectifs. D'abord, il s'agit de créer et de maintenir la motivation des élèves face à un objet

« extérieur » à l'école, qu'ils peuvent rencontrer dans des activités extrascolaires. Ensuite, Mme Adam explique qu'elle voit dans cette activité une manière de sensibiliser ces élèves à la lecture en général par une approche fonctionnelle qu'elle définit comme une approche qui leur « simplifie la vie ». Puis, elle spécifie que ce type d'activité rend la compréhension de l'évaluation tangible pour les élèves, car selon elle, ils comprennent les difficultés que peuvent induire leur précipitation dans une lecture trop rapide du document.

> « Mais l'idée, c'est justement un vrai document. […] C'est une autre fonction de la lecture, la lecture bien sûr on pense roman livre, là on est dans la littérature, le plaisir de lire. Voilà côté littérature. Et puis il y à la lecture… utile ? Savoir se repérer sur un document, savoir se repérer sur un plan sur un des tarifs, des horaires, euh, mettre en avant la fonction bah utile indispensable de la lecture pour se débrouiller, se débrouiller dans la vie pour bien lire un panneau, lire une affiche et sans... Lecture pertinente et attentive, il ne faut pas faire trop vite, parce que si tu si tu lis mardi au lieu de mercredi, tu te présentes, bah la porte est fermée quoi. Ou alors c'est trop tard si tu te trompes de colonne, être attentif, se poser, être attentif ? Oui, être pertinent, attentif à aller dans le bon tableau, la bonne colonne. Et, peut-être pédagogiquement entre les lignes, leur dire Ben tu vois si tu te précipites là ce n'est pas peu importe… Là à la limite, là tu as un point orange plutôt qu'un point vert si c'est une évaluation, mais là c'est juste tu passes le lendemain, t'as fait le trajet pour rien alors que c'est quand même plus embêtant c'est si tu te précipites si tu lis mal donc ou pas au bon endroit c'est des rendre attentifs à ça, à chercher. Les entraîner à une lecture pertinente pour leur expliquer les rendre sensibles et attentifs au fait que ça va faciliter leur vie. »

PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES PENDANT LE CONFINEMENT

SE SENTIR VULNERABLE ET LIMITE DANS SES PRATIQUES PEDAGOGIQUES ET NUMERIQUES

Interrogée sur ses pratiques numériques professionnelles pendant le confinement, Mme Adam exprime des sentiments difficiles lorsqu'elle parle du confinement et du recours aux techniques numériques pour maintenir un lien pédagogique avec ses élèves. Elle explique qu'elle n'était pas du tout familière des techniques numériques, qu'elle utilisait peu l'ordinateur et que son téléphone portable n'avait que peu de fonctionnalités car ce n'était pas un smartphone. Elle ne possédait pas non plus de scanner et s'est retrouvée seule, dans l'impossibilité de voir ses collègues. Elle détaille son expérience et qualifie cette expérience de douloureuse, car à l'incapacité d'agir avec les techniques ou avec l'aide de collègues s'est ajouté un

sentiment de culpabilité, celui de ne pas pouvoir transmettre du travail à ses élèves et de les pénaliser à cause de ce qu'elle nomme « ses lacunes ».

> « C'était vraiment parce qu'il fallait, c'était un confinement strict et on était vraiment seul, absolument. Enfin moi je l'ai ressenti comme ça, seul, comme sur une île déserte, à devoir quand même impérativement transmettre à mes 22 élèves. Donc j'avais vraiment ce ça me comment dire, c'était très douloureux. Parce que je culpabilisais, je me suis dit, voilà les miens, ils n'auront pas, ils n'ont pas fait, ils n'auront pas de travail ou je ils vont être pénalisés parce que toi tu as des lacunes et c'était vraiment difficile à... à supporter. »

Face à cette situation difficile et violente, Mme Adam explique avoir photographié des exercices et des leçons. Elle met en parallèle sa pratique photographique et les informations qu'elle lisait autour des padlet, dont elle dit qu'elle ne comprenait pas le fonctionnement. Elle ajoute que son incompréhension face à cette application l'a « enfoncé » dans son ignorance et son inconfort. Face au confinement, elle ajoute qu'elle a dû réviser ses objectifs pédagogiques pour tenir compte de la distance et de ses compétences informatiques car elle ne pouvait pas proposer à ses élèves des activités habituellement réalisées en classe, la prise de parole ou l'argumentation orale n'étant plus possibles à réaliser dans ce contexte pour elle.

> « Et surtout dans ces conditions, je veux dire moi, avec mes compétences informatiques et autres, enfin là. Mener une activité dont l'objectif est prendre la parole, argumenter, défendre un point de vue, pour moi, c'était là complètement hors-sujet et pas du tout, ce n'est pas le truc à faire. Ce n'est pas la première activité à mener. Bon, pas par moi en tout cas. Ce genre d'activité, moi, je ne sais pas faire. Après, je sais qu'il y a je vois bien quand on a des visio et cetera, et cetera, donc tout le monde ajoute un petit mot dit oui, d'accord, pas d'accord le truc. Mais bon, moi, avec mes élèves, je ne sais pas faire, je ne sais pas faire. »

PHOTOGRAPHIER LE TRAVAIL ET ENVOYER DES MAILS AUX FAMILLES

Face à ses difficultés, Mme Adam explique qu'elle a trouvé une solution pour maintenir l'envoi du travail à ses élèves. L'usage de l'appareil photo de son téléphone et l'usage du mail avec son ordinateur lui ont permis de maintenir un envoi régulier de courriers électroniques contenant des exercices et des leçons en pièces-jointes aux élèves. Pour cela, elle précise avoir reçu l'aide de sa fille, qui lui a créé une liste de diffusion pour envoyer des mails aux familles possédant une adresse électronique. Elle présente cet épisode comme une entrée vers une pratique de communication qu'elle ne connaissait pas jusqu'alors.

> « Par contre, j'ai fait, alors j'ai fait quelque chose qui m'a, j'ai trouvé une espèce de planche à laquelle je me suis accrochée. C'était… j'avais compris, que je pouvais photographier un travail. Sur mon téléphone que je pouvais en allant dans les galeries. Enfin, le transférer sur ma boîte mail et que donc de là je pouvais l'envoyer aux enfants. Via un une adresse groupe que ma fille m'avait fabriquée, c'est elle qui m'a fait donc entrer – bien sûr, pour vous, tout ça, c'est une évidence – mais tout, toutes les adresses mail de mes élèves. Enfin j'avais 6 qui n'en avaient pas. Mais donc les élèves qui avaient l'adresse mail, il suffisait de faire CC et tout partait simultanément chez tout le monde. »

Dans ses propos, Mme Adam détaille son usage du courrier électronique avec une forme de facilité, elle précise qu'il « suffisait » de faire CC (copie carbone) pour sélectionner la liste de diffusion et transmettre un mail à l'ensemble de ses élèves. Cette formulation traduit à la fois une forme de découverte mais aussi de dévoilement d'une procédure qu'elle ne décrit pas comme complexe.

APPELER LES FAMILLES ET PREPARER DES IMPRIMES POUR LES ELEVES SANS EQUIPEMENTS NUMERIQUES CONNECTES

Mme Adam précise qu'elle avait six élèves sans ordinateurs ni smartphones connectés à Internet lors de la période de confinement. Pour maintenir un lien avec eux, elle les appelait au téléphone et leur faisait parvenir du travail via la permanence mise en place à l'école. Elle, ou ses collègues, imprimaient les exercices et leçons préparés pour les donner ensuite aux familles qui venaient chercher les documents à la grille de l'école.

> « Pour les 6 enfants qui n'avaient pas d'ordinateur, ni de téléphone ni rien. Enfin, si, il y avait le téléphone mais pas pour envoyer des… pas pour envoyer du travail ou ça. Je, je les appelais quand même, bien sûr. Enfin, je les appelais, mais il n'y avait pas moyen d'envoyer du travail, donc là on se mettait d'accord. Il y avait une permanence à l'école. Euh... On venait à l'école avec et on leur donnait des on leur une des pochettes de de photocopies, on leur remettait les photocopies à travers le grillage, à un jour, un rendez-vous fixé jour J, heure H. Avec tous les enfants concernés, même les enfants de collègues, pour éviter la multiplication de mouvements. »

ORGANISER LE TRAVAIL ET COMMUNIQUER AVEC LES ELEVES A DISTANCE

Pendant le confinement, Mme Adam explique s'être servie de son ordinateur pour organiser et communiquer le travail à faire à ses élèves. Concernant l'organisation, elle explique qu'elle envoyait d'abord le travail à faire – des exercices – par mail et qu'elle renvoyait également par mail les réponses le soir. Elle demandait à ses élèves

d'écrire ce qu'ils n'avaient pas compris lors de la réalisation des exercices afin de pouvoir en parler avec elle lors de leur retour en classe. Concernant la communication avec ses élèves, elle explique avoir donné ses coordonnées à tous ses élèves, soit son adresse électronique et son numéro de téléphone afin qu'ils puissent la joindre en cas de problème. Elle précise qu'elle n'y a pas eu d'abus concernant les appels téléphoniques

Dans ses propos relatifs à l'organisation des activités à distance et la communication avec ses élèves, Mme Adam exprime son vécu de la situation comme un défi à relever. Malgré sa préférence pour les interactions présentielles, le sentiment de simplicité et d'efficacité qu'elle éprouve avec son groupe d'élèves en classe et malgré la frustration d'une distance imposée et contraignante qui l'a mise en grande difficulté – du sentiment de solitude à la culpabilité – Mme Adam explique avoir relevé le défi du confinement. Dans ses propos, elle insiste sur la nécessité d'être pédagogue, de chercher et d'apporter des solutions à ses élèves au regard du contexte vécu.

> « Euh ça, Ah oui ? Ah oui, ça ne m'a pas du tout… Enfin, comment on dire ? Je préfère bien sûr la présence des enfants. Je j'aime être avec eux. Enfin voilà, c'est, c'est plus simple, j'ai l'impression d'être plus efficace. Là, on jette une bouteille à la mer et puis et puis : fais ce que tu peux. Et puis bah on a envie d'être là : « t'as vraiment bien compris, t'as mis un… », c'est un peu frustrant pour ça. Mais euh, j'ai trouvé. C'était un défi à relever aussi. D'être pédagogue malgré tout, de transmettre, d'apporter quelque chose. Quelles que soient les circonstances et même à distance, de chercher des solutions et d'essayer d'être pertinente et la plus efficace possible avec d'autres paramètres et d'autres obstacles. »

CONCEVOIR DES ACTIVITES EN S'APPUYANT SUR DES RESSOURCES EXISTANTES ET DES CREATIONS PEDAGOGIQUES ORIGINALES

Pour s'adapter au contexte du confinement et à ses élèves Mme Adam explique avoir utilisé et créé des exercices et des leçons qu'elle envoyait à ces élèves en fonction des difficultés qu'elle repérait afin de proposer du « sur mesure » pour sa classe. Interrogée sur la manière dont elle préparait les activités pour ces élèves à ce moment, Mme Adam nous présente et commente son cahier de préparation. Elle précise qu'elle travaille encore ses préparations via des cahiers. Dans celui qu'elle nous montre et qu'elle dit réutiliser pour certaines parties, plusieurs sources issues de manuels « sacrifiés » coexistent. Dans la structure des pages, se côtoient des paragraphes manuscrits, des exercices écrits ou collés et des schémas. Mme Adam explique qu'elle photographiait son cahier pour envoyer les pages en pièces-jointes par courrier

électronique à ses élèves. Dans ses propos, elle décrit le confinement comme une période qui l'a mis dans une situation d'obligation d'agir pour ses élèves en tenant compte du contexte qu'ils vivaient.

ÊTRE EN CAPACITE DE PRIORISER LES ACTIVITES POUR LES ELEVES : TRIER, SELECTIONNER, HIERARCHISER

En détaillant son travail de préparation des activités pédagogiques à distance, Mme Adam explique qu'elle a dû hiérarchiser, trier et sélectionner les exercices et les contenus qu'elle envoyait à ses élèves en tenant compte du fait que ses élèves n'allaient pas travailler chez eux dans les mêmes conditions qu'à l'école et que la durée du travail scolaire pour une journée ne pouvait pas être la même.

> « Ben là je suis en train de divaguer sur autre chose. Enfin partir sur autre chose, c'est une des conséquences positives de toute cette histoire c'est que ça j'étais obligée de me dire « attends... euh... tu vois là, il y a les enfants, ils ne vont pas travailler 5, 6h par jour chez eux hein ? » Et donc il faut que j'hiérarchise que je trie, que je sélectionne quoi ? Donc, le choix des exercices, tout ce qui a été choisi a été fortement pensé. Je ne sais pas si c'est bien pensé, mais en tout cas c'est honnêtement pensé. »

Dans ses propos, Mme Adam explique qu'elle ne sait pas si ce qu'elle a produit pour ses élèves était « bien pensé », mais elle assure que « c'était honnêtement pensé », c'est-à-dire pensé au plus près des difficultés rencontrées par ses élèves, du contexte de confinement, et depuis ses propres difficultés initiales avec les techniques numériques désignées comme techniques privilégiées pour maintenir la relation pédagogique avec les élèves. Dans son travail de tri et de hiérarchisation des leçons et des exercices à envoyer, Mme Adam explique qu'il n'était plus possible pour elle de réaliser des activités fondées sur la co-présence des élèves et du matériel disponible en classe – sur lequel repose la méthode PIDAPI, commune aux classes du cycle 3. D'autres disciplines, comme l'histoire géographie, ont été laissées de côté dans le travail de préparation et le travail envoyé aux élèves par Mme Adam. Elle précise que les activités complémentaires dispensées via des plateformes en ligne ou via d'autres médias comme la télévision pouvaient convenir aux élèves qui avaient envie, mais que pour elle, les priorités étaient les mathématiques, le français et la lecture. Elle explique ne pas avoir transmis d'autres exercices et leçons que dans les trois disciplines nommées, mais celles-ci ont été créées par ses collègues de cycles, dont Mme Magnant.

> « Les enfants ne sont pas là, là on ne fait plus PIDAPI. Attends… on fait histoire géographie, tant pis ! Hein ma foi, on revoit ça. En tout cas, avec moi, il savait que y avait moyen, y avait des paddle (sic), il y avait des lumi (sic), y avait des émissions télé. Pour ce qui est culture générale, pour les enfants qui avaient vraiment envie d'autres choses et de plus en Histoire-Géo, ouverture sur le monde y avait d'autres façons de faire mais que moi je n'ai pas du tout assuré. Moi, je... j'ai vraiment... c'était, c'était lire. C'était maths français, lecture, je m'en suis vraiment tenu à ça. Je diffusais et transmettais parfois ben des propositions d'activité apportées par les collègues, qui amènent un petit peu de fantaisie. Voilà… et ce qui était bien. »

Dans son activité de tri et de priorisation des activités d'apprentissage, Mme Adam explique avoir centré les activités de mathématiques sur la numération et sur des activités et des exercices précis : comprendre les nombres, savoir le lire, savoir l'écrire, maîtriser les opérations et les conversions. Elle explique qu'il lui était impossible de transmettre des exercices de géométrie car « elle ne voyait pas » comment faire, *idem* pour les situations problèmes qu'elle décrit comme « compliqué à faire à distance ». Pour expliquer cette difficulté, elle s'est appuyée sur une situation à laquelle nous avons assisté. Face à l'incompréhension et aux questions de certains élèves, Mme Adam avait commencé par reformuler les consignes du problème qu'elle énonçait en les explicitant, puis en les mimant pour garantir la compréhension de l'énoncé par ses élèves. Elle décrit ses actions d'étayage comme difficiles, voire impossibles à réaliser pendant le confinement.

COMMUNIQUER AVEC LES ELEVES ET LEUR FAMILLE

Interrogée sur les communications qu'elle entretenait avec ses élèves et leurs familles, Mme Adam explique qu'elle obtenait peu de retour sur les activités pédagogiques qu'elle leur envoyait par mail. Elle précise que les élèves qui avaient un bon niveau scolaire avant le confinement étaient ceux avec lesquels elle avait le plus d'échanges car ils lui renvoyaient leur production. Elle relève qu'elle a eu peu de demandes au retour des élèves en classe pour revenir sur des notions problématiques ou difficiles. Elle précise que ses élèves à l'aise et sans grande difficulté prenaient contact avec elle en l'appelant sur le numéro de téléphone qu'elle leur avait communiqué au début du confinement.

> « Enfin, euh et oui, mais c'est de nouveau pareil. Ceux qui m'appelaient, ce n'étaient pas les précaires, les « en grande difficulté », hein. C'étaient les autres hein, que pour demander « Maîtresse là, je n'ai pas compris ». Là, y en a même une que je ne nommerais pas mais oui, oui, y en a qui m'appelait pour expliciter

> des consignes. Euh, me dire là je n'ai pas comp… mais en général c'était déjà des bons élèves. »

Parmi ces communications, elle précise que les parents pouvaient également la joindre par téléphone pendant des plages horaires inhabituelles, principalement en soirée. Certaines des sollicitations des parents avaient également lieu par mail en soirée. Cependant, Mme Adam n'exprime pas de gêne relative à ces communications tardives, soulignant qu'elle était disponible et qu'elle n'avait pas fixé de limites aux parents. De plus, Mme Adam fournissait les corrigés des exercices envoyés le matin en fin d'après-midi, ce qui explique les échanges entretenus avec les élèves et leur famille en début de soirée.

> « Enfin, les parents pouvaient venir vers moi quand ils voulaient, même qui ont… parfois il était 21h, mais peu importe, ce n'est pas grave. Je veux dire, je n'étais pas non plus débordé, je n'avais pas marqué… fixé de limites même si samedi dimanche, mais il n'y a pas eu d'abus hein. Donc même s'ils m'écrivaient à 20h00 ce n'était pas tout le monde, ce n'était pas tout le monde, loin de là. Voilà donc voilà pour ça. Donc ils avaient toujours ce travail, le retour et avec possibilité de communiquer, par téléphone ou par mail. »

COMPOSER AVEC LES INEGALITES SOCIALES VECUES PAR LES ELEVES ET LEURS FAMILLES.

Dans ses propos sur les relations avec les familles de ses élèves, Mme Adam raconte avoir encouragé les parents dans l'accompagnement de la scolarité de leur enfant. Toutefois, elle précise que cette situation était difficile car elle ne voulait pas donner l'impression de leur donner des leçons sur la manière dont ils accompagnent leur enfant, précisant que certaines familles faisaient face à de nombreuses difficultés : notamment l'impossibilité de les aider par manque de compétences linguistiques en français. L'enseignante souligne le caractère dramatique que constitue cette situation pour les parents qui ne pouvaient pas accompagner leurs enfants. Elle décrit cette situation comme difficile en tant qu'enseignante car elle n'avait pas prise sur ces problématiques.

> « Mais nous on ne pouvait pas faire plus nous. Bah. Ben on a… je ne sais pas, on n'a rien, enfin rien fait… On n'a rien pu faire de plus. On espère que les parents ont… on encourage les parents, mais on ne peut pas. C'est difficile parce que ça veut aussi un peu. Ça fait un peu donneur de leçon : faites, contrôlez bien les devoirs avec vos enfants, faites les… Les parents le savent, ils font ce qu'ils peuvent. Et si les parents n'ont pas aidé ou n'ont pas pu aider… Ben ils n'ont pas pu aider. C'est pour eux que c'est, que c'était dramatique ça, parce que du coup,

> les enfants n'avaient pas non plus l'école, hein. Et ils n'ont plus la présence physique. Et là l'ordinateur ou même la photocopie. Et ils rentrent à la maison avec la photocopie du travail. Ben ça, ils n'ont pas pu être aidés, ils n'ont pas beaucoup n'ont pas pu être aidés parce que papa, maman, ou ne parlaient pas français, ou ne savaient pas faire, ou ne voulaient pas faire, ou ne pouvaient pas, ou ne pour x raisons quoi. »

Du fait de la classification REP + de l'école, Mme Adam précise que les familles en difficulté ont fait l'objet d'une vigilance accrue de la part des éducateurs associés au PRE (programme de réussite éducative). Dans ses propos, elle explique que les situations pouvaient être tellement difficiles pour ces familles (difficulté pour se nourrir), que les questions d'ordre pédagogique ne faisaient pas partie des principales priorités pour les familles et les éducateurs.

> « Euh, et là alors nous. Instit, prof on ne peut rien faire. Certaines familles étaient suivies par les éducateurs de la ville et du quartier ou par le PRE, ceux qui s'occupent du programme de réussite éducative par des gens de la municipalité qui connaissent les familles vraiment en grande difficulté et qui essayait garder un contact avec elle. Voilà. Mais là c'était presque. On était aussi dans... Est-ce qu'il y a assez à manger… il y avait d'autres priorités avant l'école, hein ! »

Ensuite, Mme Adam détaille les situations inextricables dans lesquelles la cohabitation intrafamiliale était dangereuse pour ses élèves, du fait de pères violents ou maltraitants. Mme Adam décrit alors le confinement pour ses élèves comme une période violente dans la mesure où elle considère l'école comme un lieu tiers, à part, dans laquelle ses élèves peuvent vivre leur vie d'enfant et leur vie d'élève, préservés des tensions et des violences de l'environnement familial. Dans cette situation, le sentiment d'impuissance décrit par Mme Adam vis-à-vis des situations vécues par ses élèves conjugue plusieurs caractères négatifs : les inégalités socio-économiques des familles, les violences intrafamiliales, la fermeture des écoles compris comme espaces sociaux singuliers – propice au développement des enfants – les inégalités d'accès et d'usage des techniques numériques pour assurer le lien pédagogique avec les élèves.

> « Le "cohabiter ensemble" avec tout le monde, avec parfois des papas violents, avec enfin d'autres, d'autres problèmes évidemment ou le pédagogique… Bah tout est lié aussi, on ne peut pas sereinement faire son travail. Dans ces cas, il y avait quand même beaucoup, enfin une explosion de tensions familiales. Je parle du confinement complet, là, de mars 2020. Oui, c'est, c'était difficile. Donc pour résumer les familles qui étaient vraiment… les enfants issus de familles en déjà en grande difficulté. Bah pour eux, c'était violent quoi, c'était… Ne pas avoir d'école c'était, je pense très difficile dans leur vie d'enfant mais alors aussi dans leur vie d'élève, quoi. Parce que c'est sûr que pouvoir continuer à apprendre

sereinement dans ces conditions et sans présence physique et pas de d'informatique et pas de… rien du tout. C'était difficile. »

NOMMER LES DIFFICULTES PROFESSIONNELLES VECUES LORS DU CONFINEMENT

Dans ses propos consacrés à ses pratiques pédagogiques pendant le confinement, Mme Adam explique avoir éprouvé les limites de cet enseignement à distance d'urgence. Elle précise avoir ciblé, choisi, et parfois adapté des exercices en fonction de ses élèves. Cependant, elle déplore la perte temporaire de la stimulation propre aux situations partagées en co-présence et en classe. Le passage à distance contraint est perçu comme une modalité qui atténue la force du soutien et des encouragements habituellement dispensés en classe. Ce soutien représente un élément important du travail de Mme Adam qui veille à accompagner et encourager régulièrement ses élèves en classe, notamment celles et ceux qui rencontrent des difficultés dans leur travail scolaire.

> « On peut cibler les objectifs, on peut adapter un exercice en à distance parce qu'on connaît un supposé… supposons : on connaît l'enfant, on connaît clairement les objectifs de de l'exercice. On lui propose un exercice, bon, c'est ou trop dur ou trop facile, donc on donne ou moins dur ou plus facile ? On adapte en donnant, en envoyant un autre exercice ou d'autres consignes. Mais le côté stimulant, encourageant du prof à distance. Je... enfin il me semble que la présence physique est importante et que ça, on ne l'a pas à travers l'informatique. Même si on met oui, même si on écrit « oui super bravo ». »

Dans le fil de son propos, Mme Adam précise qu'elle pense que la présence de l'enseignant pour les élèves les plus en difficulté dans le travail scolaire est indispensable. Elle affirme également que la présence de l'enseignant à distance pour les élèves les plus à l'aise pourrait convenir.

PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES APRES LE CONFINEMENT

L'ARRET DES PRATIQUES DE CONCEPTION REALISEES PENDANT LE CONFINEMENT

Interrogée sur ses pratiques numériques professionnelles après le confinement, Mme Adam déclare avoir arrêté la conception des activités qu'elle organisait sur les pages du cahier en vue de le photographier pour ses élèves. Elle déclare être contente

de ne plus avoir à faire l'ensemble des manipulations de découpage, d'assemblage, de modification d'exercices, et d'envoi groupé aux élèves.

> « Non... Non, je n'ai pas repris, j'étais trop contente de plus avoir à le faire, mais je n'ai pas non parce que c'était… enfin rudimentaire, hein, je… tu avais vu, je découpais des cours, je découpais, assemblais, choisissais mes exercices, photographiais, envoyais. Et donc je n'ai plus rien, je n'ai plus rien fait de tout ça. »

CONTINUER A ENVOYER DES COURRIERS ELECTRONIQUES POUR PREVENIR LES FAMILLES

Dans ses propos, Mme Adam précise qu'avec l'expérience du confinement, elle a dorénavant plus de facilité à gérer l'envoi du travail aux élèves absents en utilisant les courriers électroniques. Elle explique qu'elle a conservé la méthode de création de liste pour envoyer des courriers électroniques groupés. Elle explique très clairement que cette méthode d'envoi est née de son expérience du confinement.

> « De retour en classe. J'ai juste… ça m'a permis, ça m'a juste donné un tout petit peu plus d'aisance par rapport au… par exemple des enfants absents ou des parents. Ça ce qui a changé, c'est que des enfants absents maintenant les parents euh… Oui, Ben oui, ça c'est un grand changement mais dont je ne me sers pas tous les jours, loin de là, mais quand même, c'est très utile. J'ai Ben toute la liste classe, toutes les données. Toutes les adresses mails des enfants de ma classe que je clique simplement, c'est les CMC. Je clique sur MC et donc je peux envoyer un message simultanément directement à tous les élèves. Donc pour et ça avant je ne sais pas du tout quoi. C'était uniquement je passais un coup de fil. Aux parents concernés, singulier ou pluriel, soit à tous et à ce moment-là. J'étais pendu au téléphone pendant 1h à appeler tout le monde et là, pouf, par mail, simultanément, ça va chez tout le monde, sauf aux 3 enfants qui ne sont pas équipés et que et je complète avec le téléphone donc ça. Ça, c'est un effet après COVID et qui est très pratique et très intéressant. »

CONTINUER A PRENDRE EN PHOTO LES LEÇONS ET LES EXERCICES POUR LES ELEVES ABSENTS

Parmi les pratiques qu'elle déclare poursuivre depuis son retour en classe, Mme Adam explique qu'elle continue à prendre des photos du travail qu'elle propose aux élèves. Ayant arrêté ses créations pédagogiques sur son cahier, elle photographie maintenant le tableau de la classe à différents moments de la journée lorsqu'un élève est absent afin d'envoyer les photos par courrier électronique aux adresses des parents afin que les élèves puissent réaliser les activités ou prendre connaissance de ce qui a été fait en classe.

> « Une autre chose que je fais enfin depuis, c'est les enfants qui sont absents, qui sont malades et des parents me demandent d'envoyer les devoirs. Donc je photographie le tableau comme le lundi. Je photographie. Où parfois même des exercices, les rituels, le matin, tu sais ceux qui sont prêts au tableau des enfants qui sont absents. Je photographie les rituels, je photographie les devoirs et j'envoie aux parents. Et comme ça le, le petit peut le faire quoi. Le, il peut quand même faire ce qu'on… en tout cas il est au courant de ce qu'on a fait. Ça, ça m'arrive de le faire et que je ne faisais absolument pas avant. Même pas. Je ne savais même pas que ça existe quoi. Donc. J'utilise, c'est vrai, le depuis COVID. Bien sûr, j'utilise plus. Et le… enfin, le téléphone par WhatsApp et le les mails du téléphone. Oui, et l'ordinateur plus qu'avant mais avant j'utilisais pas du tout, c'est je viens de loin, forcément. »

Elle précise que cette pratique est nouvelle et qu'elle le fait depuis la période pandémique, lorsque certains de ses élèves – contaminés ou cas contact – étaient confinés chez eux. Cette pratique s'inscrit dans une dynamique d'augmentation de sa fréquence d'utilisation des techniques numériques au travers d'applications comme WhatsApp (pour communiquer avec ses collègues), ou de matériels comme son téléphone ou son ordinateur.

EXPERIENCE NEGATIVE DE LA FORMATION A DISTANCE DEPUIS LE RETOUR EN CLASSE

Parmi ses expériences numériques professionnelles depuis le confinement, Mme Adam déclare avoir suivi des formations à distance sous la forme de webinaires, via l'usage de plateforme de visioconférence. Si elle précise qu'elle comprend l'intérêt de ces dispositifs de formation, notamment en termes de gains d'organisation et de déplacements, elle exprime plusieurs critiques envers cette modalité de formation. D'abord, la fréquence des problèmes techniques et les difficultés de connexion qui retardent systématiquement le début des formations. Ensuite, elle explique que cette modalité de formation induit une forme de passivité dans la réception. Enfin, elle précise que cette modalité de formation à distance recourant à une plateforme de visioconférence lui est difficile car elle ne connaît pas toutes les fonctionnalités de l'interface. Mme Adam donne l'exemple de la fonctionnalité d'activation et de désactivation du microphone qu'elle ne connaît pas. Elle explique vouloir répondre au formateur mais qu'elle ne sait pas où appuyer même si elle cherche sur son écran. Pour elle, cette modalité de formation n'est pas satisfaisante et elle préfère de loin les formations en présentiel, désignant le distanciel et le recours aux plateformes de

visioconférences comme des obstacles à la fois sur le plan technique et sur le plan des interactions induites.

> « C'est horrible. Enfin, je, c'est toujours ça marche rarement. Déjà, il y a toujours enfin, je parle là d'expérience personnelle, hein ? Quand on a des visios pour des trucs, ben 9 fois sur 10, il y a un problème enfin problème de lien, on n'a pas le bon truc, le temps de d'avoir à peu près, d'être à peu près dans la conférence ou dans... Bah y a au moins 10 ou 20 Min d'écoulées enfin… Et puis, enfin, rien ne m'a jamais vraiment convenu quoi. Je trouve que y a un barrage de technologique hein, justement quand c'est accessible le bon lien. Il y a un truc qui bug, ce n'est pas le bon lien, ce n'est pas ceci, cela, y a toujours un truc très… enfin pas non… pas toujours mais très souvent, très souvent un bug un… enfin un truc qui ne va pas du point de vue technologique. Et puis après c'est toujours un petit peu… Ça dépend pour combien de personnes qui fait ? Voilà un peu le format sans doute et les sujets, mais est-ce que parfois il faut répondre où ? Parfois c'est juste passif, on écoute, mais quand, quand on est censé donner une réponse, enfin moi, après je ne sais pas où appuyer [...]. On passe son temps à chercher sur l'écran où il faut regarder quoi faire, que sur quel bouton. Enfin, moi, je ne suis, je ne sais pas comment faire, je ne. Parfois, je voudrais répondre, je ne sais pas, ou alors il y a le micro, il faut enlever le micro, il n'y a pas le micro alors je… c'est… pour moi tout ça, ce sont des obstacles. Alors ? Là aussi, je préfère en présentiel, plutôt qu'en distanciel. »

L'EVOLUTION DES COMMUNICATIONS PROFESSIONNELLES ET LES DIFFICULTES DANS LA TRANSMISSION ET LA RECEPTION DES INFORMATIONS

Parmi les évolutions qu'elle décrit depuis la fin du confinement et le retour en classe, Mme Adam explique qu'elle rencontre une difficulté qui concerne l'envoi et la réception d'informations envoyées par ses collègues via le courrier électronique ou leur groupe WhatsApp. Elle remarque que les destinataires sont de plus en plus impatients dans leur attente d'information. Selon elle, l'envoi d'un message est devenu le seul critère pour juger qu'une information a bien été transmise, sans vérifier si le destinataire l'a bien reçue. Elle critique cette situation dans laquelle elle n'a pas toujours le temps de lire les informations envoyées par mail ou par message, et explique qu'à la transmission d'information par mail ou par WhatsApp, elle préférait les zones d'affichage collectif qu'ils utilisaient avant le confinement, lorsque la prise d'information existait dans un espace tangible et dédié qu'elle décrit comme « le tableau d'affichage à côté de la machine à café ». Pour elle, ce moyen d'affichage collectif rendait « quasiment sûr » la prise d'information par un collègue.

> « Mais sinon ? Sinon c'est bien, oui. Après, il y a l'inconvénient, mais j'en ai déjà parlé dans l'autre… J'allais dire reportage… dans l'autre entrevue. C'est cette

> façon, le… enfin le risque d'avoir une information, on diffuse une info. Mais on ne s'assure pas forcément de la réception, ou alors parce qu'on a envoyé, il va de soi que le l'hypothétique récepteur a reçu, et donc c'est « mais, mais si tu le sais, je l'ai envoyé en mail ». Oui peut être mais je n'ai pas encore vu les mails je n'ai pas, j'ai voilà donc ça c'est toujours un petit peu et ça c'était ça n'arrivait, jamais quoi avant, euh, disons cette façon, le truc. Tu le sais parce que je l'ai dit avec dans l'ancien système, quand on émettait, quand on diffusait une information, forcément ça c'était ou par téléphone ou oralement, ou sur le tableau d'affichage à côté de la machine à café, que tout le monde lit enfin, jette un regard, mais donc l'information, on était quasiment sûr qu'elle parvient aux destinataires et là le fait de faire un mail, on considère que c'est fait. Le on a envoyé un mail, donc l'autre sait et ce n'est pas toujours vrai. »

Dans le fil de ses propos, Mme Adam pondère sa critique et explique que – paradoxalement au regard de la teneur des propos préalables – les envois de messages sont très performants pour obtenir une information rapidement. De plus, la dimension personnelle et les touches d'humour auxquelles elle se livre avec ses collègues lui rendent l'usage de la messagerie instantanée « agréable et léger ».

> « Après le truc là mais ça c'est mon problème, ça n'arrive qu'à moi apparemment et quand ce sont des messages par mail. Je ne sais pas pourquoi parfois, enfin, les autres savent toujours avant moi ou alors y a des mails auxquels je n'ai pas accès, ou alors pas tout de suite en fait les autres. Mes collègues regardent leur téléphone beaucoup plus souvent en fait aussi. Et moi par exemple, là j'ai pas du tout regardé mon téléphone hein depuis ce matin. Et puis si j'arrive, j'ai pas regardé le téléphone. Donc je et alors que les collègues l'ont toujours un peu dans la peau, ils entendent, quand ils vibrent et tout, ils sont beaucoup plus perfusés à leur téléphone. Et que moi hein donc mais voilà donc il y a un petit décalage parfois à ce niveau-là. »

Sa critique de la situation et de ces nouvelles modalités de communication se concentre alors davantage sur les pratiques communicationnelles de ses collègues avec leur téléphone portable. Selon elle, ils l'utilisent plus fréquemment. Si elle ne porte pas directement de jugement quant à leurs usages, ses collègues entendent leur téléphone quand il vibre et ils y sont « perfusés », alors qu'elle peut ne pas le regarder pendant toute une matinée. La critique de Mme Adam met en exergue une différence de pratique qui s'exprimerait par la fréquence de consultation du téléphone entre elle et ses collègues. Cette différence produit un décalage qui la laisse souvent en retard face aux informations qui circulent entre eux.

UN SENTIMENT D'ACCROISSEMENT DE LA COMMUNICATION INSTITUTIONNELLE

Interrogée sur l'évolution possible des modalités de communication avec sa hiérarchie, Mme Adam explique qu'elle n'a pas de relations directes avec son inspection, les courriers électroniques qu'elle reçoit suivent un chemin descendant, du rectorat jusqu'aux enseignants. Elle relève un accroissement de la communication institutionnelle par courriers électroniques mais l'explique comme un mouvement plus général qu'une conséquence du confinement. Elle précise être « bombardée » d'informations dont elle se sent plus moins concernée, de nouveaux projet pédagogiques appuyés par le Rectorat jusqu'aux évolution des plans Vigipirate ou encore des campagnes de sensibilisation pour faire des économies d'eau dans les écoles. Elle précise également que la classification de l'école en REP + est un élément supplémentaire à prendre en considération car l'école est associée à de nombreux projets.

> « Je pense qu'il y en a plutôt plus. À la fois peut-être ? Là, il y a le fait, c'est comme l'école. Notre école est une école très sollicitée, hein, par le projet de réussite d'école (PRE) aide-moi. De réussite … et de cité… voilà de cité éducative, on est un petit peu… le fait qu'on soit en REP + , on a quand même une équipe dynamique qui fait plein de trucs, plein de projets pédagogiques, en art, en musique, en en sport. On fait partie de l'USEP donc il y a beaucoup de sollicitations. De part, je dirais l'énergie, le dynamisme de l'équipe et en plus le profil de l'école, c'est une très grande école en termes de nombre. Donc il s'y passe beaucoup de choses. C'est une école en REP +, plus avec une équipe – moi je pense – dynamique qui fait les choses. Donc bien sûr, ça favorise et provoque la multiplicité de mails qui viennent à la fois du rectorat, de la hiérarchie mais aussi de la mairie et de partenaires autres qui sont du conservatoire du conseil péda musique du conseil péda sport. »

Dans ses propos, l'implantation de l'école, le dynamisme de l'équipe pédagogique et les sollicitations nombreuses des partenaires locaux (mairie, centre socio-culturel, conservatoire) expliquent la fréquence importante des communications et des informations qu'elle reçoit par courrier électronique.

Après avoir présenté les différents résultats de nos enquêtes, nous nous consacrons dans notre septième chapitre à la discussion

CHAPITRE 7 : DISCUSSION DES RESULTATS

7.1 INTRODUCTION A LA DISCUSSION DES RESULTATS

Dans ce chapitre consacré à la discussion de nos résultats, nous présentons nos principales conclusions des enquêtes PARTNERS et des études de cas sous la forme de listes, en début de chaque section. Pour mettre en valeur ces résultats et notre analyse dans une perspective longitudinale, chaque résultat sera discuté du point de vue de deux périodes : pendant et après le confinement. Parmi les pratiques numériques professionnelles des professeurs des écoles interrogés, nous aborderons d'abord leurs manières de communiquer avec les élèves et les parents avant d'en venir aux pratiques numériques en classe. Nous aborderons plus spécifiquement les pratiques numériques professionnelles des enseignants au travers des techniques utilisées pendant le confinement et lors du retour en classe. Nous nous intéresserons ensuite à leur travail de recherche et de préparation de ressources pédagogiques. Enfin, nous discuterons l'idée de l'effet de longue-traîne du confinement au prisme du concept d'appropriation et des notions d'apprentissage expérientiel et d'autoformation avec les techniques numériques dans la perspective du développement professionnel des enseignants.

7.2 LES RELATIONS ENTRETENUES PAR LES ENSEIGNANTS AVEC LES ELEVES ET LES FAMILLES PENDANT ET APRES LE CONFINEMENT

- Pendant le confinement, la dimension affective des relations entretenues a pris le pas sur les relations pédagogiques pour rassurer et accompagner les élèves dans cette épreuve
- Pendant le confinement, le maintien des relations entre élèves, enseignants et familles a été rendu possible par les enseignants et leurs usages cumulés de multiples moyens de communications en fonction de la disponibilité des équipements, des usages préexistants des 3 acteurs et de leurs compétences
- L'évolution des moyens de communication utilisés pour joindre les élèves et les familles semble suivre une gradation de plus en plus personnelle et individualisée (de l'ENT aux courriels aux SMS jusqu'à l'appel téléphonique) en

fonction des difficultés (matérielles ou pédagogiques) rencontrées par les élèves ou leurs familles

- Les relations entre les élèves et les enseignants ont été maintenues notamment par l'utilisation de ressources numériques non prescrites proposant des services de communication. Ces usages visaient à répondre à l'indisponibilité des services numériques prescrits pour maintenir le lien avec les élèves et parfois pour surmonter les difficultés rencontrées par certains parents dans l'usage des ENT
- L'évolution des relations avec les parents, d'abord plus proches et ayant permis la construction d'une confiance mutuelle et d'une reconnaissance du travail enseignant semble s'atténuer avec le temps et se limite à l'expérience vécu avec les parents des élèves confinés en 2020
- Le confinement est moins un évènement initiateur d'usages et de pratiques technopédagogiques nouvelles qu'un évènement accélérateur qui a contraint les enseignants à utiliser des techniques de communication pour maintenir la relation avec leurs élèves pendant une durée limitée

MAINTENIR LES RELATIONS AVEC LES ELEVES SANS LA CLASSE

Dans nos résultats, l'importance accordée au maintien du lien avec les élèves par les enseignants est un élément fondamental que nous retrouvons dans les entretiens de l'enquête PARTNERS et dans nos études de cas. L'entretien de ce lien a été médiatisé par les enseignants et leurs usages de diverses techniques (ENT, courriers électroniques, SMS et appels téléphoniques) pour s'assurer de pouvoir joindre les élèves. La préexistence de l'usage des plateformes de type ENT par les enseignants – lorsqu'elles étaient disponibles et fonctionnelles – a joué un rôle dans l'entretien des relations entre les enseignants et leurs élèves. Les usages décrits de l'ENT pour joindre les élèves sont variés et certains de ces usages enseignants n'avaient pour objectif que de récupérer les adresses électroniques pour communiquer ensuite par mail avec les familles et leurs élèves. Pendant le confinement, le maintien du lien a été rendu possible les enseignants et leurs usages cumulés de diverses techniques de communication afin de trouver celle qui conviendrait le mieux aux familles et aux élèves.

À l'issue de nos analyses et des exemples donnés par les enseignants interrogés, nous pouvons observer une forme de gradation dans l'usage des moyens de communication

en fonction de leur disponibilité et des capacités des acteurs à s'en servir. Cette évolution, de l'ENT au courrier électronique puis du SMS à l'appel téléphonique dessine ce que nous nommons une logique graduelle, ciblant à chaque étape davantage l'élève et sa famille pour s'assurer de maintenir le lien. Ainsi, dans la continuité des conclusions de Ria et Rayou (2020), nous notons également une recrudescence des communications individuelles au détriment de la « culture de la classe » (Veyrunes, 2015), de la synchronicité des échanges et de la dimension collective qu'entretient habituellement l'enseignant avec sa classe.

Parmi les communications individuelles mises en place, les enseignants ont davantage utilisé la visioconférence pour joindre leurs élèves en petits groupes ou individuellement. Mais, contrairement aux conclusions d'Alsubaie (2022) consacrés à l'usage de la visioconférence par les enseignants et les élèves en Arabie Saoudite, qui voyait dans les relations duelles – entre l'enseignant et l'élève – un moyen de développer les compétences de prise de parole et d'écoute des élèves, l'effet bénéfique de cette modalité de communication ne semble pas généralisée et ne concerne que des cas particuliers. Par exemple, dans le cas de Mme Alibert, ces sessions de visioconférence duelles (enseignant/élève) ont été possibles parce que d'autres élèves, davantage accompagnés sur le plan pédagogique par leur famille, ont pu lui permettre d'organiser des sessions de visioconférence avec certains élèves en difficulté scolaire, mais tout de même équipés pour réaliser des visioconférences depuis le domicile familial.

De plus, les enseignants interrogés dans nos enquêtes expriment davantage l'épreuve de la distance contrainte comme un regret, celui de la perte du groupe classe et de l'ensemble des interactions prévues et imprévues qui se déroulent en co-présence. La dimension présentielle est affirmée comme la composante essentielle de leur métier. Aux difficultés techniques d'accès aux plateformes de visioconférence comme « Ma classe à la maison » s'ajoutent des difficultés pédagogiques comme l'impossibilité d'improviser ou de reprendre une notion ou un exercice avec un élève pendant un bref instant sans s'adresser à l'ensemble de la classe. Dans la lignée des conclusions de l'enquête réalisée par Doyle et al. (2021) auprès d'enseignants d'écoles primaires en Nouvelle-Zélande, nous retrouvons ici une dimension négative de l'expérience du

confinement pour les enseignants. Elle s'exprime par l'impossibilité d'entretenir à distance les dynamiques de groupe qu'ils organisent d'habitude avec leurs élèves.

L'USAGE DES PLATEFORMES NON CONFORMES AU RGPD POUR MAINTENIR LE LIEN AVEC LES ELEVES

Si le maintien des acquis déjà développés par les élèves faisait partie des priorités mises en avant dans le *vademecum* de continuité pédagogique du ministère de l'Éducation nationale, cette priorité a été supplantées par l'urgence de maintenir le lien avec les familles, parfois aux dépens des apprentissages des élèves. Le maintien du lien fait partie des préoccupations partagées par l'ensemble des enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus. Toutefois, nos analyses nous conduisent à souligner l'importance faite à l'entretien du lien avec l'École en général plutôt qu'au renforcement des apprentissages des élèves ou la découverte de nouvelles notions. Avec cette priorité accordée au maintien de la relation pédagogique, mais aussi avec les difficultés rencontrées pour accéder aux et utiliser les services numériques de communication désignés par l'institution, des ENT aux courriers électroniques professionnels, les enseignants se sont tournés vers différents moyens de communication afin de s'assurer de pouvoir joindre leurs élèves.

Parmi ces moyens de communication, nous trouvons les plateformes recommandées (ENT, courrier électronique, téléphone) mais aussi divers produits numériques non conformes au RGPD, des services mails aux différents médias et réseaux sociaux numériques notamment WhatsApp et Facebook. Certains enseignants les ont utilisés lorsque les plateformes désignées s'étaient montrées dysfonctionnelles dans les premiers jours du confinement, ou lorsque qu'aucune plateforme n'existait dans l'école et que les enseignants connaissaient ou présupposaient l'usage de certaines de ces plateformes privées par les élèves ou leur famille. Dans leurs propos, lorsqu'ils y ont eu recours, les enseignants interrogés expliquent qu'il ne s'agissait pas de contrevenir aux interdictions, mais de trouver le moyen de communication avec lequel ils parviendraient à joindre leurs élèves.

L'objectif du maintien du lien apparaît alors comme une priorité, plus important que le moyen (prescrit ou non) par lequel ce lien était maintenu. De plus, la compréhension du cadre institutionnel posé par le *vademecum* de continuité pédagogique peut prêter à

une interprétation large dans la mesure où ce document explique que « Tous les moyens de communication peuvent être utilisés, en lien avec les parents et responsables légaux ». Toutefois, dans l'ensemble des entretiens que nous avons analysés, les exemples d'usages des plateformes non-prescrites pour joindre les élèves sont peu nombreux. Cette relative rareté peut être liée au fait qu'ils ne souhaitaient pas parler de leurs usages de plateformes dont ils connaissent l'interdiction d'usage.

Les enseignants qui parlent de leurs usages de ces plateformes expliquent aussi avoir utilisé des réseaux sociaux comme Facebook pour trouver certaines familles dont ils n'avaient pas les adresses mails, d'autres précisent avoir utilisé des réseaux sociaux et messageries instantanées comme Messenger ou WhatsApp pour recevoir et récupérer des productions d'élèves, photographiées et envoyées par les familles. D'autres enseignants expliquent avoir utilisé les fonctionnalités de groupe et d'appels groupés de ces applications avec leurs élèves. Enfin, pour certaines familles n'ayant comme matériel connecté à Internet qu'un smartphone, l'usage de ces applications permettaient aux enseignants de maintenir le lien avec les élèves en utilisant des applications que les familles connaissaient déjà. L'objectif poursuivi était alors de construire des espaces d'échange et de sociabilité pour les élèves pour qu'ils puissent communiquer entre eux dans un environnement virtuel régulé par les enseignants, à l'image de ce que pourrait être des discussions d'élèves dans une cour de récréation médiatisée par ces applications et orchestrée par les enseignants avec l'accord des familles.

En mettant en perspective nos résultats avec ceux d'autres recherches internationales, les exemples d'usages de ces plateformes privées via les *smartphones* rejoignent les conclusions apportées par Ávalos *et al.* (2022) qui notaient l'importance de ces usages par les enseignants chiliens et portugais, car le smartphone constituait un point de connexion au réseau Internet important pour les familles. De plus, les propos des enseignants qui expliquent avoir recouru à ces plateformes pour aller là où sont les familles – en connaissance de cause ou en supposant l'usage – rejoignent les conclusions de Subbarao *et al.* (2021) sur l'usage des applications WhatsApp et Messenger par les enseignants malaisiens. Les enseignants ont pu s'adapter temporairement aux matériels et aux usages préexistants ou supposés des familles. Ils précisent également – après un temps d'adaptation laissé aux familles – avoir arrêté d'utiliser ces plateformes une fois le confinement terminé. Ces usages temporaires, propres au confinement et parfois à

l'indisponibilité d'autres services numériques recommandés par l'institution scolaire sont caractéristiques de cette éducation d'urgence centrée sur le maintien du lien avec les élèves.

L'IMPLICATION AFFECTIVE DES ENSEIGNANTS DANS LES RELATIONS A DISTANCE ENTRETENUES AVEC LES ELEVES

Dans les propos des professeurs des écoles, la dimension affective des échanges avec les élèves et parfois leur famille est exprimée comme une conséquence liée à la dimension exceptionnelle de l'évènement pandémique et au stress qu'il a pu générer. Les enseignants expriment leur volonté de connaître les situations de confinement vécues par leurs élèves afin de pouvoir être à l'écoute et trouver des activités pédagogiques adaptées. En ce sens, et à l'opposé de la contradiction mise en évidence par Jugé-Pini *et al.* (2021) qui décrivait le besoin de proximité affective des lycéens pendant le confinement comme une contradiction « difficilement assumée » par les enseignants, les professeurs des écoles semblent davantage assumer cette disposition relationnelle avec leurs élèves.

L'importance du rôle des affects dans les relations enseignants élèves pendant le confinement était également présente dans les travaux de Romero *et al.* (2020) et rejoint l'un des aspects fondamentaux de l'*emergency remote education* souligné par Bozkurt *et al.* (2020). Cependant, l'importance de la dimension affective doit être saisie dans la complexité des situations vécues par les enseignants et les élèves. Comme l'analysaient déjà Mutch et Peung en 2021 avec leur titre évocateur « "Maslow before Bloom": Implementing a caring pedagogy during Covid-19 », dans lequel les autrices mettaient en évidence le rôle joué par les enseignants néo-zélandais pour prendre soin de la santé psychique des élèves et parfois de leurs parents, la précarité des conditions de vie des élèves et de leurs familles a été accentuée par le confinement. En ce sens, d'autres priorités vitales (manger à sa faim, se faire oublier d'un parent violent) ont pu supplanter l'entretien du lien pédagogique avec l'enseignant. Les objectifs pédagogiques ont été relégués pour assurer le maintien du lien, soit un ensemble de communications régulières entre l'enseignant, l'élève ou sa famille. Dans nos résultats, les propos de Mme Adam relatifs à ses élèves évoluant dans des familles marquées par la pauvreté ou la violence rejoignent les conclusions de Mutch et Peung (2021) sur

l'importance du soutien socio-émotionnel apporté par les enseignants pendant cette période et du stress généré par la connaissance des situations socio-économiques de leurs élèves.

DE LA RELATION PEDAGOGIQUE A LA RELATION AFFECTIVE, L'IMPORTANCE DES INTERACTIONS PRESENTIELLES

L'implication affective des enseignants dans l'objectif de maintenir le lien avec les élèves est un élément important de nos résultats. Cette dimension s'affirme dans leurs propos où ils expliquent d'abord prendre des nouvelles des élèves avant de développer avec eux des activités pédagogiques à distance. De plus, les ressources pédagogiques envoyées aux élèves et les activités développées par les enseignants sont décrites comme des ressources visant à les motiver. Le caractère motivationnel mis en avant par les enseignants se construit comme une réponse à la fois pédagogique et empathique au confinement, perçue par les enseignants comme une épreuve dans laquelle les élèves pourraient perdre l'envie de réaliser des activités scolaires. Cette évolution du lien pédagogique vers un lien affectif a notamment pris forme avec l'entretien d'échanges téléphoniques avec les élèves, mais aussi pour certains, avec la visioconférence. Ces moyens de communication possèdent de forts « coefficients charnels de présence » (Weissberg, 2006) et ont permis de construire des situations de co-présence entre l'enseignant et l'élève. La dimension inédite de ces échanges s'explique par la perte provisoire de l'espace de la classe, dans lequel ils évoluent d'habitude au sein d'un groupe, où les échanges verbaux prennent place dans un environnement davantage collectif et sont susceptibles d'être entendus par l'ensemble des élèves.

Cette perte provisoire de la classe et des interactions qu'entretiennent les enseignants avec leurs élèves est décrite comme un manque. De l'expérience du confinement au retour en classe, les enseignants interrogés expliquent avoir observé des écarts de progression parmi leurs élèves et avoir repris avec eux les notions et exercices travaillés pendant le confinement. S'ils expliquent d'abord avoir travaillé avec leurs élèves pour leur faire retrouver les habitudes en classe et leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994), ils expliquent également avoir accentué la place qu'ils donnaient avant le confinement

aux interactions présentielles avec les élèves, notamment la manipulation et le déplacement jusqu'alors empêchés par le confinement.

L'EVOLUTION DES RELATIONS AVEC LES PARENTS, UNE PARENTHESE EVENEMENTIELLE

Nos analyses mettent en évidence l'importance donnée à l'écoute et au soutien des élèves par les enseignants. Ce soutien a également été apporté par certains enseignants aux familles des élèves. Plus globalement, les enseignants décrivent positivement leurs relations avec les parents d'élèves pendant le confinement. Ces relations, marquées par un contexte pandémique anxiogène, sont notamment appréciées pour la reconnaissance de leur travail de la part des parents. Ces bonnes relations sont désignées, en 2021, comme une proximité nouvelle avec les parents. Cette proximité s'explique notamment par les retours positifs et les remerciements reçus par les enseignants de la part des parents dans une période où les enseignants ne pouvaient plus se soutenir, plaisanter, s'entraider ou s'encourager entre eux dans l'école.

Un an après nos premiers entretiens pour l'enquête PARTNERS, la proximité nouvelle que décrivaient les enseignants en 2021 s'est tarie au profit d'un retour à la situation pré-confinement. Seuls les enseignants ayant comme élèves les sœurs ou frères de leurs anciens élèves décrivent une certaine continuité dans la proximité et la confiance des relations qu'ils entretiennent, notant tout de même une baisse dans la fréquence des communications avec ces familles par rapport à la période du confinement (envoi de mails, messages par l'ENT).

Ce changement dans les relations s'explique par le retour en classe et la reprise des habitudes de communication pré-confinement. Cette évolution souligne l'importance de la dimension temporaire et réactive des pratiques de communication pendant la période de confinement. En ce sens, l'évolution des relations entre les enseignants et les parents d'élèves s'inscrit dans la dimension temporaire de la définition de l'ERT d'Hodges *et al.* (2020). Aux modes alternatifs de communication employés pendant cette période sont liés des modalités relationnelles temporaires (d'avantages marquées par l'affect, le partage de l'intime et la confiance) dépendantes de l'expérience partagée du confinement.

7.3 LES PRATIQUES NUMERIQUES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS POUR FAIRE CLASSE PENDANT ET APRES LE CONFINEMENT

- L'expérience du confinement a mis en évidence et réaffirmée l'importance des interactions présentielles et le rôle de l'École comme espace social collectif de construction de soi avec les autres
- Les difficultés d'accès et d'usages des techniques numériques par les enseignants ont pu être palliées par des investissements personnels dans du matériel numérique. Toutefois, les problématiques liées à l'indisponibilité de certains services numériques prescrits par le *vademecum* de continuité pédagogique, et l'insuffisance du débit du réseau internet des enseignants à leur domicile ont gêné et parfois empêché la réalisation de certaines activités
- Si les enseignants ont rencontré des difficultés d'accès, ils ont aussi fait face à des difficultés d'usage relatives à leurs compétences numériques mais aussi à celles de leurs élèves et des familles
- Pendant le confinement, les activités professionnelles en régime numérique des enseignants ont été très chronophages. Les enseignants soulignent ce manque de temps pour à la fois découvrir, tester et se former afin d'utiliser des techniques numériques susceptibles de leur être utiles
- Avec le confinement et l'utilisation de certaines techniques de communication comme la visioconférence, les enseignants ont éprouvé les limites de la logique transpositionnelle des activités présentielles à la distance contrainte. Certains ont pu trouver des solutions en réorganisant leurs activités pédagogiques
- Les adaptations réalisées pour maintenir les activités mettent en lumière les capacités réflexives des enseignants pour trouver des activités substitutives à celles qui ne pouvaient pas être transposées. Ce travail d'ingénierie pédagogique s'est parfois développé par l'autoformation
- Les arrêts et continuités d'usage de certaines techniques numériques comme les ENT peuvent être expliqués par les capacités de certains enseignants à construire des objectifs pédagogiques avec ces techniques pour mettre en œuvre des apprentissages.

Parmi les pratiques numériques professionnelles des enseignants pendant le confinement de mars 2020, les difficultés techniques liées à l'indisponibilité du matériel informatique de l'école (impossibilité d'emmener l'ordinateur au domicile) ou à leur équipement personnel inadéquat ou partagé avec d'autres membres de leur famille au domicile représentent une difficulté importante. Ces difficultés ont parfois pu être palliées par des investissements dans du matériel informatique par les enseignants eux-mêmes. Toutefois, même équipés, les difficultés de connexion et de débit insuffisant ont mis en péril et empêché la tenue de certaines activités en ligne avec leurs élèves. Quand il ne s'agissait pas de problème de débit à leur domicile, les difficultés à se connecter aux services numériques désignés par l'Éducation nationale (très largement sollicités pendant le confinement) comme les ENT ou l'application de classe virtuelle du CNED ont également compliquer leur tâche au début du confinement.

Dans cette situation d'inégalité d'accès au matériel informatique pour maintenir des activités pédagogiques à distance avec les élèves, s'ajoutent des inégalités d'usage. Nombre des « choix » concernant les moyens de communication mais aussi les applications utilisées pour concevoir, envoyer et corriger les travaux des élèves ont été réalisés dans l'urgence, c'est-à-dire sans disposer du temps nécessaire exercer leur liberté pédagogique dans le choix des techniques numériques. Plusieurs critères sont énoncés par les enseignants, la facilité et la simplicité d'usage, pour eux-mêmes, leurs élèves et leurs familles sont présentés comme primordiaux car ils devaient agir dans l'urgence. Nous retrouvons dans nos données ces inégalités d'accès et d'usage chez les enseignants déjà mises en évidence par Boudokhane-Lima *et al.* (2021), dans la continuité des recherches réalisées sur ce sujet (Plantard, 2011).

Nos résultats soulignent les efforts tactiques des enseignants pour trouver des solutions qui correspondent aux équipements possédés et aux possibilités d'utilisation de ces équipements par les élèves. Les inégalités d'accès et d'usage des techniques numériques sont alors accentuées dans la mesure où ce qui pouvait être mis en place par un enseignant (utiliser les fonctionnalités de l'ENT plutôt qu'un réseau social numérique) pouvait se heurter aux manques de compétences numériques des élèves et de leurs parents. En ce sens, si les propos de Goudeau et al. (2021) précisent que le confinement

a accru les inégalités en faisant porter la responsabilité du processus d'apprentissage davantage sur les familles que sur les enseignants. Nos analyses montrent que les inégalités d'accès et d'usage aux techniques numériques – qui affectent également les enseignants – ont fait l'objet de réflexions et d'actions de leur part pour trouver des solutions alternatives afin de maintenir les relations et les activités pédagogiques. Le tout, en tenant compte des inégalités d'équipement mais aussi d'accompagnement pédagogique des élèves.

Ces difficultés d'accès et d'usage chez les enseignants expliquent l'importance du cumul de leurs usages, des technologies de communication non-numériques – comme le courrier – et numériques plus anciennes – comme le courrier électronique – car celles-ci sont d'avantages ancrées dans des pratiques de communication à la fois connus et fréquemment répétés. Les propos des enseignants relatifs à l'équipement numérique se concentrent sur ceux que possèdent ou non leurs élèves. Ils précisent l'importance qu'ils accordent à réaliser un travail d'inventaire en début d'année scolaire dans un contexte encore marqué par de possibles reconfinements.

LA PROBLEMATIQUE DU TEMPS DE TRAVAIL DANS LA SITUATION D'URGENCE DU CONFINEMENT

Nos analyses mettent en évidence la dimension longue et répétitive du travail d'organisation des activités décrites par les enseignants. Le cumul de leurs usages des techniques de communication pour répondre aux élèves en fonction de leurs équipements et des possibilités d'accompagnement par les familles dans les apprentissages des élèves confirme et précise la dimension chronophage de leurs usages, déjà relevé par Boudokhane-Lima *et al.* (2021). L'emploi du courrier électronique, la rédaction de réponses à chaque famille, l'entretien téléphonique avec certaines d'entre elles, sont autant d'activités communicationnelles coûteuses en temps qui ont empiété sur d'autres aspects de leur métier comme le travail de recherche d'information, de conception d'activités pédagogiques ou de formation. En ce sens, l'analyse de nos résultats rejoint les conclusions de Delforge *et al*. (2022) qui soulignaient la réduction du temps de découverte pour tester des techniques numériques et celles de Duroisin *et al.* (2021b) qui mettaient en évidence le manque de

temps des enseignants pour initier des activités pédagogiques avec des techniques numériques dans l'urgence du confinement.

Toutefois, le manque de temps pour découvrir et tester des applications afin de les mettre en œuvre pendant cette période n'est pas une conséquence du confinement également partagée entre les enseignants. Leur expérience du confinement prend place dans des réalités matérielles différentes. L'organisation personnelle et familiale, la présence ou l'absence d'un conjoint ou d'enfants à domicile participent de leur expérience professionnelle de cette épreuve et de la manière dont ils ont pu ou non agencer leur temps de travail. Les enseignants ayant pu partager leurs difficultés quotidiennes avec leurs proches semblent avoir trouvé des solutions aux difficultés d'usages qu'ils rencontraient, là où les enseignants plus isolés soulignent les difficultés qu'ils ont rencontrées et le manque de temps qu'ils avaient à consacrer à la découverte à la formation aux applications désignées par l'institution.

LA PROBLEMATIQUE DES COMPETENCES EN INGENIERIE TECHNOPEDAGOGIQUE

Par le terme d'ingénierie technopédagogique, nous nous référons aux travaux de Tchounikine (2009), Basque (2017), ainsi que Peraya et Peltier (2020B) pour définir le travail de conception, de production, de médiation et de mise en œuvre d'apprentissages supportés par des techniques numériques. Bien d'autres aspects complète et précise cette définition, nous nous limiterons ici aux tâches de conception, et d'utilisation pour discuter nos résultats.

Parmi les difficultés rencontrées, la problématique des compétences en ingénierie technopédagogique – soit les capacités à concevoir, utiliser ou adapter des ressources en fonction des techniques choisies, disponibles ou prescrites et de la modalité d'enseignement en vue d'atteindre un objectif pédagogique – est un élément important qui émerge des résultats de nos enquêtes. Nos analyses soulignent la dimension inédite de la modalité distancielle pour les professeurs des écoles. Parmi les enseignants interrogés, si les techniques numériques utilisées dans la cadre d'activités scolaires sont connues pour la plupart et utilisées dans certaines activités pour certains, l'utilisation de techniques numériques pour maintenir des activités pédagogiques à distance se distingue par son caractère inédit et inenvisagé.

Parmi leurs usages des techniques numériques, la dimension transmissive est un élément important, qu'il s'agisse de l'envoi de documents par voie postale, l'envoi de courriels, ou la mise en ligne de ressources publiées sur un padlet. À cette modalité de communication asynchrone pour laquelle les élèves – avec l'aide potentielle de leurs familles – renvoyaient leurs productions aux enseignants, l'usage de la visioconférence et plus particulièrement de la classe virtuelle a permis aux enseignants de mettre en place une modalité de communication synchrone et collective. Parmi les exemples donnés par les enseignants ayant utilisé la visioconférence, les difficultés de connexion aux services recommandés par l'institution, l'application « ma classe à la maison du CNED » ont joué un rôle important dans l'arrêt d'usage de cette technique. Cependant, les expériences des enseignants ayant pu utiliser des applications de visioconférence nous permettent de voir une évolution dans leur manière d'organiser leurs activités. Les essais en classe entière ont été rapidement transformés en plus petits groupes, les plages horaires raccourcies et les interactions entre élèves encouragées. Dès lors, avec la visioconférence, les enseignants ont éprouvé les limites de la « logique transpositionnelle » énoncée par Caron (2020), face à l'impossibilité technique et organisationnelle de faire la classe pour toutes et tous à distance, en même temps et pour une durée similaire à ce qu'ils réalisent habituellement à l'école.

UNE INGENIERIE TECHNOPEDAGOGIQUE D'URGENCE

À cette « logique transpositionnelle » (Caron, 2020) éprouvante, et coûteuse en temps, les adaptations réalisées par les enseignants témoignent d'une forme d'ingénierie technopédagogique propre à la distance contrainte. Cette ingénierie rejoint la « logique substitutive » développée par Peraya et Peltier (2020A). Dans le cas des visioconférences organisées par les enseignants, ces activités pouvaient être des substituts aux enseignements présentiels empêchés. Toutefois, la réorganisation du groupe classe, les modifications de durée d'activité et l'encouragement des interactions en ligne montrent la prise en considération de l'expérience de la distance par les enseignants. Leurs tentatives, leurs échecs et leurs réussites ayant été pour certains l'occasion d'un retour réflexif sur leurs conditions d'enseignement, les menant à définir les raisons possibles de leurs échecs pour tester de nouvelles configurations pour réaliser des visioconférences avec leurs élèves.

Lorsque la visioconférence n'était techniquement pas faisable, ou impossible à organiser par les enseignants, des enregistrements sonores et vidéos ont également été utilisés par certains enseignants afin d'envoyer des textes lus devant servir de matrice pour une dictée, ou pour mettre en scène des documents, des objets et les manipulations que devaient réaliser les élèves. Ces modalités de communication asynchrones permettaient à la fois aux enseignants d'agir avec leur voix et leurs gestes – comme ils sont habitués à le faire en classe – dans une logique substitutive. Cependant ces modalités leur permettaient également de cibler davantage les passages complexes des textes et des démonstrations mises en scène, en prenant en compte les difficultés connues de leurs élèves ou les difficultés que rencontraient leurs parents pour les accompagner. Avec la mise en scène de leur voix, de leurs mains et parfois de leurs visages, ces capsules audios et vidéos ont participé à maintenir la relation entre les enseignants et leurs élèves, dans une dimension autant pédagogique qu'affective.

Parmi les différents usages des techniques numériques ici discutés, le caractère d'urgence du passage à la distance contrainte rejoint l'idée selon laquelle les enseignants se sont adaptés avec « les moyens du bord [...] et les bonnes volontés disponibles » (Peraya et Peltier, 2020A). Notre analyse étaye la dimension « artisanale » de l'ingénierie technopédagogique déployée par les enseignants pendant le confinement (Peraya et Cerisier, 2022), la continuité et l'arrêt de certains usages initiés pendant cette période mettent en lumière la réflexivité des enseignants vis-à-vis de cette expérience. Cette réflexivité s'étend de la reconnaissance de leurs besoins de formation à une meilleure connaissance des situations vécues par les élèves et leur familles (Cerisier, 2023).

LE CONFINEMENT, AGENT D'UNE SOCIALISATION FORCEE DE L'UTILISATION DES TECHNIQUES NUMERIQUES

Pour comprendre cette réflexivité des enseignants et leurs capacités d'autoformation, les usages continués, initiés et arrêtés de l'ENT forment des exemples intéressants. L'analyse des propos des enseignants souligne leur représentation du confinement moins comme un événement initiateur d'usages de techniques numériques, qu'un événement accélérateur d'usages déjà présents. Ce développement d'usages préexistants prend forme dans l'utilité qu'ils ont vu à réaliser certaines actions

(récolter les adresses mails des familles pour simplifier les communications; trouver des ressources dont ils supposent qu'elles engageront davantage leurs élèves dans une activité à distance). L'expérience du confinement est décrite comme une période qui les a « forcé » à se former à des techniques qu'ils connaissaient déjà pour maintenir la relation avec les élèves. Ce résultat concorde avec les conclusions de Roffi *et al.* (2020) sur les efforts déployés par les enseignants pour utiliser les techniques numériques afin de maintenir des relations avec les élèves.

Le confinement a conduit certains enseignants, mais aussi les élèves et les familles à utiliser des techniques numériques de communication (dont l'ENT) pour maintenir les échanges entre eux. De ce fait, l'accroissement déclaré de leurs usages communicationnels via l'ENT pendant cette période a conduit les enseignants à utiliser des fonctionnalités dont ils ne se servaient pas car l'occasion (c'est-à-dire le passage au « tout à distance ») ne s'était jamais présentée. La dynamique communicationnelle – enjointe par le sentiment d'urgence éprouvé par les enseignants de maintenir les relations pédagogiques avec les élèves et leur famille – a forcé les trois familles d'acteurs à utiliser des techniques de communication. Le confinement, comme événement et comme expérience a été socialement fabriqué par la mise en œuvre de « la continuité pédagogique ». Cette situation peut être comprise comme une situation d'obligation de communication (Miège, 1997) car les enseignants étaient statutairement obligés de communiquer avec les élèves et les enseignants, mais ils se sont également sentis obligés de le faire pour ne pas laisser leurs élèves seuls avec leur famille, et les familles seules à devoir accompagner leurs enfants dans les apprentissages scolaires.

LES ARRETS ET CONTINUITES D'USAGE AU PRISME DES CADRES SOCIOTECHNIQUES

De retour en classe, les enseignants expliquent avoir arrêté d'utiliser certaines techniques numériques ou avoir prolongé leur utilisation. Nous discuterons ici les arrêts et continuités d'usage de la visioconférence d'une part et de l'ENT d'autre part.

La visioconférence est – logiquement – la modalité pédagogique la plus fréquemment donnée en exemple comme technique de communication arrêtée à la fin du confinement. Avec le retour des élèves dans les classes, les enseignants expliquent ne plus lui voir d'utilité pédagogique. Ce manque d'utilité perçue permet de comprendre la

manière dont les enseignants ont construit des cadres d'usage pendant le confinement – soit « un type d'activités sociales et de situations appropriées pour l'emploi de cette technique » (Flichy, 2008) – auxquels la visioconférence répondait par un cadre de fonctionnement – qui « définit les savoirs et savoir-faire mobilisés dans l'activité technique » (*Ibid*. 2008) – permettant le partage synchrone du son et l'image animée des participants éloignés dans l'espace. Ces deux cadres, correspondaient à la situation de distance contrainte et à l'impossibilité des élèves et des enseignants d'être ensemble dans un même lieu et à même moment. Les significations liées à cette technique, soit la possibilité de maintenir des situations de communication synchrone, ont été rendues caduques par le retour à la modalité présentielle.

À l'opposé de ces arrêts d'usage de la visioconférence aisément compréhensibles du point de vue des enseignants, nos analyses des arrêts et continuités d'usage de l'ENT permettent de comprendre les principales raisons des enseignants à poursuivre l'usage de l'ENT de retour en classe. Notre focalisation ici sur l'ENT ne cherche pas à minimiser les autres formes de communication numériques et non-numériques utilisées, mais à comprendre précisément la trajectoire d'usage de ce type de technologie par les enseignants. Les cadres d'usage et de fonctionnement élaborés par Flichy (2008) depuis la théorie goffmanienne des cadres d'expérience permettent de comprendre les arrêts et continuités d'usage de l'ENT. Dans leurs arrêts d'usage de l'ENT, les enseignants expliquent qu'ils ne trouvent plus le temps nécessaire pour mettre en ligne des contenus comme ils le faisaient pendant le confinement. De plus, le manque de retours ou la non-connexion des familles à l'ENT depuis la reprise des activités présentielles les ont conduits à arrêter d'utiliser l'ENT. D'autres enseignants expliquent à l'inverse qu'ils continuent d'utiliser l'ENT pour suivre l'évolution de leurs élèves, pour envoyer des informations aux parents, pour mettre en ligne les devoirs et pour susciter l'engagement des familles dans la scolarité de leurs enfants. Contrairement à la visioconférence dont le confinement marque l'essor, moyen de communication par ailleurs pas ou très peu utilisé à l'école élémentaire (Fluckiger, 2020), les ENT étaient déjà présents et utilisés dans plusieurs écoles avant le confinement. Même lorsqu'ils n'en disposaient pas avant le confinement, les enseignants connaissaient au moins cette technologie de nom et des usages associés (cahier de textes, envoi de message aux familles, mise en ligne de photographies). De plus, les ENT utilisés n'ont pas spécifiquement été conçus pour répondre au confinement et à la distance forcée. En somme, son cadre de

fonctionnement n'est pas entièrement dépendant de la modalité d'enseignement présentielle ou distancielle.

Ces deux cas de figure, l'usage arrêté d'une part et l'usage continué d'autre part, montrent comment certains enseignants ont pu ou non créer un cadre d'usage leur permettant de poursuivre l'utilisation de l'ENT lors du retour en classe. En ce sens, les arguments des enseignants ayant arrêté d'utiliser l'ENT (le manque de temps, le manque de participants connectés, le manque de retours) permettent de comprendre que les usages pédagogiques de l'ENT ne font pas toujours sens pour les enseignants dans un contexte d'enseignement présentiel, et qu'ils supposent la participation des élèves et des familles après l'école. De retour en classe, les enseignants ayant arrêté leur usage de l'ENT ne parviennent plus à créer un cadre d'usage car il ne correspond plus aux activités pédagogiques qu'ils réalisaient et aux interactions qu'ils suscitaient.

A contrario, les enseignants qui déclarent continuer d'utiliser l'ENT de retour en classe soulignent la participation des élèves et des familles (l'envoi de messages notamment). Ils précisent utiliser l'ENT pour mettre en ligne les devoirs – quitte à doubler des canaux de communication et à utiliser le cahier de texte papier en plus de l'ENT – et utiliser l'ENT avec leurs élèves afin de les préparer à leur future vie de collégien. Au cadre de fonctionnement de l'ENT, correspond alors un cadre d'usage dont les situations pour l'emploi de cette technique ont été prolongées par les enseignants mais aussi par l'usage des élèves et leurs familles. L'ENT est également décrit et utilisé comme un objet d'apprentissage pour les élèves, dans la perspective des activités ritualisées comme l'écriture des devoirs sur l'ordinateur de l'enseignant en fin de journée.

Ces différentes trajectoires d'usage et de non-usage mettent en évidence l'importance des contextes dans lesquels les techniques numériques sont employées. Toutefois, si l'évolution du contexte (confinement *versus* retour en classe) permet de comprendre assez simplement les arrêts d'usage de la visioconférence, la seule dimension communicationnelle semble insuffisante pour expliquer les arrêts et continuités d'usage des ENT. Les objectifs pédagogiques portées par les enseignants pour utiliser et faire utiliser des technologies numériques comme les ENT – qui permettent de mobiliser des compétences de bureautique, de traitement de texte ou encore de mise en ligne de contenus – sont déterminants pour comprendre la continuité des usages décrits par les enseignants.

7.4 LA RECHERCHE D'INFORMATION ET LA CONCEPTION PEDAGOGIQUE PENDANT ET APRES LE CONFINEMENT

- Les documents produits et les ressources utilisées par les enseignants pendant le confinement ont été employés en prenant en compte les conditions matérielles des familles et leurs capacités à accompagner pédagogiquement les élèves
- Les écoles, même fermées aux élèves, ont été des espaces logistiques organisés par les directeurs d'établissement et les enseignants pour concevoir et imprimer des documents. Pour acheminer les documents imprimés pour les élèves, les enseignants se sont déplacés aux domiciles des familles, ont utilisé les services postaux, ou ont utilisé l'école comme un lieu de rencontre pour que les familles puissent récupérer les documents pour les élèves.
- Le travail de recherche en ligne de ressources pédagogiques est une activité importante et appréciée du travail enseignant pendant cette période
- Les caractéristiques perçues comme ludiques, motivationnelles et engageante des ressources cherchées en ligne sont importantes pour les enseignants qui y ont vu un moyen de maintenir leurs élèves engagés dans les activités pédagogiques qu'ils proposaient
- Les ressources trouvées au fil des recherches effectuées pendant le confinement ont contribué à étoffer leurs ressources pédagogiques préexistantes
- Des documents préexistants, préalablement élaborés avant le confinement, ont été transformés par certains enseignants afin de construire des documents adaptés à la situation du confinement et de l'autonomie subie par certains élèves.
- Certains documents ont été conçus et déclinés pour différents types d'élèves et pour les parents afin qu'ils puissent accompagner leur enfant dans la réalisation des activités pédagogiques.

Dans les résultats de nos enquêtes, d'autres pratiques numériques professionnelles enseignantes décrites et observées pendant et après le confinement permettent de comprendre ces arrêts et continuités d'usage. Les pratiques liées à la production de ressources pédagogiques et de documents imprimés à destination des familles mettent en lumière les trajectoires d'usage de diverses ressources -- compris au sens large comme ce qui ressource l'activité des enseignants depuis la définition d'Adler (2000) reprise par Gueudet et Trouche (2008) – et documents – entendus comme ce qui est construit avec une intention didactique (*Ibid*., 2008) – par les enseignants pendant et après le confinement. Nos analyses montrent que les pratiques numériques professionnelles des enseignants consacrées à la production de ressources pédagogiques pour les élèves sont largement dépendantes de leur connaissance des conditions matérielles d'existence des familles. Dans cette perspective, nos résultats vont dans le sens de ceux de Pirone (2020) car les enseignants interrogés accordent une grande importance à connaître les situations sociales et économiques des familles de leurs élèves pendant le confinement. Ces connaissances des situations leur ont permis d'envoyer des ressources et de produire des documents adaptés aux équipements des familles d'une part, et aux capacités d'accompagnement pédagogique des familles d'autre part.

Les travaux de conception réalisés par les enseignants à l'annonce du confinement ont été poursuivis après la fermeture des écoles pour concevoir et imprimer des exercices et des leçons et les distribuer aux élèves. Ce travail de conception de documents généralement imprimés visait d'abord à donner du travail aux élèves lors des derniers jours de présence à l'école, puis à envoyer ou distribuer aux familles ces documents. Dans nos résultats, les enseignants interrogés expliquent s'être déplacés jusqu'au domicile des familles, ou avoir utilisé l'école pour en faire un lieu de distribution aux familles qui venaient les récupérer sur des horaires préalablement définis. Cette logistique organisée par les enseignants et les directeurs et directrices d'établissement témoigne de leur investissement important pendant cette période pour transmettre des ressources pédagogiques aux élèves, quelle que soit leur situation et leur équipement. Toutefois, nous nous sommes davantage intéressé aux processus de recherche en ligne de ressources pédagogiques et au processus de conception des documents pédagogiques pour comprendre cet aspect des pratiques numériques professionnelles des enseignants pendant et après le confinement.

CHERCHER EN LIGNE ET UTILISER DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES POUR MAINTENIR L'ATTENTION DES ELEVES MALGRE LA DISTANCE

Dans nos résultats, le caractère perçu comme attractif ou motivationnel des ressources recherchées par les enseignants voulant maintenir les activités pédagogiques avec leurs élèves est un élément important. Le confinement est décrit comme une période de « re-réflexion » sur leurs pratiques pédagogiques et sur les adaptations qu'ils devaient réaliser pour maintenir l'attention et la motivation de leurs élèves dans les activités à distance. Le passage abrupt de la modalité présentielle à la modalité distancielle subie est présenté comme une rupture de leurs habitudes de gestion de classe. Leurs postures, leurs capacités d'improvisation et leurs interventions en classe visant à favoriser les interactions des élèves entre eux ou à obtenir le calme, ont été empêchées sinon transformées. L'obstacle provisoire du confinement a mis en lumière ces interactions présentielles qui façonnent le cadre de leur expérience d'enseignement et dans lequel ils ont leurs habitudes et leurs astuces pour susciter l'attention des élèves comme les vidéos en ligne (Aillerie et Sahut, 2023).

Dans le contexte du confinement, leurs recherches en ligne de ressources pédagogiques sont décrites comme des activités professionnelles indispensables et plaisantes. Ils privilégient les ressources produites et mises en ligne sur les blogs d'enseignants, Eduscol, mais aussi les vidéos « Les Fondamentaux » de Réseau Canopé ou les applications du site web LearningApps qui ont été envoyées sous la forme de liens hypertextes par mail ou par message via l'ENT, ou mises en ligne sur des Padlets. Parmi les recherches qu'ils décrivent, les ressources dans lesquelles ils perçoivent des dimensions ludiques, interactives et motivationnelles sont soulignées. L'importance de ces caractéristiques peut être comprise dans l'évolution temporelle du confinement et à l'épisode charnière de la rentrée scolaire au retour des vacances de printemps 2020. À la reprise des communications et des activités à distance, les enseignants interrogés notent une baisse dans la motivation des élèves et dans le suivi des activités par les parents.

Parmi les ressources numériques utilisées et envoyées aux élèves, nos résultats soulignent la prédominance de l'attraction recherchée par les enseignants au travers de ressources désignées comme ludiques et engageantes pour les élèves. En somme, si certaines ressources (notamment celles qui ont été créées par des pairs) visaient des

objectifs d'apprentissage (le cas des vidéos consacrées à la division de Mme Magnant sont de bons exemples), les ressources qu'ils trouvaient et partageaient visaient davantage à entretenir l'intérêt des élèves pour les activités proposées par l'enseignant, la motivation qu'ils voulaient produire chez les élèves pouvait l'emporter sur l'objectif d'apprentissage lui-même. Ces envois de ressources qualifiées de ludiques et engageantes prennent place dans une situation où les enseignants connaissaient les situations de démotivation, d'anxiété et d'ennui vécues par leurs élèves. Ainsi, la recherche de ce type de ressource complète les conclusions de Rey *et al*., 2022 qui expliquaient que les enseignants avaient tenu compte « de l'annulation des activités culturelles et sportives » (Rey *et al*., 2022) et avaient envoyé des activités dont les objectifs visés dépassaient l'enseignement de contenus disciplinaires pour maintenir d'autres activités avec les élèves et maintenir un lien pédagogique moins centrés sur les apprentissages dits « fondamentaux ».

Toutefois, nos analyses soulignent que ces pratiques de recherche d'information ont conduit les enseignants vers de nouvelles ressources pédagogiques au gré de leurs recherches en ligne et de leurs objectifs de maintenir l'attention des élèves confinés. Leurs trouvailles, si elles ne sont pas toutes réutilisées en classe, font partie de leur vivier de ressources personnelles (Gueudet et Trouche, 2009) alimentées par de nouvelles recherches ou par leur veille informationnelle. Si le confinement n'est pas décrit comme un évènement initiateur de pratiques pédagogiques, nos résultats tendent à montrer que la situation inédite de la distance contrainte et les pratiques de recherche en ligne de ressources pédagogiques ont contribué à étoffer la « valise documentaire » (Fondin, 1992; Liquète, 2005) des enseignants.

PRODUIRE ET TRANSMETTRE DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES ADAPTEES AUX CAPACITES D'ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE DES FAMILLES

Dans nos résultats, le travail de recherche de ressources pédagogiques en ligne et de production documentaire réalisé par les enseignants pendant le confinement est une activité importante, à la fois réflexive – car il engage les enseignants à trouver des ressources qui correspondent à la situation de la distance contrainte – et pratique – car ce travail nécessite des compétences de recherche d'informations et de création documentaire. Pendant cette période, les enseignants ont dû trouver de nouvelles

ressources, c'est-à-dire des ressources qu'ils ne connaissaient pas, pour ensuite élaborer des documents en tenant compte de l'accompagnement pédagogique dont disposaient les élèves à leur domicile. Dans leurs propos, ils expliquent avoir réalisé des documents en tenant compte de l'impossibilité pour certaines familles d'assurer la délégation pédagogique qui leur était implicitement dévolue pendant cette période. La plupart des documents créés ne visaient plus à être utilisés en classe par l'élève guidé de manière synchrone par l'enseignant, mais à être utilisés par l'élève dans une situation d'accompagnement non vérifiable par les enseignants. De ce fait, nos analyses des résultats mettent en évidence un travail de réflexion renouvelé vis-à-vis des documents créés et des ressources mobilisées afin que les élèves aient la capacité de travailler en autonomie qu'ils soient accompagnés par leur famille ou non.

Ce processus d'élaboration de documents conçus et pensés pour être utilisés par des élèves à distance souligne les processus de genèses documentaires (Gueudet et Trouche, 2009) qui ont marqué le travail de conception pédagogique des enseignants ayant modifié – lors du confinement – des documents qu'ils utilisaient préalablement en classe. Plus spécifiquement, les enseignants qui s'expriment sur ce pan de leur pratique documentaire mettent en lumière plusieurs opérations à la fois réflexives et pratiques. Ainsi, les opérations de découpage (isoler un exercice issu d'un manuel, découper une leçon dans un autre), de renforcement (ajouter des informations inédites pour ancrer un exercice dans des situations que l'élève connaît) et d'explicitation (caractériser les étapes d'un exercice) apparaissent comme des activités documentaires préalables importantes. Ces opérations documentaires visent à rendre visibles, pour les familles, la part du caché (Perrenoud, 1993) ou de l'implicite. Ces opérations ont été réalisées de différentes manières en fonction des compétences numériques des enseignants et ce qu'ils connaissaient des équipements numériques des familles et des compétences de leurs élèves. Les enseignants qui utilisaient déjà des techniques numériques en classe (comme le VPI) expliquent avoir réalisé des opérations de sélection et de modification de diverses ressources afin de les mettre en ligne pour leurs élèves (par exemple en les envoyant par courriels ou via un Padlet). D'autres enseignants soulignent que l'absence préalable de matériel dans leur classe a complexifié leur tâche, dans la mesure où leurs documents n'étaient pas numérisés et que leur pratique de conception documentaire est liée aux matériels non numériques dont ils disposent dans leurs classes (manuels scolaires imprimés, tableau blanc, tableau à craie). Le cas de Mme

Adam est particulièrement éclairant pour comprendre dans quelle mesure le travail de conception peut se développer sans forcément recourir à des techniques numériques. En difficulté face à l'usage des techniques numériques pour préparer des ressources pédagogiques ou enseigner avec un tableau numérique ou un vidéoprojecteur, Mme Adam a utilisé un ensemble de ressources imprimées dont ses propres productions pour proposer à ces élèves des documents inédits, conçus spécifiquement pendant le confinement, issus de son cahier de préparation qu'elle photographiait page après page pour leur envoyer par mail. Les opérations numériques de son travail de préparation (prendre en photo son cahier d'abord, puis l'envoyer par mail) sont les aspects communicationnels d'un travail documentaire spécifiquement entrepris pendant le confinement qu'elle a cessé de réaliser lors du retour en classe.

Dans nos résultats, le travail de conception de documents et d'envoi de ressources pédagogiques pendant le confinement est décrit par les enseignants comme un travail spécifique pour lequel les documents et ressources envoyés étaient adaptés en fonction de plusieurs facteurs. D'abord il s'agissait pour eux de concevoir et d'adapter des documents à la situation de travail en solitaire dans laquelle pouvaient se trouver les élèves. Ensuite il leur fallait adapter ces documents aux difficultés scolaires propres à certains élèves. Enfin, certains expliquent avoir fourni des documents spécifiques pour expliciter les objectifs pédagogiques aux parents qui voulaient/pouvaient accompagner leurs enfants. Ainsi, pendant le confinement, l'élaboration de documents a conduit certains enseignants à transformer leurs travaux de préparation en modifiant leurs objectifs pédagogiques pour qu'ils puissent être réalisé par les élèves à distance, qu'ils soient accompagnés par leurs familles ou non. Cette situation peut être synthétisée en modifiant légèrement la représentation schématique des genèses documentaires élaborée par Gueudet et Trouche (2009).

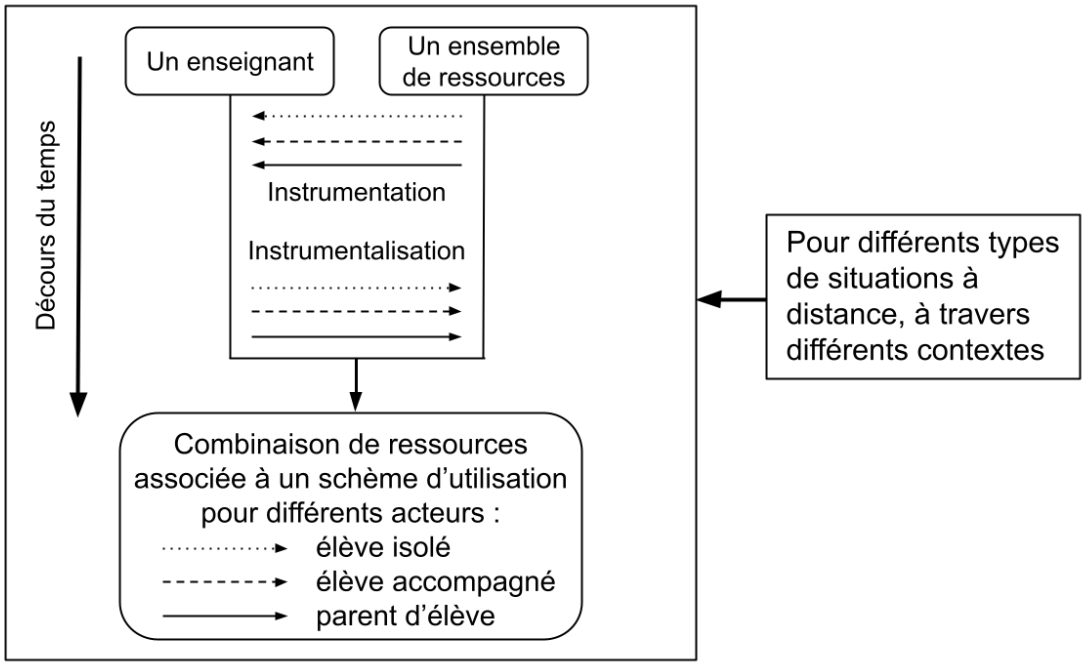

Figure 12. Représentation schématique de la genèse d'un document en contexte de confinement, adapté depuis le schéma de Gueudet et Trouche (2009)

Dans cette adaptation du schéma de Gueudet et Trouche (2009), le travail documentaire de l'enseignant est toujours le moteur d'une genèse documentaire. Toutefois, les différents acteurs et leurs situations ont conduits les enseignants à mobiliser différentes ressources et à produire différents documents nécessitant des schèmes d'utilisation variés qui ont modifié leur travail de préparation pour tenir compte des situations personnelles de leurs élèves confinés. De retour en classe, les enseignants qui détaillent leurs pratiques de conception expliquent ne plus pouvoir consacrer autant de temps à ces activités mais ils précisent qu'ils réutilisent certaines de leurs productions en classe, quitte à transformer à nouveaux frais leurs productions dans un contexte présentiel retrouvé et avec une « valise documentaire » (Fondin, 1992; Liquète, 2005;) enrichie par leurs trouvailles pendant le confinement.

7.5 LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS AVEC LES TECHNIQUES NUMERIQUES PENDANT ET APRES LE CONFINEMENT

- L'autoformation aux techniques numériques des enseignants est principalement motivée par l'impératif du maintien du lien avec les élèves

- Les enseignants ont du s'autoformer pour utiliser des techniques numériques afin de maintenir le lien avec les élèves et pour trouver et/ou concevoir des ressources pédagogiques à leur envoyer
- Les activités d'autoformation engagées par les enseignants pendant le confinement répondaient à une situation subie mais pas inconnue des enseignants qui se forment de manière continue
- L'autoformation des enseignants pendant cette période est une activité clivante, appréciée par les enseignants les plus à l'aise avec les techniques numériques et entourés dans leur cadre privé; ou source de souffrance professionnelle pour les enseignants les plus éloignés des techniques numériques et dépourvus d'un environnement social et privé aidant
- L'apprentissage expérientiel des enseignants avec les techniques numériques pendant le confinement a été possible pour certains enseignants. Les enseignants qui évoluent au sein d'un environnement social dans lequel l'usage des techniques numériques n'étaient pas une nouveauté et pour lesquels il était possible de mettre à distance les conditions de stress engendrées par le confinement ont pu réfléchir à leurs usages, tester et expérimenter plusieurs configurations et plusieurs modes de communication avec leurs élèves
- Ces cas particuliers et leurs expériences, sources d'apprentissage pendant le confinement, s'expriment par leur capacité d'agir en fonction des contextes pour des activités spécifiques. Le modèle révisé de Kolb (1984) proposé par Morris (2020) permet de spécifier ces contextes et ces activités
- Les situations de genèses documentaires et de genèses instrumentales expérimentées par les enseignants mettent en évidence des puissances d'agir issues de la période du confinement. Ces résultats ne sont toutefois pas généralisables à l'ensemble des enseignants rencontrés

L'EFFET DE LONGUE-TRAINE DE L'EXPERIENCE DU CONFINEMENT SUR L'APPROPRIATION DES TECHNIQUES NUMERIQUES PAR LES ENSEIGNANTS

Le possible effet de longue traîne du confinement que nous avons exposé au début de cette recherche nous permettait d'émettre l'hypothèse d'une appropriation

de techniques numériques et d'apprentissages expérientiels par les enseignants du fait de leur expérience de cet évènement. Les éléments discutés précédemment montrent les limites de cette hypothèse pour de nombreux enseignants au regard des difficultés rencontrées pendant le confinement par eux-mêmes ou par leurs élèves et les familles. Dans cette dernière partie de la discussion de nos résultats, nous discuterons l'hypothèse de l'appropriation des techniques numériques par les enseignants à la suite du confinement au prisme de leurs pratiques d'autoformation (Carré 2006), leur expérience des techniques numériques dans la perspective de l'apprentissage expérientiel (Dewey, 1938 ; Kolb, 1984; Morris 2020) et au regard de la théorie instrumentale et des puissances d'agir de Rabardel (1995, 2005).

L'AUTOFORMATION AUX TECHNIQUES NUMERIQUES PENDANT LE CONFINEMENT

L'analyse de nos résultats met en évidence différents moyens employés par les enseignants pour se former pendant le confinement. La recherche d'informations, de ressources en ligne, le visionnage de vidéos, le suivi de webinaires et de tutoriels occupent une place importante dans les pratiques d'autoformation des enseignants pendant le confinement. Ensuite, ce que nous désignons comme l'autoformation par l'usage des techniques numériques pour maintenir la relation pédagogique avec leurs élèves a pris forme via des tests et des expérimentations (tester la visioconférence, ou ouvrir un padlet pour soi et tester les fonctionnalités avant de fournir le lien d'accès aux élèves) lorsque les services et matériels étaient disponibles et fonctionnels. Ces résultats complètent ceux de Boudokhane-Lima *et al*. (2021) qui décrivaient le manque de compétences numériques comme un facteur qui avait poussé les enseignants à s'autoformer. Car, si le manque de compétences numériques est un facteur explicatif, la non-utilisation par absence de besoin est également un facteur qui permet de comprendre l'autoformation comme une réponse au besoin d'utiliser une technique (prescrite ou non) afin d'atteindre des objectifs pédagogiques ou relationnels à distance. Enfin, l'autoformation par l'usage coexiste avec l'autoformation au moyen des techniques numériques. Cette dernière se matérialise dans la réalisation de vidéo ou dans l'enregistrement de capsules audios pour leurs élèves, mais aussi dans leurs pratiques de recherche de ressources adaptées à la distance, mais aussi dans la création de ressources pédagogiques en ligne et hors ligne pour les élèves pendant le

confinement. En somme, l'autoformation des enseignants pendant le confinement est une activité subie et contrainte, différente de l'autoformation comme activité d'adaptation en début de carrière ou au cours de la vie professionnelle.

Le confinement a conduit les enseignants à se « débrouiller » dans l'urgence. Pour cela, ils ont utilisé leur matériel personnel pour chercher des ressources pédagogiques et concevoir des documents adaptés à leurs élèves et susceptibles de les motiver dans un contexte exceptionnel. Pour atteindre ces objectifs, ils ont utilisé leur matériel numérique afin de s'autoformer à des techniques inutilisées jusqu'alors, le plus souvent seul et parfois avec l'aide de leurs proches. La distance contrainte a pu être l'occasion de réaliser des activités pédagogiques inédites au regard de leurs habitudes en classe. Si ces activités sont appréciées par les enseignants qui expriment leur appétence pour les techniques numériques, les enseignants les moins à l'aise avec les techniques numériques qualifient leurs expériences d'autoformation avec davantage de nuances. Pour certains, l'expérience du confinement a été vécue comme une épreuve difficile, source de souffrance professionnelle. L'usage des techniques numériques leur a demandé des efforts importants, d'abord pour comprendre le fonctionnement de ces techniques, puis pour les utiliser afin d'atteindre des objectifs pédagogiques avec leurs élèves confinés. Si l'environnement social (les pairs, les proches et la famille) est décrit comme aidant, le déficit de formations institutionnelles dédiées à l'usage des techniques numériques en classe est un argument mobilisé pour expliquer leurs difficultés avec les techniques numériques pendant le confinement.

L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL DES ENSEIGNANTS PENDANT LE CONFINEMENT

Concernant les possibles apprentissages expérientiels liés à l'usage des techniques numériques par les enseignants pendant le confinement, nos résultats mettent en évidence les limites de la notion d'apprentissage expérientiel lorsqu'elle n'est pas associée à des cas d'usage ou à des pratiques ciblées (par exemple, créer une fiche pédagogique avec un logiciel de traitement de texte pour l'envoyer aux élèves, créer une activité en ligne en utilisant les fonctionnalités d'une plateforme). Pour discuter l'hypothèse de l'apprentissage expérientiel des enseignants avec les techniques numériques pendant le confinement, nous reprenons ici le modèle de Kolb (1984) et

surtout sa révision de ce modèle par Morris (2020). Les termes utilisés dans ce modèle permettent de situer les différents états par lesquels ont pu passer les enseignants lors du confinement, ils permettent également de suivre avec nuance l'évolution de leurs usages déclarés. Chacune de nos sous-sections porte le titre et discute les quatre étapes de ce modèle.

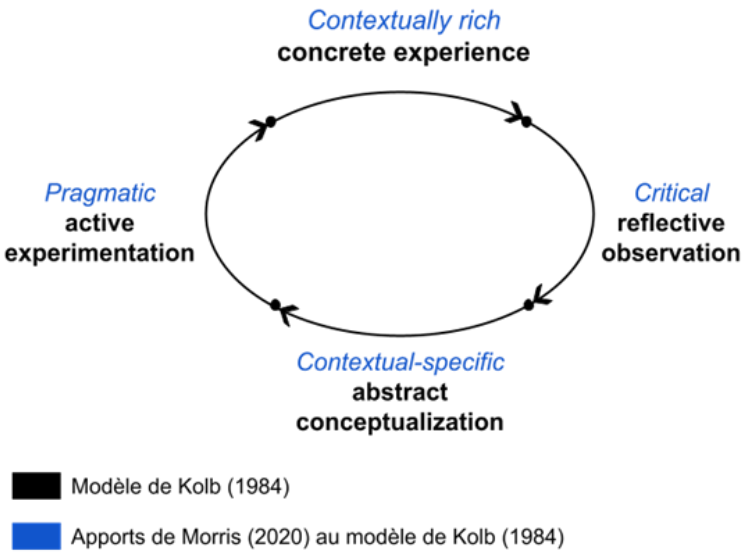

Figure 4. Adaptation du modèle de Kolb (1984) par Morris (2020)

« L'EXPERIENCE CONCRETE CONTEXTUELLEMENT RICHE »

En précisant les intentions des enseignants lorsqu'ils recourent aux techniques numériques, nous avons analysé plusieurs pans de leur activité et de leurs expériences concrètes pendant le confinement. Parmi ces activités : organisation de classe virtuelle, entretien des communications par diverses techniques, recherche en ligne de ressources pédagogiques, conception de documents ou de contenus pédagogiques, toutes ces activités n'ont pas été « contextuellement riches » (au sens de Morris) au regard de leurs conditions de vie pendant cette période et de leurs compétences numériques préalables. En suivant le sens de la critique de Morris (2020) vis-à-vis de la « richesse contextuelle » nécessaire à « l'expérience concrète » qu'il ajoute au modèle de Kolb (1984), les situations de stress liées au contexte pandémique, la distance contrainte, le manque de préparation logistique et pédagogique, et le caractère urgent de la mise en place de la continuité pédagogique : tous ces éléments ont créés un contexte dont les modalités d'interactions ont été choisies par défaut, et non par un choix préparé.

Dans cette situation, la richesse contextuelle de l'expérience concrète du confinement dépendait des capacités des enseignants à créer ou maintenir le lien avec leurs élèves à distance, mais cette richesse contextuelle dépendait aussi largement des compétences numériques et communicationnelles préalables des enseignants, qu'il s'agisse de l'usage de l'ENT, de courriel ou des plateformes de visioconférence. De plus, nos résultats mettent en évidence l'importance des différences d'équipement et des inégalités matérielles parmi les enseignants et entre les élèves. Ces différences et ces inégalités ont influencé les choix des enseignants d'utiliser ou non certaines techniques numériques. Ces dimensions matérielles et sociales sont détaillées par Morris (2020) dans la révision du modèle de Kolb (1984). De ces dimensions dépendent la capacité des acteurs à appréhender leur expérience et à construire des relations qui lui donneront la « richesse contextuelle » nécessaire pour apprendre de l'expérience.

« L'OBSERVATION REFLEXIVE CRITIQUE »

La dimension critique apportée par Morris (2020) précise le rôle actif de l'individu qui vit une expérience d'apprentissage, c'est-à-dire ses capacités à questionner son environnement et à agir comme un « enquêteur » (Morris, 2020) pour comprendre et résoudre les problèmes qu'il rencontre. Dans nos résultats, la dimension réflexive et critique des enseignants vis-à-vis de leur situation est un élément que nous retrouvons dans leurs propos relatifs à leurs usages des techniques numériques, à la nécessité de répondre à l'urgence de la situation, ou encore à la nécessité de rompre avec l'idée de pouvoir reproduire les conditions présentielles à distance. L'expérience du confinement ayant conduit certains d'entre eux à « repenser » leurs pratiques pédagogiques, c'est-à-dire à penser leurs pratiques pédagogiques à nouveaux frais, dans un contexte à distance en utilisant des techniques inenvisagées. Puis à réfléchir aux possibilités de continuer ces usages de retour en classe ou à la nécessité de les arrêter en fonction de leurs objectifs pédagogiques. Cette observation réflexive critique peut agir dans l'évolution d'une logique transpositionnelle – tenter de transposer des activités présentielles à distance (Caron, 2020) – vers une logique substitutive – proposer des substituts aux activités présentielles empêchées (Peraya et Peltier, 2020A) – pouvant mener à ce que nous nommons une logique adaptative (proposer des activités à distance en tenant compte des limites matérielles et humaines) comprise comme les

capacités à faire des enseignants avec les techniques numériques dans une perspective instrumentale (Rabardel, 2005).

« LA CONCEPTUALISATION ABSTRAITE SPECIFIQUE AU CONTEXTE »

Après l'expérience concrète du confinement, certains enseignants ont pu développer une réflexion critique de leur expérience qui les a conduits à « repenser » leurs pratiques pédagogiques. L'étape de la conceptualisation abstraite de Kolb (1984) telle qu'elle est présentée dans son schéma originel suggère que l'expérience vécue et son observation réflexive permettent de concevoir une compréhension générale de la situation. L'apport du modèle de Morris (2020) et les résultats de nos enquêtes montrent davantage des compréhensions plus précises de certaines activités modifiées par le confinement qu'une compréhension générale. Ainsi, nos analyses soulignent l'importance que donnent les enseignants à leurs pratiques de recherche de ressources pédagogiques en ligne ou dans la création de documents numériques pour les élèves. Certains d'entre eux – déclarant avoir des pratiques numériques préalables ou donnant des exemples des tâches qu'ils réalisent – expliquent avoir retravaillé, modifié et adapté leurs productions afin de les réutiliser en classe, dans une modalité d'enseignement présentiel retrouvée. Les exemples donnés par ces enseignants mettent en lumière le travail de conceptualisation abstraite qu'ils font de leur travail et des capacités qu'ils ont à adapter leurs productions au gré de l'évolution des situations d'enseignement qu'ils rencontrent, qu'ils soient confinés ou non. Ces exemples permettent d'imager les propos de Morris sur l'étape de la conceptualisation abstraite : « A key aspect of this concerns learners becoming to appreciate that the conditions of the context may change across time and place and therefore all knowledge is provisional and needs testing in context » Morris (2020).

Pour d'autres enseignants – mis en difficulté par le confinement et l'usage des techniques numériques – le confinement est décrit comme une expérience dont ils ressortent avec des intentions pédagogiques présentielles fortes, comme développer les activités manipulatoires avec les élèves, favoriser le déplacement et le travail de groupe. Pour certains d'entre eux, cette volonté de redonner la priorité aux interactions avec les élèves et retrouver le plaisir de l'enseignement en classe constitue, pour eux, le sel de leur métier.

Ainsi, pour une même expérience partagée, les différentes appréciations et compréhensions de l'épreuve du confinement se réfèrent à des contextes différents. Toutes les expériences vécues n'ont pas été contextuellement riches et toutes ces appréciations n'ont pas fait l'objet d'une réflexion critique car pour certains d'entre eux, le confinement est une expérience concrète qui n'est pas « contextuellement riche ». Cette perspective a déjà été détaillée par Morris (2020), il substitue à la dynamique de la spirale de l'apprentissage expérientiel une mécanique circulaire qui implique : « (1) contextually-poor experience (2) uncritical reflective observation (3) contextual-indifferent abstract conceptualization and (4) reinforcing/repeating activity experimentation » (Morris, 2020). La spirale itérative de l'apprentissage expérientiel peut alors devenir un cercle de répétition dans lequel l'expérience concrète se déroule dans un contexte pauvre d'interactions, dans lequel l'observation réflexive ne permet pas au sujet de construire une critique de la situation, où la conceptualisation et la réflexivité ne s'ancrent pas dans le contexte et entraînent une répétition de l'expérience sans pouvoir d'agir sur celle-ci.

« L'EXPERIMENTATION ACTIVE PRAGMATIQUE »

La dimension pragmatique qu'ajoute Morris (2020) au modèle de Kolb (1984) s'appuie sans le nommer sur une définition du pragmatisme de Dewey (1938) pour expliquer que les « expérimentations actives pragmatiques » reposent sur les connaissances que construisent les individus à partir des problèmes spécifiques qu'ils rencontrent. Ainsi, les possibilités d'apprendre par l'expérience se limitent à l'expérience vécu et plus précisément, elles se limitent aux problèmes spécifiques rencontrés et identifiés pendant cette expérience.

Dans nos résultats, les expérimentations à distance réalisées par les enseignants pendant le confinement peuvent être désignées comme actives – car ils sont les acteurs de ces tests et de ces adaptations. Elles peuvent aussi être qualifiées de pragmatiques dans la mesure où elles suivent le cheminement de leur expérience concrète et de leur travail réflexif vis-à-vis d'activités spécifiques expérimentées pendant le confinement.

L'apprentissage expérientiel depuis le modèle de Kolb (1984) adapté par Morris (2020) permet de comprendre les actions des enseignants face aux contraintes du confinement. Cependant, le processus interne et récursif du modèle d'apprentissage

expérientiel tel que nous le présentons néglige le détail des actions individuelles des enseignants. Pour compléter cette approche, la théorie des puissances d'agir de Rabardel (2005) nous permet de recentrer cette discussion sur le possible effet de longue traîne du confinement sur l'appropriation des techniques numériques à la suite du confinement

LA PUISSANCE D'AGIR DES ENSEIGNANTS AVEC LES TECHNIQUES NUMERIQUES PENDANT ET APRES LE CONFINEMENT

Dans nos résultats, les actions des enseignants pour maintenir le lien et les activités à distance avec leurs élèves relèvent à la fois des puissances « d'agir » et de « faire » au sens de Rabardel (2005). Dans cette perspective, le « faire » renvoie aux tâches mises en œuvre par les enseignants pour maintenir le lien avec les élèves et les activités pédagogiques. En d'autres termes, le « faire » renvoie aux invariants de l'activité professionnelle des enseignants. « L'agir » quant à lui, étend les dimensions de ces tâches pour prendre en compte le contexte qui les rend possibles ou non.

La mise en place du confinement constitue une diminution du pouvoir d'agir pour les enseignants que nous avons interrogés. Certains traduisent cette perte comme une souffrance car la modalité distancielle transformait provisoirement leur activité par de nouvelles médiations et de nouvelles médiatisations numériques pouvant aller à l'encontre des représentations qu'ils ont de leur métier (Ria et Mauguen, 2020). À l'épisode de la perte de l'établi qu'utilise Rabardel (2005) comme situation d'exemple de diminution du pouvoir d'agir, la perte de l'espace de la classe constitue également une perte pour les enseignants interrogés. En ce sens, si l'hétérogénéité des configurations des espaces professionnels jouent un rôle déterminant dans l'exercice du pouvoir d'agir des enseignants avec les techniques numériques en classe, l'hétérogénéité des configurations domestiques dans lesquelles ils ont travaillé pendant le confinement sont elles aussi déterminantes (Aillerie et Martineaud, 2023).

Nos résultats montrent toutefois certaines formes du pouvoir d'agir professionnel des enseignants. Les genèses documentaires sont un type d'activités constructives particulièrement visibles dans nos résultats. De la création et du ré-emploi des vidéos par Mme Magnant aux processus de genèse documentaires engagés par d'autres enseignants interrogés, ces créations et réutilisations témoignent d'un pouvoir d'agir

des enseignants avec les techniques numériques pour créer et envoyer aux élèves et aux familles des documents et diverses ressources pédagogiques utilisables à distance. Ces genèses documentaires (Gueudet et Trouche, 2008) sont également liées aux genèses instrumentales (Rabardel, 1995), toutes deux sont dynamiques et évoluent avec le réemploi de documents et de ressources pédagogiques testées pendant le confinement puis utilisées en classe, où certains enseignants les adaptent à nouveaux frais dans de nouvelles modalités pédagogiques et avec des intentions différentes.

CHAPITRE 8 : CONCLUSION ET PERSPECTIVES

8.1 RAPPEL DES OBJECTIFS

À l'issue de cette recherche, l'interrogation que nous posions en introduction s'intéressait à ce que les pratiques numériques professionnelles des professeurs des écoles doivent à la période du confinement de mars 2020. Nous avons alors proposé d'interroger cette période comprise comme un événement et comme une expérience potentiellement initiatrice d'usages de techniques numériques visant à maintenir le lien pédagogique avec les élèves. Les principaux résultats que nous avons obtenus nous permettent de répondre aux questions posées que nous rappelons ici :

- [Q1] L'expérience vécue du confinement par les enseignants les a-t-elle conduits à développer des pratiques numériques professionnelles existantes ou à en adopter de nouvelles ?
- [Q2] Cette expérience s'inscrit-elle dans un processus d'appropriation des techniques numériques ?
    - [Q2a] Ce processus était-il spécifiquement dû au confinement et réduit à celui-ci ?
    - [Q2b] Ce processus d'appropriation des techniques numériques permet-il d'envisager le développement d'un pouvoir d'agir susceptible d'être mobilisé pour développer d'autres pratiques numériques et technopédagogiques ?
    - [Q2c] Comment se manifestent ces possibles évolutions des pratiques numériques professionnelles des professeurs des écoles interrogés ?

Ces questions et notre revue de littérature nous avaient conduits à formuler plusieurs hypothèses :

- [H1] Du fait de leur vécu du confinement, les enseignants interrogés ont adopté et intégré significativement des techniques numériques dans leurs pratiques pédagogiques.

- [H2] Les techniques numériques de communication largement employées pendant le confinement pour maintenir le lien avec les familles persistent dans leurs usages et affectent un pan de la forme scolaire.

- [H3] Le confinement a permis le développement de nouvelles médiations et médiatisations des activités pédagogiques des professeurs des écoles.

Nous reprenons ci-après l'ensemble des questions et des hypothèses formulées au regard de la discussion de nos résultats.

8.2 PRINCIPAUX RESULTATS

À la question [Q1], « l'expérience vécue du confinement par les enseignants les a-t-elle conduits à développer des pratiques numériques professionnelles existantes ou à en adopter de nouvelles ? », nos résultats mettent en évidence le développement d'usages de techniques numériques connues mais pas ou peu utilisées avant le confinement. Parmi les pratiques numériques professionnelles des enseignants pendant le confinement, celles dirigées vers le maintien du lien avec les élèves sont prédominantes et poursuivent des objectifs relationnels davantage affectifs que pédagogiques. Leurs pratiques technopédagogiques pendant le confinement sont marquées par l'urgence de la situation et la nécessité de trouver rapidement des moyens accessibles et fonctionnels pour envoyer du travail à leurs élèves. Pour cela, ils ont eu recours à plusieurs techniques numériques et non-numériques, cumulant leurs usages afin d'être en mesure de communiquer avec leurs élèves. Les usages des techniques inenvisagées par absence de besoins avant le confinement ont été sources réflexivité et d'action afin d'utiliser des ressources adaptées au travail solitaire des élèves, de modifier des documents et de les envoyer aux élèves en prenant en compte les possibilités et impossibilités d'accompagnement par les familles. Cependant, les conditions nécessaires à ces cheminements dépendent largement du cadre dans lequel les enseignants ont vécu le confinement. Les relations avec des pairs et des proches à l'écoute ont participé à améliorer leurs conditions de travail à distance. Leurs compétences numériques préalables et l'utilisation de matériels numériques en classe font également parties des conditions matérielles préalables ayant rendu possible l'utilisation de techniques inexploitées ou l'usage de fonctionnalités inutilisées avant le confinement par absence de besoins.

Dans cette perspective, pour la question [Q2] « cette expérience s'inscrit-elle dans un processus d'appropriation des techniques numériques ? », nos résultats ne permettent pas d'apporter une réponse générale et précise car le processus d'appropriation est un processus dynamique, différent d'un enseignant à l'autre. Cependant, dans nos entretiens et dans nos études de cas, certains enseignants – déjà utilisateurs de techniques numériques ou se déclarant à l'aise avec ces techniques – expliquent avoir produit des documents et diverses ressources (imprimées ou multimédia) qu'ils continuent d'utiliser et d'adapter au fil des classes. Les exemples qu'ils donnent et le travail continu d'adaptation et de modification au gré des contextes et au fil du temps s'inscrit dans un mouvement récursif d'instrumentation et d'instrumentalisation caractéristique du processus d'appropriation.

Ce résultat doit être pris avec prudence et nous permet de répondre à la question [Q2a] « Ce processus était-il spécifiquement dû au confinement et réduit à celui-ci ? » car les mouvements d'instrumentation et d'instrumentalisation mis en lumière dans nos analyses ne concernent pas la majorité des enquêtés, pour lesquels les usages des techniques numériques réalisés pendant le confinement répondaient avant tout à la nécessité de maintenir le lien avec les élèves, parfois en transposant ou en substituant des pratiques pédagogiques présentielles au contexte de la distance.

À la question [Q2b] relative au processus d'appropriation des techniques numériques saisi comme le possible moteur du développement d'un pouvoir d'agir enseignant avec les techniques numériques, les créations et transformations documentaires réalisées pendant le confinement ont conduits certains enseignants à développer de nouvelles pratiques pédagogiques et technopédagogiques en classe. Le réemploi en classe, de vidéos réalisées et envoyées aux élèves pendant le confinement est un exemple intéressant dans lequel la scénarisation de l'enseignement se construit depuis son document, alors que de document était, lors du confinement, le produit de besoins pédagogiques dans une modalité d'enseignement d'urgence spécifique.

Les différents éléments apportés dans la réponse à la question [Q2b] permettent de répondre à la question [Q2c] sur la possibilité de rendre compte des évolutions des pratiques numériques professionnelles des professeurs des écoles. Là encore, les évolutions que nous avons constatées ne constituent pas la majorité des pratiques numériques professionnelles des enseignants interrogés. Cependant, nos analyses

mettent en évidence qu'indépendamment de la question des usages numériques, les pratiques pédagogiques reposant sur les interactions présentielles, la manipulation, le déplacement, et le collectif de la classe sont désignées comme des éléments cruciaux dont les élèves ont été privés pendant le confinement. Ainsi, même lorsque l'usage des techniques numériques n'est peu ou pas mentionné, le confinement est présenté comme une période importante mettant en lumière ces activités empêchées pour lesquelles les enseignants interrogés affirment et réaffirment le primat de l'enseignement présentiel en classe et de l'école comme espace d'apprentissage privilégié. Ce constat et cette affirmation plus largement partagés parmi les enseignants interrogés se fondent sur les difficultés rencontrées par les élèves et les familles pendant le confinement.

8.3 RETOUR SUR LES HYPOTHESES EMISES

Parmi les hypothèses que nous avons formulées au début de ce travail, cette recherche nous permet de préciser qu'avec l'analyse que nous avons conduite, il est difficile d'affirmer que la plupart des enseignants rencontrés ont adopté et intégré significativement des techniques numériques dans leurs pratiques pédagogiques [H1]. Nous comprenons ici l'adoption et l'intégration significative au travers des usages déclarés de techniques numériques nous ayant permis d'analyser des processus d'instrumentation et d'instrumentalisation. Cependant, le parti pris de notre recherche et de notre démarche compréhensive permet de saisir les difficultés rencontrées par les enseignants, les types d'activités professionnelles qu'ils ont investi et comment ils sont parvenus – malgré tout – à maintenir les relations avec les élèves pendant le confinement. Ainsi, parmi les usages numériques déclarés pendant le confinement, certains des enseignants interrogés détaillent des usages dans lesquels les processus instrumentaux sont décrits et se prolongent en classe, notamment au travers de leurs pratiques de recherche et de conception de ressources pédagogiques. Cependant, le confinement seul n'est pas l'initiateur de ces pratiques déclarées qui font également l'objet de prescriptions institutionnelles. Les enseignants soulignent l'importance de l'évolution des programmes, désignés comme des moteurs de changement suivis mais aussi subis. De plus, du fait de l'indisponibilité de certaines plateformes prescrites (les ENT et la classe virtuelle du CNED), du manque de compétences numériques des élèves, des familles et parfois de leurs propres difficultés d'accès et d'usages, certains

enseignants se sont tournés vers des plateformes initialement proscrites – qui requièrent elles-aussi un ensemble de compétences numériques – tout en sachant que leurs usages et les activités conduites avec les élèves ne pourraient pas être prolongées après le confinement. Toutefois, les arrêts d'usage de ces plateformes les ont parfois conduits vers des plateformes et des techniques prescrites (principalement les ENT) une fois le confinement terminé.

Dans notre deuxième hypothèse, nous avons proposé d'interroger l'influence du confinement et des usages numériques communicationnels des enseignants sur la forme scolaire [H2] (Vincent, Lahire et Thin, 1994 ; Maulini et Perrenoud, 2005). L'analyse de nos résultats nous permet de comprendre comment cette forme scolaire a été provisoirement transformée par le confinement et la mise en place de la continuité pédagogique pour y faire face. Pour synthétiser nos résultats nous avons ajouté une colonne comportant les traits distinctifs de la forme scolaire au regard de nos résultats.

Tableau des traits distinctifs de la forme scolaire selon Maulini et Perrenoud (2005)		Les traits distinctifs de la forme scolaire pendant le confinement.
1. Contrat didactique entre un formateur et un apprenant	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'un contrat didactique lie un formateur (maître, professeur, gourou) et un ou plusieurs apprenants (étudiants, élèves, disciples, apprentis), le rôle du premier consistant à partager une partie de son savoir et à favoriser son appropriation par l'apprenant, ce dernier ayant la charge d'écouter, de travailler, de répéter, de chercher à comprendre et à mémoriser, de se prêter à une évaluation en cours de route, bref d'apprendre	Le contrat didactique qui lie l'enseignant et l'apprenant a pu être altéré par des difficultés communicationnelles entre les acteurs et par l'apparition d'un tiers médiateur : la famille. Le contrôle de l'apprentissage a pu être relégué à plus tard pour ne pas altérer l'impératif du maintien du lien.

	de façon apparemment visible et contrôlable.	
2. Organisation centrée sur les apprentissages	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que formateurs et apprenants appartiennent à une organisation structurée autour de l'intention d'instruire et de faire apprendre. À la rigueur, il peut s'agir d'un sous-système d'une organisation plus vaste, à condition qu'elle présente une certaine clôture et soit essentiellement orientée vers la formation.	L'organisation centrée autour de l'intention d'instruire a été restructurée, davantage centrée sur le maintien du lien pédagogique. À l'intention initiale d'instruire et de faire apprendre, a été ajouté la nécessité de maintenir le lien social et la motivation des élèves.
3. Pratique sociale distincte et séparée	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les interactions entre formateurs et apprenants soient considérées comme une pratique sociale spécifique, distincte des autres pratiques (politiques, religieuses, de travail), même s'il y a des liens avec elles, aussi bien dans le registre de la préparation que de la simulation. Il faut que formateur et apprenant puissent s'isoler pratiquement ou symboliquement dans un lieu spécifique, à l'abri d'autres	Les interactions entre formateurs et apprenants ont été en partie modifiées par la dimension affective des échanges dans une période stressante et incertaine. Les espaces intimes et familiaux ont remplacé provisoirement les espaces symboliques de l'École. Le rapport pédagogique était parfois subordonné à d'autres acteurs, eux aussi pour leurs

	interactions et rapports sociaux. Il faut que le rapport pédagogique jouisse d'une autonomie relative par rapport à d'autres formes de rapports sociaux, de pouvoirs et de contrats.	études, ou pour une activité salariée.
4. Curriculum et planification	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les apprentissages à favoriser fassent l'objet d'une représentation préalable, dans l'esprit du formateur et jusqu'à un certain point de l'apprenant, que l'apprentissage soit planifié.	La période du confinement ne devait pas nécessairement faire l'objet d'apprentissage nouveau mais de révisions. Le manque de compétences numériques des élèves et des enseignants a pu constituer un frein dans la planification des apprentissages.
5. Transposition didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que les savoirs enseignés et appris aient fait l'objet d'une transposition didactique, d'une codification, d'un découpage, d'une organisation propre à en assurer la transmission et l'assimilation.	La transposition didactique a pu être altérée par des difficultés et des inégalités d'accès et d'usage des techniques numériques par les enseignants.
6. Temps didactique	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut que le travail de formation et d'apprentissage s'étende sur une certaine durée, avec une certaine périodicité et un découpage du temps proprement didactique.	La périodicité et le découpage du temps proprement didactique a pu être altéré par l'usage de techniques de

		communication numériques inédites.
7. Discipline	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait imposition et acceptation d'une discipline intellectuelle et corporelle réputée favorable aux apprentissages, que l'apprentissage soit d'une certaine façon « laborieux », qu'il ne se fasse pas spontanément mais au prix d'une volonté et d'efforts.	La dimension laborieuse et l'acceptation disciplinaire ont été reléguées pour laisser place à l'organisation d'activités supposées engageantes afin de maintenir les élèves motivés.
8. Normes d'excellence	Pour qu'il y ait forme scolaire, il faut qu'il y ait référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation permettant de définir et mesurer une progression des apprentissages.	Les normes d'excellence ont été provisoirement délaissées au profit du maintien du lien pédagogique, social et affectif.

Tableau 4. Adaptation du tableau des traits distinctifs de la forme scolaire de Maulini et Perrenoud (2005)

Dans leurs travaux, Ria et Rayou (2020) expliquaient que le centre de gravité de la forme scolaire s'était déporté des écoles vers les familles, l'analyse de nos résultats montrent que les enseignants interrogés notent un rapprochement avec les élèves et leurs familles, mais que ce rapprochement ne semble pas se poursuivre une fois que les élèves de leur classe passent au niveau supérieur. Ainsi, à la lumière de nos analyses, il semble que ce décentrement de la forme scolaire soit évènementiel.

Dans notre troisième hypothèse, nous avons formulé l'idée selon laquelle le confinement aurait permis le développement de nouvelles médiations et médiatisations des activités pédagogiques des professeurs des écoles [H3]. Au regard de l'analyse de

nos résultats, des formes de médiation plus personnalisées apparaissent dans les exemples donnés par les enseignants. L'usage de la visioconférence en petit groupe ou en individuel, ainsi que l'usage de l'appel téléphonique en individuel représentent ces formes inédites de communication entre les enseignants et leurs élèves. Ces formes de médiation ont parfois été accompagnées par de nouvelles médiatisations pour les documents pédagogiques utilisés : le texte habituellement imprimé ou projeté a été lu à haute voix au téléphone, les exercices ou les leçons ont été pris en photo ou scannés afin d'être envoyé par mail ou téléversés sur des applications en ligne comme les murs virtuels (Padlet). Si ces usages numériques ont bien existé, ils ne doivent cependant pas occulter les autres formes utilisées par les enseignants pour faire face aux difficultés et aux inégalités d'accès et d'usage des familles avec les équipements numériques. D'autres formes de médiatisations de contenus comme l'impression d'exercices et de leçons pour constituer des dossiers envoyés par la poste ou déposés directement dans les boîtes aux lettres des familles par les enseignants et les directeurs d'établissement. Ainsi, pendant le confinement, si certains enseignants ont développé de nouvelles formes de médiations et de médiatisations pour maintenir la relation pédagogique avec les élèves, les formes les plus anciennes ont côtoyé des formes plus récentes – historiquement connus dans le champ de l'enseignement à distance – et continuent de se côtoyer voire se cumule, du courrier à l'entretien téléphonique, du courrier électronique à la classe virtuelle; le tout en fonction des configurations techniques, des équipements possédés, de leur disponibilité, et des compétences des acteurs impliqués.

Enfin, l'hypothèse du confinement comme expérience susceptible de provoquer et d'expliquer les éventuels changements dans les pratiques numériques des enseignants nous semble trompeuse. D'abord au regard de la définition de l'apprentissage expérientiel depuis Kolb (1984) puis Morris (2020), l'expérience concrète du confinement n'a pas toujours été vécue comme une expérience riche. Les potentiels apprentissages expérientiels issus de cette période sont liés aux spécificités des expériences vécues par chaque enseignant. Le stress généré par l'épisode pandémique et le confinement a entravé les enseignants dans leurs actions (craintes et peur vis-à-vis des contaminations, gestion d'enfants ou de personnes dépendantes à charge, déplacement dans des écoles pour accueillir les enfants des personnels soignants). Ensuite, le passage à distance a été réalisé dans l'urgence sur une temporalité extrêmement courte, laissant peu de temps aux enseignants pour se former aux

contingences de la distance, préparer des supports pédagogiques et s'assurer de pouvoir maintenir la communication avec tous les élèves.

8.4 APPORTS DE CETTE RECHERCHE A NOTRE OBJET D'ETUDE

Au regard des recherches menées sur les pratiques numériques professionnelles des enseignants depuis le confinement, notre recherche apporte un éclairage contrasté sur les usages numériques des enseignants pendant le confinement. Les usages décrits ont pu être source de plaisir pour les enseignants qui montrent une appétence pour les techniques numériques dans le champ scolaire, et une source de souffrance pour ceux qui en sont les plus éloignés. De plus, le recours aux techniques numériques a pu agir à la fois comme un remède (maintenir la relation pédagogique malgré le confinement) et un poison (être confronté à des situations d'échecs pour maintenir ce lien). Cette équivoque entre le remède et le poison, soulignée par Stiegler (2007) sous le terme de *pharmakon*, montre ici l'ambivalence des techniques numériques non pas du côté des effets supposés qu'elles pourraient produire lorsqu'elles sont utilisées, mais du côté des conditions de leur utilisation par les enseignants dans une situation contrainte.

En cela, notre recherche pointe des éléments déjà relevés par Hodges *et al.* (2020) concernant le caractère temporaire et urgent de l'*ERT* (*emergency remote teaching*). Le retour à la modalité d'enseignement présentiel restait le principal horizon d'attente des enseignants. L'expression de regrets vis-à-vis de la perte de la dynamique de classe (Doyle *et al.*, 2021) et le plaisir formulé lors du retour en classe dans nos entretiens confirme le caractère exceptionnel de la situation. Toutefois, nos entretiens ont également permis de détailler les initiatives et les activités réalisées par les enseignants interrogés pour mettre en lumière les « bricolages permanents » que soulignaient Boudokhane-Lima *et al.* (2021). Ce terme de bricolage renvoie notamment à la figure du bricoleur que Lévi-Strauss (1962) opposait à celle de l'ingénieur dans *La Pensée sauvage*. Dans son texte, l'auteur définissait le bricoleur comme un être « [...] apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées; mais à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les « moyens du bords », c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni

d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de construction et de destructions antérieures. L'ensemble des moyens du bricoleur n'est pas définissable par un projet [...]; il se définit seulement par son instrumentalité [...] » (Lévi-Strauss, 1962). Ce passage nous semble important pour comprendre l'apport de notre recherche

Dans un environnement où l'usage d'internet et des techniques de communication s'est étendu au point de constituer « un fait social total » (Mauss, 1924; Plantard, 2015) la figure de l'enseignant bricoleur peut être pensée à nouveaux frais. Contrairement au bricoleur de Lévi-Strauss (1962), l'univers instrumental des enseignants n'est pas nécessairement clos et si « les moyens du bords » – compris comme un ensemble d'outils à un instant donné – sont hétéroclites, leurs usages peuvent parfois outrepasser ces contingences, notamment par le détournement d'usage. Les apports théoriques de Morris (2020) sur le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) nous ont permis de rendre compte de processus instrumentaux ou l'expérience de l'événement, les compétences numériques préalables de certains enseignants, leurs capacités d'autoformation (Carré et Nagels, 2016) et leurs relations avec des pairs et des proches ont pu rendre possible certains usages continués après la fin du confinement. Les genèses instrumentales (Rabardel, 1995) et documentaires (Gueudet et Trouche, 2009) permettent de saisir l'expression du pouvoir d'agir (Rabardel, 2005) des enseignants. Si l'autoformation et l'apprentissage expérientiel se distinguent par le caractère intentionnel de l'un et le caractère involontaire de l'autre, les apports de Morris (2020) nous permettent d'analyser les activités des enseignants comme des activités alternant entre l'expérience de l'inédit d'une part et la nécessité de se former d'autre part. Nos résultats montrent que les professeurs des écoles ont élaboré des formes différentes d'autoformation et que « la débrouille » (avec les équipements numériques et non numériques) parfois préexistante a été accentuée par la nécessité de maintenir le lien avec les élèves, puis de maintenir leur motivation dans les activités pédagogiques à distance.

8.5 APPORTS DE NOTRE RECHERCHE AUX SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Notre recherche tend à s'inscrire dans la continuité des travaux réalisés en sciences de l'information et de la communication sur les processus d'appropriation et les usages et non-usages des techniques numériques dans le champ de l'éducation et de la formation. Plus spécifiquement, notre recherche s'intéresse aux pratiques numériques des enseignants de l'école élémentaire, des acteurs encore peu étudiés dans les SIC au regard d'autres acteurs du champ de l'éducation (les étudiants, les élèves adolescents, les enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche). La dimension compréhensive de notre recherche décrit et analyse les pratiques numériques professionnelles des enseignants en partant de leurs propres mots et de leurs propres expériences. Le contexte inédit et urgent du confinement est le lieu où se mêle la « liberté pédagogique », les contraintes institutionnelles et le quotidien des pratiques pédagogiques et technopédagogiques.

8.6 PERSPECTIVES DE RECHERCHE

L'objectif principal de cette recherche était de comprendre et d'analyser les pratiques numériques professionnelles des enseignants et ce qu'elles doivent à la période du confinement. La multiplicité des situations vécues et des usages des enseignants ne permet pas de réaliser une montée en généralité de nos résultats, ce n'était pas l'objectif de ce travail. Toutefois, nos résultats et nos analyses contribuent à un paysage plus vaste de recherches réalisées dans plusieurs disciplines qui, de manière complémentaire, permettent de comprendre ce qui s'est joué pendant cette période pour les enseignants, les élèves et leurs familles. En ce sens, cette recherche est une porte d'entrée possible pour comprendre une partie des pratiques professionnelles numériques des enseignants pendant le confinement en France.

L'importance des expériences vécues par les acteurs, leurs compétences numériques préalables, leurs conditions de vie, l'héritage des cadres sociaux comme la forme scolaire et le poids des difficultés et des inégalités d'accès et d'usage des techniques numériques sont autant de facteurs importants qui méritent d'être inclus dans les futures recherches. Les expériences positives et temporaires comme le rapprochement des parents et des enseignants, ne saurait occulter les difficultés rencontrées pendant cette période.

À l'échelle des enseignants, les initiatives développées pendant cette période ont permis à certains d'ouvrir de nouveaux « univers instrumentaux » (Lévi-Strauss, 1962) pour concevoir des ressources et des documents, pour accompagner les élèves et leurs parents. L'expérience du confinement – aussi anxiogène fut elle pour les acteurs les moins armés – représente une expérience commune pour l'ensemble du système éducatif, et la démonstration de l'engagement professionnel des enseignants, avec ou sans techniques numériques, même lorsque les consignes institutionnelles sont floues.

TABLES DES MATIERES

Résumé 2

Abstract 3

Resumen 4

Remerciements 6

Contexte institutionnel 15

Glossaire des expressions, sigles et acronymes : 16

Introduction générale 18

Chronologie des actions publiques en matière d'éducation 21

Le premier confinement, du 12 mars au 22 juin 2020 21

Les premières fermetures de classes – Janvier et février 2020 21

La mise en place du confinement – Mars 2020 22

Préparer les réouvertures des établissements scolaires – d'avril à juin 2020 25

La rentrée 2020 et le deuxième confinement du 30 octobre à la fin de l'année civile 26

Une nouvelle rentrée des classes 26

De la territorialisation des mesures de couvre-feu au reconfinement national 26

Les Etats Généraux du Numérique marqués par la crise sanitaire 27

Du retour en classe à la troisième expérience d'enseignement à distance d'urgence, l'adaptation aux rebonds de l'épidémie 28

Le renforcement des protocoles sanitaires et la politique de dépistage 28

Un an après le premier confinement, une nouvelle expérience de la distance 29

De la rentrée scolaire à janvier 2022, l'adaptation des protocoles et la vaccination des élèves 31

Synthèse de cette chronologie 32

Chapitre 1 : Problématisation 34

Objectifs de cette recherche 35

Chapitre 2 : Cadre théorique 38

2.1 Positionnement au sein des SIC 38

Positionnement au sein de l'unité de recherche Techné 38

Organisation du cadre théorique 39

2.2 Définition des termes du sujet 39

Le métier d'enseignant 39

Interroger les pratiques professionnelles numériques des enseignants 40
Les pratiques professionnelles numériques des professeurs des écoles en classe 41
Les pratiques professionnelles numériques des enseignants hors classe 41
L'effet de longue traîne 43
Origines et définition de l'effet de longue traîne 43
Le phénomène de longue traîne appliqué aux usages 45
Le phénomène de la longue traîne appliquée aux pratiques numériques professionnelles des enseignants à la suite du confinement 45
Techniques et/ou technologies numériques 46
Les techniques numériques 46
Les technologies numériques 47
Une possible distinction des termes 47
S'appuyer sur la dichotomie 49
Définir le confinement avec les sciences sociales 50
Le confinement comme événement 50
La pandémie de COVID-19 comme « fait social total » 51
Le confinement comme épreuve 52
Le confinement comme expérience 53
Définir les termes d'utilisation, d'usage et de pratique : reprise et discussion de modèles conceptuels 54
2.3 Apports de la sociologie des usages 57
L'usager comme acteur 57
L'objet technique comme actant 58
L'appropriation du point de vue de la sociologie des usages 59
2.4 L'activité du sujet avec le numérique : genèse instrumentale et pouvoir d'agir 60
Les genèses instrumentales 60
Le pouvoir d'agir des enseignants avec les techniques numériques 61
L'empowerment 62
Le pouvoir d'agir, la capacité à faire 63
L'agir et le faire 63
Le pouvoir et la capacité 64
Les fluctuations du pouvoir d'agir 65
Le développement professionnel enseignant comme manifestation du pouvoir d'agir 65
2.5 Saisir les notions d'autoformation et d'apprentissage expérientiel au prisme de l'expérience du confinement 68
L'autoformation en contexte numérique 68

L'apprentissage expérientiel en contexte numérique 69
2.6 Les cadres de l'expérience et des usages 72
La forme scolaire comme cadre d'expérience 72
Le numérique comme possible transformation du cadre d'expérience scolaire 75
Chapitre 3 : Revue de littérature sur les pratiques professionnelles numériques des enseignants pendant le confinement (de janvier 2020 à décembre 2022). 78
3.1 Introduction 78
3.2 Revue de la littérature institutionnelle portant sur les pratiques numériques des enseignants pendant le confinement 78
Objectifs de la revue de littérature institutionnelle 78
Méthode employée pour la revue de littérature institutionnelle 79
Enquêtes institutionnelles internationales relatives à la situation des systèmes éducatifs en général et aux pratiques professionnelles numériques des enseignants en particulier 79
Enquêtes et notes de l'Unesco : approche globale d'une situation de crise internationale 79
L'enquête de L'UNESCO sur les réponses éducatives au COVID-19 d'avril 2020 80
Contexte et méthode de l'enquête 80
Résultats 80
Mise en perspective des propositions 82
La note thématique de l'UNESCO sur l'éducation en période de pandémie de COVID-19 82
Présentation des recommandations 83
Mise en perspective des recommandations 83
Rapport statistique et recommandations de l'OCDE, bilan des 18 mois de pandémie dans les systèmes éducatifs des pays membres 84
Contexte et utilisation des données d'enquêtes 84
Présentation des données et des résultats d'enquêtes 84
Présentation et discussion des recommandations 86
Apport de ces publications à notre recherche 87
Enquêtes institutionnelles nationales sur les pratiques numériques des enseignants et sur les politiques publiques numériques pour l'éducation avant et pendant la crise sanitaire 88
Du service public numérique d'éducation en 2019 aux pratiques numériques des enseignants pendant la période de mars à mai 2020 : enquêtes des opérateurs et de l'inspection générale de l'éducation 89
L'enquête de Réseau Canopé sur les pratiques enseignantes pendant le confinement 89
Contexte de l'enquête 89
Méthode de l'enquête 89
Résultats 90

Apports à notre recherche 91
L'enquête de la DEPP sur la continuité pédagogique de mars à mai 2020 92
Contexte de l'enquête 92
Méthode de l'enquête 92
Résultats 93
Apports à notre recherche 94
Les politiques publiques en matière de numérique pour l'éducation pendant la crise sanitaire 95
Le rapport de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) sur les usages pédagogiques du numérique 95
Contexte du rapport 95
Méthode et données utilisées 96
Résultats de l'enquête et préconisations en termes de politique publique pour l'école élémentaire et les professeurs des écoles 96
Apports à notre recherche 97
Le rapport de l'IGESR sur le recensement et l'analyse des actions numériques pendant la période Covid-19 98
Contexte du rapport 98
Méthode et données utilisées 99
Préconisations avancées en termes de politique publique 99
Apports à notre recherche 101
L'enquête de l'Ifé 102
Méthode et données utilisées 103
Résultats de l'enquête relatifs aux pratiques des professeurs des écoles 103
Apports à notre recherche 104
3.3 Revue de littérature scientifique sur Les pratiques professionnelles des enseignants pendant le confinement 105
Objectifs de la revue de littérature scientifique 105
Méthode employée pour la revue de littérature scientifique 105
Définition des mots-clés de recherche, traduction et périodes de publication 106
Portails et moteurs de recherche utilisés pour la littérature scientifique 107
Les recherches en langue française 107
Les recherches en langue anglaise 107
Les recherches en langue espagnole 108
Définitions des critères d'exclusion des articles non pertinents pour notre recherche 108
Gestion des doublons et représentation graphique 109
Introduction à la revue de littérature scientifique 110
L'enseignement à distance d'urgence : qualifier les expériences du confinement et ce qui a été fait par les enseignants 110

L'enseignement et l'éducation à distance d'urgence, les notions d'ERE et d'ERT 111
Définition de l'enseignement à distance 111
Spécificités de l'ERE et l'ERT par rapport à l'EAD 112
Les spécificités de l'ERT 113
Les acteurs de l'ERE 114
Maintenir les relations avec les élèves : la dimension affective des pratiques communicationnelles entre enseignants et élèves pendant le confinement 116
L'obligation du passage à distance, la fin du face-à-face présentiel 116
Le maintien des relations avec les élèves 117
la dimension affective des relations avec les élèves et les relations enseignants/familles 118
Principaux apports de ces publications à notre sujet 120
Maintenir les activités pédagogiques : adapter, concevoir et suivre les activités scolaires des élèves à distance 120
Le maintien des activités pédagogiques pendant le confinement 120
Les logiques transpositionnelles et substitutives des pratiques pédagogiques 122
Une ingénierie pédagogique d'urgence 125
Principaux apports de ces publications à notre sujet 128
Maintenir la continuité du service d'éducation malgré les inégalités sociales numériques, les enjeux de l'appropriation des techniques numériques 129
Le confinement comme révélateur des inégalités préexistantes 129
Des inégalités d'équipements et d'usages chez les élèves et les enseignants 131
L'engagement professionnel enseignant pendant le confinement 134
Principaux apports de ces publications à notre sujet 136
Maintenir l'engagement professionnel en contexte de crise sanitaire 137
Le sentiment d'auto-efficacité personnel des enseignants affecté par la distance forcée 137
les risques psychosociaux d'une profession mobilisée 138
L'expérience du confinement au service du développement professionnel enseignant 140
Principaux apports de ces publications à notre sujet 141
3.4 Conclusion 142
Chapitre 4 : Méthodologie 145
4.1 Méthode d'enquête 145
Introduction 145
Choix et positionnement scientifique 145
Le choix des méthodes ethnographiques 147
L'utilisation des entretiens semi-directifs individuels 147
Une étude longitudinale 148

Le choix de l'étude de cas 149
Rappel de la question de recherche 149
Méthodologie de l'enquête PARTNERS 151
Genèse du projet PARTNERS 151
Les Terrains de l'enquête 151
PARTNERS dans l'Aisne 152
PARTNERS dans le Val-d'Oise 153
Méthodes d'enquête utilisées pour PARTNERS 154
Population enquêtée en 2021 154
Population enquêtée en 2022 154
Questions pour les entretiens individuels semi-directifs 2021 155
Questions pour les entretiens individuels semi-directifs 2022 155
Méthodologie des études de cas 155
L'observation participante 155
Organisation du travail de terrain 157
Sélection des enseignant·e·s et des écoles 157
Enseignantes et écoles participantes 158
Tableau de synthèse pour le cas n°1 158
Tableau de synthèse pour le cas n°2 159
Tableau de synthèse pour le cas n°3 159
Tableau de synthèse pour le cas n°4 160
Chronologie du travail de terrain 160
Les trois entretiens des études de cas 161
L'entretien « Portrait de l'enseignante » 161
L'entretien « Pratiques numériques professionnelles » 162
L'entretien « Evolution à la suite du confinement » 163
4.2 Méthode d'analyse des résultats 163
Traitement des données des enquêtes 163
Méthode d'analyse des entretiens de l'enquête PARTNERS 164
Méthode d'analyse des entretiens et des observations pour les études de cas 164
4.3 Limites des méthodes employées 165
Chapitre 5 : Présentation des résultats de l'enquête PARTNERS 166
5.1 Introduction à la présentation des résultats de PARTNERS 166
5.2 Maintenir le lien avec les élèves pendant le confinement 166
Communiquer avec les familles pour s'assurer des conditions de vie des élèves 166
Tenter de maintenir le lien pédagogique et surtout affectif 167

Accompagner et guider lorsqu'aucun autre service ne fonctionne 168
L'appel téléphonique comme tactique de communication enseignante 169
Communiquer avec les familles pour s'assurer du travail des élèves 169
L'appel téléphonique comme tactique pédagogique et communicationnelle 169
Envoyer des courriers électroniques pour envoyer du travail aux élèves 170
Multiplier les moyens d'accès aux documents pédagogiques 172
Envoyer des vidéos et des liens hypertextes via des courriels et des applications en ligne 173
Communiquer avec les familles pour répondre aux questions des parents 174
De nouvelles relations avec les familles des élèves 174
Du soutien pédagogique au soutien affectif, l'évolution des relations avec les familles 174
5.3 Expérimenter des techniques numériques pour enseigner pendant le confinement 175
Les difficultés d'adaptation vécues par les enseignants 175
Les difficultés liées à l'équipement numérique des enseignants ou de l'école 175
Les difficultés liées à l'urgence du confinement 176
Les difficultés liées aux capacités technopédagogiques des enseignants 177
Usage et non-usage de l'ENT pendant le confinement 178
Utiliser l'ENT malgré les difficultés 178
Utiliser ou l'ENT et aider les familles à le prendre en main 179
Usage et non-usage de la visioconférence et des classes virtuelles 180
Les raisons du non-usage de la visioconférence 180
Tester la visioconférence avec les élèves : l'expérience d'une nouvelle modalité d'enseignement en cadre scolaire. 181
Organiser les classes virtuelles pour suivre les activités des élèves et qu'ils puissent se voir entre eux. 183
Utiliser des services en lignes recommandés et/ou interdits par l'institution pendant le confinement 184
L'usage des réseaux sociaux numériques et des applications commerciales pour répondre à l'urgence du confinement 184
L'utilisation d'applications web pour organiser les activités et partager des contenus 185
5.4 L'autoformation et la préparation de ressources pédagogiques pendant le confinement 187
L'autoformation au et avec les techniques numériques pendant le confinement 187
De la débrouille quotidienne à l'urgence du confinement, la diversité des expériences d'autoformation pendant le confinement 187
La dimension contrainte et individuelle de l'autoformation 188
La dimension collective et partagée de l'autoformation entre pairs ou avec les proches 188
Concevoir des ressources en fonction des conditions matérielles des familles 189

Les ressources imprimées pour fournir les documents aux familles sans équipement adéquat 189
L'école pendant le confinement : un espace de gestion, d'édition, d'impression et d'envoi de documents 190
Adapter en fonction des possibilités d'accompagnement pédagogique des élèves par les familles 191
Produire des ressources spécifiques pour les familles 191
Concevoir, chercher et utiliser des ressources adaptées à la distance 192
Chercher et trouver des vidéos à envoyer aux élèves 193
Créer des vidéos pour les élèves 193
L'adaptation à la distance contrainte, un travail réflexif 194
5.5 Les pratiques numériques des enseignants après le confinement 195
Les pratiques de communication des enseignants après le confinement 195
Le rapprochement entre les familles et les enseignants, un phénomène temporaire lié à l'épreuve du confinement 195
Définir des limites pour communiquer avec les familles des élèves 197
Essayer de maintenir les communications par voie numérique avec les familles 200
Les pratiques d'enseignement après le confinement 201
Le retour en classe après le confinement 201
Reprise du travail des élèves au retour en classe 202
Redonner de la place aux interactions présentielles 203
Des arrêts d'usage lors du retour en classe 204
Changements et continuités des pratiques professionnelles numériques au retour du confinement 205
Des changements de pratiques qui ne sont pas liés au confinement 205
Un sentiment de préparation face à l'hypothèse d'un reconfinement 207
Développement de compétences ? pas ou peu de changement 207
L'usage de l'ENT par les enseignants après le confinement, un exemple d'habitudes prises 208
Suivre les élèves et susciter l'engagement des familles avec l'ENT 208
Des usages pédagogiques et relationnels de l'ENT par les enseignants 209
Les pratiques de recherche d'information après le confinement 211
Les pratiques d'organisation de ressources pédagogiques 211
Les pratiques de recherche et de sélection de ressources 212
Les pratiques de conception pédagogique après le confinement 214
De retour en classe, Utiliser les ressources conçues pendant le confinement 214
Poursuivre les initiatives technopédagogiques initiées pendant le confinement 215
Chapitre 6 : Présentation des résultats des quatre études de cas 217
6.1 Étude de cas n°1 217

Présentation de l'analyse des observations et des entretiens 217
Pratiques numériques personnelles 218
Utiliser les réseaux sociaux numériques pour entretenir les liens familiaux 218
La photographie, une pratique personnelle au service du travail enseignant 218
Pratiques numériques professionnelles en dehors de la classe 219
La recherche d'information pour la préparation des séances 219
L'adaptation de ressources préexistantes pour gagner du temps 219
Recherche d'applications en ligne selon les besoins des élèves 220
Pratiques numériques professionnelles en classe 221
Réfléchir ensemble et gagner du temps avec la projection de document 221
Projeter des vidéos pour introduire une activité ou une notion 224
Accompagner les élèves dans l'usage de l'ordinateur pour écrire 224
Enregistrer les voix des élèves 225
Pratiques numériques professionnelles pendant le confinement 227
Combiner les applications pour joindre les élèves pendant le confinement 227
Choisir et/ou utiliser des technologies en fonction des usages préexistants 228
Chercher et choisir des supports pédagogiques pour que les élèves prennent du plaisir dans l'apprentissage et puissent créer du lien entre eux. 229
L'importance des parents dans l'accompagnement pédagogique des élèves 230
La perte de l'authenticité et de l'imprévu des échanges 231
Créer du lien avec la distance pendant le confinement 231
Pratiques numériques professionnelles après le confinement 232
Maintenir les relations avec les familles pour les élèves 232
La primauté des interactions présentielles collectives en classe 233
La recherche en ligne pendant le confinement vecteur de décloisonnement entre les supports 234
6.2 Étude de cas n°2 236
Présentation de l'analyse des observations et des entretiens 236
Pratiques numériques personnelles 237
Discuter et se détendre avec le smartphone 237
Des usages personnels et professionnels du smartphone 237
Pratiques numériques professionnelles en dehors de la classe 238
La recherche d'information, de la préparation à l'autoformation 238
La veille informationnelle comme tactique face à l'inadéquation de la formation continue 239
Des habitudes de recherche en ligne 240
Pratiques numériques professionnelles en classe 241

Gagner du temps avec le fonctionnement en groupes et le VPI 241
Du gain de temps à la praticité des applications numériques 243
Les limites exprimées liées à l'usage des techniques numériques en classe 244
S'approprier des outils numériques pour répondre à des besoins concrets 246
Pratiques numériques professionnelles pendant le confinement 248
Préparer le travail pour ses élèves et garder le lien avec ses collègues 248
Entre sentiment d'incertitude et sentiment d'inutilité 249
L'organisation du temps de travail pendant le confinement 250
Éprouver la perte du lien social 250
Pratiques numériques professionnelles après le confinement 251
L'importance du face à face et des interactions entre élèves 251
Echanger par mails avec les élèves et avec l'autorisation des parents 252
Avec l'urgence, des pratiques de communications différentes 252
6.3 Étude de cas n°3 254
Présentation de l'analyse des observations et des entretiens 254
Pratiques numériques personnelles 255
Pratiques numériques professionnelles en dehors de la classe 255
Préparer des activités pédagogiques avec l'ordinateur portable de la classe 255
Choisir et adapter les supports en fonction des objectifs pédagogiques 256
Avec les collègues, partager des ressources et partager une méthode 257
Les habitude de recherche en fin d'année scolaire 258
De la veille informationnelle en ligne jusqu'au test en classe 259
De la veille informationnelle au salon des éditeurs jusqu'au test en classe 260
Pratiques numériques professionnelles en classe 261
Choisir la ressource en fonction des objectifs pédagogiques 261
Les ressources numériques comme composante de la stratégie attentionnelle de l'enseignante. 262
Des pratiques numériques soutenues par la collaboration entre enseignants autour de ressources partagées 263
Tester, recommander et faire confiance aux collègues : le caractère collectif de l'appropriation des techniques numériques 265
Pratiques numériques professionnelles pendant le confinement 267
Obtenir les coordonnées nécessaires pour joindre les élèves et imprimer des documents 267
Continuer à faire classe en présentiel pendant le confinement 267
Utiliser l'école comme plateforme logistique pour faire face aux inégalités socio-économiques des familles 269
Maintenir à distance les habitudes de travail et les rituels 270

Communiquer avec les pairs pour s'adapter aux difficultés des familles et des élèves 272
Préparer et envoyer des ressources pédagogiques pour les élèves confinés 274
Communiquer avec les élèves pendant le confinement 275
Accompagner les élèves et les parents dans les activités pédagogiques à distance 276
Trouver et expérimenter de nouvelles formes de médiation et de médiatisation des activités pédagogiques 279
Pratiques numériques professionnelles après le confinement 280
Retrouver les élèves et la classe dans un contexte sous contraintes. 280
Arrêter, continuer, changer les pratiques numériques professionnelles lors du retour en classe 281
Utiliser l'équipement fourni 283
Se former à distance après le confinement 284
6.4 Étude de cas n°4 286
Présentation de l'analyse des observations et des entretiens 286
Pratiques numériques personnelles 287
Pratiques numériques professionnelles en dehors de la classe 288
Préparer des documents pour les élèves sans recourir à l'ENT 288
Traiter les mails, un temps de travail supplémentaire 288
Le travail de préparation de ressources pédagogiques et le non-usage des techniques numériques 289
Comparer ses pratiques numériques professionnelles à celles de ses collègues 290
Pratique numériques professionnelles en classe 293
Utiliser les feutres et le VPI 293
Utiliser le VPI pour montrer des images aux élèves 295
Utiliser le cahier de liaison papier 296
Utiliser des imprimés authentiques et travailler la lecture fonctionnelle 296
Pratiques numériques professionnelles pendant le confinement 299
Se sentir vulnérable et limité dans ses pratiques pédagogiques et numériques 299
Photographier le travail et envoyer des mails aux familles 300
Appeler les familles et préparer des imprimés pour les élèves sans équipements numériques connectés 301
Organiser le travail et communiquer avec les élèves à distance 301
Concevoir des activités en s'appuyant sur des ressources existantes et des créations pédagogiques originales 302
Être en capacité de prioriser les activités pour les élèves : trier, sélectionner, hiérarchiser 303
Communiquer avec les élèves et leur famille 304
Composer avec les inégalités sociales vécues par les élèves et leurs familles. 305
Nommer les difficultés professionnelles vécues lors du confinement 307

Pratiques numériques professionnelles après le confinement 307
L'arrêt des pratiques de conception réalisées pendant le confinement 307
Continuer à envoyer des courriers électroniques pour prévenir les familles 308
Continuer à prendre en photo les leçons et les exercices pour les élèves absents 308
Expérience négative de la formation à distance depuis le retour en classe 309
l'évolution des communications professionnelles et les difficultés dans la transmission et la réception des informations 310
Un sentiment d'accroissement de la communication institutionnelle 311
Chapitre 7 : Discussion des résultats 313
7.1 Introduction à la discussion des résultats 313
7.2 Les relations entretenues par les enseignants avec les élèves et les familles pendant et après le confinement 313
Maintenir les relations avec les élèves sans la classe 314
L'usage des plateformes non conformes au RGPD pour maintenir le lien avec les élèves 316
L'implication affective des enseignants dans les relations à distance entretenues avec les élèves 318
De la relation pédagogique à la relation affective, l'importance des interactions présentielles 319
L'évolution des relations avec les parents, une parenthèse événementielle 320
7.3 Les pratiques numériques professionnelles des enseignants pour faire classe pendant et après le confinement 321
La problématique de l'accès et de l'usage des équipements numériques 322
La problématique du temps de travail dans la situation d'urgence du confinement 323
La problématique des compétences en ingénierie technopédagogique 324
Une ingénierie technopédagogique d'urgence 325
Le confinement, agent d'une socialisation forcée de l'utilisation des techniques numériques 326
Les arrêts et continuités d'usage au prisme des cadres sociotechniques 327
7.4 La recherche d'information et la conception pédagogique pendant et après le confinement 330
Produire et transmettre des ressources pédagogiques adaptées aux situations matérielles des élèves 330
Chercher en ligne et utiliser des ressources pédagogiques pour maintenir l'attention des élèves malgré la distance 332
Produire et transmettre des ressources pédagogiques adaptées aux capacités d'accompagnement pédagogique des familles 333
7.5 Le développement professionnel des enseignants avec les techniques numériques pendant et après le confinement 336

L'effet de longue-traîne de l'expérience du confinement sur l'appropriation des techniques numériques par les enseignants 337
L'autoformation aux techniques numériques pendant le confinement 338
L'apprentissage expérientiel des enseignants pendant le confinement 339
« L'expérience concrète contextuellement riche » 340
« L'observation réflexive critique » 341
« La conceptualisation abstraite spécifique au contexte » 342
« L'expérimentation active pragmatique » 343
La puissance d'agir des enseignants avec les techniques numériques pendant et après le confinement 344
Chapitre 8 : Conclusion et perspectives 346
8.1 Rappel des objectifs 346
8.2 Principaux résultats 347
8.3 Retour sur les hypothèses émises 349
8.4 Apports de cette recherche à notre objet d'étude 355
8.5 Apports de notre recherche aux sciences de l'information et de la communication 356
8.6 Perspectives de recherche 357
Références 373
Publications scientifiques 373
Publications des organisations internationales non gouvernementales : 392
Décrets, communiqués et circulaires : 392
Publications institutionnelles nationales 393
Publications d'organisations associatives : 394
Publications journalistiques : 394
Annexes 396
La population enquêtée PARTNERS 2021 396
La population enquêtée PARTNERS 2022 398
Les guides d'entretien 400
Guide des entretiens individuels semi-directifs enseignants PARTNERS 2021 400
Guide des entretiens individuels semi-directifs enseignants PARTNERS 2022 401
Pour les études de cas 404
Guide d'entretien : « Portrait de l'enseignante » 404
Guide d'entretien : « Pratiques numériques professionnelles » 405

Guide d’entretien : « Évolution à la suite du confinement »....406

REFERENCES

PUBLICATIONS SCIENTIFIQUES

A

Abric, J.-C. (1988). L'étude expérimentale des représentations sociales. *In* D. Jodelet (dir.) *Les Représentations Sociales*. PUF, Paris.

Adler, J. (2000). Conceptualising resources as a theme for teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3, 205–224.

Aillerie, K. (2017). Le « numérique éducatif » à l'épreuve des pratiques scolaires : Petits arrangements avec le marché. *Hermès, La Revue*, *n° 78*(2), 23-30.

Aillerie, C., & Martineaud, T. (2023). Enjeux politiques du « tout numérique » à l'école et pouvoir d'agir des enseignants. *Canadian Journal of Learning and Technology / Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 49(4), 1-16. https://doi.org/10.21432/cjlt28455

Aillerie, C., et Sahut, G., (2023). Pratiques informationnelles des enseignants de l'école élémentaire, *Questions de communication, 44*, 195-212. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.33190

Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *25*(1), 103-130. https://doi.org/10.3917/rief.025.0103

Akrich, M. (1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *In* M. Akrich, M. Callon, & B. Latour (dir.), *Sociologie de la traduction* (p. 253-265). Presses des Mines. https://doi.org/10.4000/books.pressesmines.1200

Akrich, M., Callon, M., Latour, B., (2006). *Sociologie de la traduction*, Presses des Mines.

Albero, B., Linard, M., Robin, J-Y., (Dir.), (2009). *Petite fabrique de l'innovation ordinaire à l'université. Quatre parcours de pionniers*. L'Harmattan, Paris.

Alsubaie, M. A., (2022). Distance education and the social literacy of elementary school students during the Covid-19 pandemic. *Heliyon*, *8*(7). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09811

Arendt, H., (1953 ; 1980). Compréhension et politiques, *Esprit*, 6.

Ávalos, B., Flores, M. A., & Araneda, S. (2022). Battling to Keep Education Going: Chilean and Portuguese Teacher Experiences in COVID-19 Times. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 28(2), 131-148.

B

Bacqué, M-H. & Biewener, C., (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* La Découverte, Paris.

Bandura, A. (1997; 2019). Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie. De Boeck Supérieur.

Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Éditorial. *Recherche & formation*, *17*(1), 5-8.

Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, *44*(4), Article 4. https://doi.org/10.4000/sdt.34168

Barrère, A. (2020). L'enseignant relationnel. Un enjeu de métier et de formation. *Administration & Éducation*, *168*(4), 145-149. https://doi.org/10.3917/admed.168.0145

Barron, G., Camolezi, M., & Deldicque, T. (2022). Technique, technologie : Mots, concepts, catégories. *Artefact. Techniques, histoire et sciences humaines*, *15*, Article 15. https://doi.org/10.4000/artefact.11173

Basque, J.(2017). *Introduction à l'ingénierie pédagogique* (4e éd.). Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives (ted6312.teluq.ca). Montréal, Canada : Université TÉLUQ. https://ted6313v2.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2014/04/19_TED6313_Texte_Intro_IP.pdf

Bautista, A. S., & Lissen, E. S. (2020). E-learning en 15 días. Retos y renovaciones en la Educación Primaria y Secundaria de la República de Croacia durante la crisis del COVID-19. How have we Introduced distance Learning? *Revista Española de Educación Comparada*, *36*, Article 36. https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.27637

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.becke.2007.01

Benghozi, P.-J., & Benhamou, F. (2008). Longue traîne : Levier numérique de la diversité culturelle ? *Culture prospective*, *1*(1), 1-11. https://doi.org/10.3917/culp.081.0001

Ben Youssef, A. (2004). Les quatre dimensions de la fracture numérique. *Réseaux*, 127-128(5-6), 181-209.

Bergsteiner, H., & Avery, G. C. (2014). The twin-cycle experiential learning model: Reconceptualising Kolb's theory. *Studies in Continuing Education*, *36*(3), 257-274. https://doi.org/10.1080/0158037X.2014.904782

Béziat, J., & Villemonteix, F. (2012). Les technologies informatisées à l'école primaire. Déplacements et perspectives. JOCAIR 2012 - Journées Communication et Apprentissage en Réseau, Septembre 2007, Amiens, France. pp. 295-307. https://edutice.hal.science/edutice-00779895

Bogdan, R.C. et Taylor, S.J. (1975; 1984). *Qualitative Research Methods*, New York, Wiley.

Boudokhane, F. (2006). Comprendre le non-usage technique : réflexions théoriques. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2006, 13-22. https://doi-org.ressources.univ-poitiers.fr/10.3917/enic.006.0013

Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F., & Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : Le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 22, Article 22. https://doi.org/10.4000/rfsic.11109

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Dans Richardson, J. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, (pp. 241–58), CT Greenwood

Bourreau, M., Maillard, S., & Moreau, F. (2015). Une analyse économique du phénomène de la longue traîne dans les industries culturelles. *Revue française d'économie*, *XXX*(2), 179-216. https://doi.org/10.3917/rfe.152.0179

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S.R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A., V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J., E., Panagiotou, N., de Coëtlogon, P., … Paskevicius, M., (2020). *A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis*. https://doi.org/10.5281/ZENODO.3878572

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, *15*(1), pp. 1-6. https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083

Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, *126*(1), 97-110. https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1097

Breton, P., & Proulx, S. (2012). Chapitre 11. Usages des technologies de l'information et de la communication. Dans Breton, P., & Proulx, S., *L'explosion de la communication, introduction aux théories et aux pratiques de la communication*. La Découverte, Coll. Repères, pp. 263-287.

Brotcorne, P. (2022). Les inégalités sociales numériques à l'épreuve de la crise sanitaire. *Secouez-vous les idées*, *125*, 66.

Bru, M. (2006). Les méthodes en pédagogie. PUF. Paris.

Bruillard, É. (2011). Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : Entre acteurs multiples, dénis et illusions. *Revue française de pédagogie*, *177*(4), 101-130. https://doi.org/10.4000/rfp.3410

Bunge, M. (1963). *Épistémologie*, Maloine, 216-217.

C

Cadiou, S., & Mothes, P. (2020). Quand la continuité pédagogique conduit à la réussite : Étude de cas. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, *28*(4), 1-12. https://doi.org/10.18162/fp.2020.678

Callon, M., & Latour, B. (1991). La science telle qu'elle se fait, La Découverte.

Capelle, C., Cordier, A., & Lehmans, A. (2018). Usages numériques en éducation : L'influence de la perception des risques par les enseignants. *Revue française des sciences*

de l'information et de la communication, *15*, Article 15. https://doi.org/10.4000/rfsic.5011

Caron, J., Gaudreau, N., Harvey, C., Sicard, S., Robitaille, S., Arbour, M., & Brochu, T. (2020). La gestion de classe au primaire en contexte de pandémie. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, *28*(4), 1-12. https://doi.org/10.18162/fp.2020.674

Caron, P.-A. (2020). Ingénierie dispositive et enseignement à distance au temps de la COVID 19. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 30. https://journals.openedition.org/dms/5211

Caron, P.-A. (2021). La mise en place de l'enseignement à distance au temps de la pandémie. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, *18*(1), 102-113. https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-10

Carré, P. (2006, mai 18). *Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance*. 7ème colloque sur l'autoformation, Enfa, Toulouse. http://medsci.free.fr/docsderef/Carre%CC%812005_Porte%CC%81e%20et%20limites%20de%20l%E2%80%99autoformation.pdf

Carré, P. (2016). L'autoformation, d'hier à aujourd'hui. Dans Martine Fournier (dir.) : *Éduquer et Former : Connaissances et débats en Éducation et Formation* (p. 353-361). Éditions Sciences Humaines.

Çelik, S., Tomris, G., & Tuna, D. M. (2022). The COVID-19 pandemic: The evaluation of the emergency remote parent training program based on at-home support for children with down syndrome. *Children and Youth Services Review*, *133*, 106325. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106325

Cerisier, J.-F. (2011). *Acculturation numérique et médiation instrumentale. Le cas des adolescents français.* [HDR, Université de Poitiers]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00922778

Cerisier, J.-F. (2015). *La forme scolaire à l'épreuve du numérique*. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01216702

Cerisier, J.-F., de Campos Pinto, A., Galindo, L., Gracia-Moreno, C., Pierrot, L., Slouma, M., & Solari Landa, M. (2017). *Proposition d'un modèle conceptuel pour discriminer utilisation, usage et pratique*. https://hal.science/hal-04335014

Cerisier, J-F. (2020). Rentrée scolaire 2020 : que reste-t-il de « l'école d'après » ? The Conversation. [En ligne] Accessible à l'adresse : https://theconversation.com/rentree-scolaire-2020-que-reste-t-il-de-lecole-dapres-146359 [consulté le 28/08/2024]

Cerisier, J.-F., Jeannin, L., Aillerie, C., Besneville, E., Devauchelle, B., Martineaud, T., Merlet-Fortin, S., Michel, C., Nguyen, A. (2022). Évaluation scientifique du démonstrateur du dispositif Territoires Numérique Éducatifs (TNE). [Rapport de recherche] Université de Poitiers, TECHNE ; Université Cergy Pontoise, BONHEURS. URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03717200/document

Cerisier, J.-F. (2023). L'éclairage du confinement sanitaire sur les conditions d'une transition numérique de l'École en France. In Institut des Amériques (Éd.), *Éducation, numérique, cohésion sociale et politiques publiques. Regards croisés Europe-Amérique latine-Caraïbes*. https://hal.science/hal-04072636

Cerisier, J.-F. (2023). L'École française au défi des « géants du numérique ». *Administration & Éducation*, *180*(4), 71-78. https://doi.org/10.3917/admed.180.0071

Certeau M. de. (1980 ; 1990). *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de Faire*. (Giard Luce, Éd.; Nouvelle édition). Gallimard. Paris.

Chambat. P. (Dir), (1992). *Communication et lien social, usages des machines à communiquer*. Editions Descartes. Paris.

Chambat. P., (1994). Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques, *TIC et Sociétés*, Vol. 6, n°3, p.250.

Chaudiron, S., & Ihadjadene, M. (2010a). Introduction. *Études de communication. langages, information, médiations*, *35*, Article 35. https://doi.org/10.4000/edc.2164

Chaudiron, S., & Ihadjadene, M. (2010b). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication. langages, information, médiations*, *35*, Article 35. https://doi.org/10.4000/edc.2257

Chevrier, J., & Charbonneau, B. (2002). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(2), 287-324. https://doi.org/10.7202/000124ar

Cordier, A (2017). Les enseignants, pris dans des injonctions paradoxales. *Hermès, La Revue,* 2017/2 n° 78, pp. 179-186. https://doi.org/10.3917/herm.078.0179.

Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M., & Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(4), 1-13. https://doi.org/10.18162/fp.2020.682

Cuyck, A. van. (2003). *Les pratiques de lecture face au numérique : Un fait social total*.

D

Dahm, R., Huet, N., & Craïs, A. (2020). Enseigner en contexte de pandémie : Quelles différences entre les professeurs du primaire, du secondaire et de l'université ? *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 28(4), 1-13. https://doi.org/10.18162/fp.2021.743

Danner, M., Farges, G., Garcia, S., & Giret, J.-F. (2020). L'exercice du métier des professeurs des écoles au prisme des contextes de travail et des parcours de vie. *Éducation & formations*, *101*, 215-245. https://doi.org/10.48464/ef-101-09

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale : Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6

Delforge, C., Dachet, D., & Van de Vyver, J. (2022). Enseigner à distance en temps de confinement : Enquête auprès des enseignants de langues en Belgique francophone. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. https://journals.openedition.org/alsic/5893

Devauchelle, B. (2016). *Éduquer avec le numérique*. ESF.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company

Dewey, J. (1938). *Logique : la théorie de l'enquête*. New York: Henry Holt and Company.

Dias, M. J. A., Almodóvar, M., Atiles, J. T., Vargas, A. C., & Zúñiga León, I. M. (2020). Rising to the Challenge: Innovative early childhood teachers adapt to the COVID-19 era. *Childhood Education*, 96(6), 38-45. https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1846385

Didou Aupetit, S. (2020). Enseignement à distance et inégalités au Mexique : Les limites de la continuité éducative. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, *17*(2), 104-117. https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-11

Dobrica-Tudor, V., & Coutlée, A. (2021). Le développement professionnel autonome chez les enseignants dans le contexte de la pandémie. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky,* 5(2), 95-111. https://doi.org/10.51657/ric.v5i2.51378

Doueihi, M., (2013). *Qu'est-ce que le numérique ?* PUF.

Doyle, C., Pierson, C. M., Buntting, C., & Li, Y. (2021). Learning to Teach from Home. *Research Information for Teachers*. 1 pp. 60-66. [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://www.nzcer.org.nz/node/61613 [consulté le 6 avril 2023]

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Seuil.

Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *À l'école*, Seuil.

Dubet, F., (1997). *Écol,e familles : le malentendu*. Dubet, F., (Dir.). Textuel.

Dubet, F. (2000). III - Rôle et expérience. In *L'Analyse de la singularité de l'action* (p. 71-84). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.derec.2000.01.0071

Dubet, F. (2020). Le virus dans la cité : Déconfiner les imaginaires : à l'école : que faire après le virus? *Esprit*, 464, pp. 107-114.

Dufour-Poirier, M., & d'Ortun, F. (2021). Mission d'aider et pandémie : L'autoformation comme stratégie d'adaptation des délégués sociaux de la FTQ. *Ad machina : l'avenir de l'humain au travail*, *5*, 69-83. https://doi.org/10.1522/radm.no5.1409

Duguet, A., Giret, J.-F., & Morlaix, S. (2019). Utilisation du numérique à l'école élémentaire : Profils d'utilisation et analyse des compétences. *Carrefours de l'éducation*, *n° 47*(1), 175-194.

Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative*, Paris : Vuibert.

Duroisin, N., Beauset, R., Simon, L., & Tanghe, C. (2021a). Pratiques enseignantes et vécus professionnels en période de crise sanitaire en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 86. https://doi.org/10.4000/ries.10304

Duroisin, N., Beauset, R., & Flamand, A. (2021b). Ecole & Covid : Pratiques enseignantes en temps de pandémie - Résultats de la deuxième enquête menée auprès des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Université du Mons. [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/24386/1/Ecole__Covid_-_Focus_sur_ladaptation_des_enseignants.pdf [consulté le 6 avril 2023]

E

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research.* Helsinki: Orienta-Konsultit.Vygotsky, L., (19).

Engeström, Y. (1991). - Developpemental work research: reconstructing expertise through expansive learning, in Nurminen M.I., Weir G.R.S. eds., *Human jobs and computer interfaces*, Elsevier Science Publishers.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work : Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, *14*(1), 133-156. https://doi.org/10.1080/13639080020028747

Eradze, M., Bardone, E., & Dipace, A. (2021). Theorising on covid-19 educational emergency: Magnifying glasses for the field of educational technology. *Learning, Media and Technology*, *46*(4), 404-419. https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1961802

F

Farge, A. (2002). Penser et définir l'événement en histoire. *Terrain. Anthropologie & sciences humaines*, *38*, Article 38. https://doi.org/10.4000/terrain.1929

Feenberg, A. (2010). Between Reason and Experience. Essays in Technology and Modernity. MIT Press.

Feenberg, A. (2017). Critical theory of technology and STS. *Thesis Eleven*, 138(1), 3-12. https://doi.org/10.1177/0725513616689388

Fisher, K., Erdelez, S., McKechnie, L. (2005). *Theories of Information behavior*. American Society for Information Science and Technology.

Flichy, P. (1995). *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation*. La Découverte.

Flichy, P. (2001). La place de l'imaginaire dans l'action technique. Le cas de l'internet, Réseaux, vol. n°109

Flichy, P. (2001). *L'imaginaire d'Internet*. La Découverte.

Flichy, P. (2008). Technique, usage et représentations. *Réseaux*, 148-149, 147-174.

Fluckiger, C. (2020). Les usages effectifs du numérique en classe et dans les établissements scolaires. Paris : Cnesco

Fluckiger, C., Bachy, S., Boucher, S., Daunay, B., Ravachol, D., & Souplet, C. (2016). Projet " Ressources Numériques au TNI " Théodile-CIREL (EA 4354) Décembre 2015 Projet de l'équipe Théodile-CIREL (Université de Lille, EA 4354) sous la direction de Cédric Fluckiger [Research Report]. Université de Lille. https://hal.univ-lille.fr/hal-01375365

Fondin, H. (1992). *Rechercher et traiter l'information*. Hachette, Paris.

Frohn, J. (2021). Troubled Schools in Troubled Times: How COVID-19 Affects Educational Inequalities and What Measures Can Be Taken. *European Educational Research Journal*, 20(5), 667-683.

G

Gardiès, C. (2011). Culture de l'information, culture informationnelle. In *Approche de l'information documentation : Concepts fondateurs* (Cépaduès éditions, p. 187-208). https://www.cairn.info/revue-questions-de-communication-2012-2-page-366.htm

Genevois, S., & Poyet, F. (2010). Espaces numériques de travail (ENT) et « école étendue ». Vers un nouvel espace-temps scolaire ? *Distances et savoirs*, *8*(4), 565-583.

Géraud, M.-0., Leservoisier, O., Pottier, R., (1998). *Les notions clés de l'ethnologie, analyses et textes*, 4ème édition, Armand Collin.

Gerring J. (2004). « What is a case study and what is it good for? », *The American Political Science Review*, vol. 98, n° 2, pp. 341-354.

Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129-139. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.009

Glanzer, M., & Cunitz, A. R. (1966). Two storage mechanisms in free recall. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 5(4), 351–360. https://doi.org/10.1016/S0022-5371(66)80044-0

Goffman, E. (1974; 1991). *Les cadres de l'expérience*. Les Éditions de minuit, Paris.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Les Éditions de minuit, Paris.

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, *1-3*, Article 1-3. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232

Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A., & Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. Nature Human Behaviour, 5(10), 1273-1281. https://doi.org/10.1038/s41562-021-01212-7

Granjon, F. (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale. *Les Cahiers du numérique*, 5(1), 19-44.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2009). Ressources numériques et documentation des professeurs. Un nouveau regard sur conception et usage. In A. T. et P. L. E. Delozanne (Éd.), *EIAH 2009* (p. 215-222). https://hal.science/hal-00459439

H

Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*. https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942

Hassan, M., Mirza, T., & Hussain, M. (2020). Education and Management Engineering. *International Journal of Education and Management Engineering*, *10*, 17-27. https://doi.org/10.5815/ijeme.2020.05.03

Henri, F., et Kaye, A. (1985). Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de l'enseignement à distance. Québec. Presses de l'Université de Québec. Télé-université.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, mars 27). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. [En ligne] Accessible à l'adresse : https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning [consulté le 6 avril 2023]

Hourcade, J.P., Beitler, D., Cormenzana, F., & Flores, P. (2009). Early OLPC Experiences in a Rural Uruguayan School. In A. Druin (éds). Mobile Technology for Children: Designing for Interaction and Learning. Boston: Morgan Kaufmann.

Hsieh, H-F., Shannon. S., E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* 15(9),1277-88. [En ligne]. Disponible à l'adresse : https://10.1177/1049732305276687 [Consulté le 1 avril 2023].

Hunyadi, M. (2001). Acteur ou agent : Les usages de la règle. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, *XXXIX-121*, Article XXXIX-121.

I

J

Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, vol. 102. pp. 55-67. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1305

Jacquinot-Delaunay, G. (2007). Éducation et communication à l'épreuve des médias. *Hermès, La Revue*, *48*(2), 171-178. https://doi.org/10.4267/2042/24118

Jauréguiberry, F. (2008). De l'usage des technologies de l'information et de la communication comme apprentissage créatif. *Éducation et Sociétés*, *22*(2), 29-42. https://doi.org/10.3917/es.022.0029

Jauréguiberry, F., & Proulx, S. (2011). Trois approches classiques pour penser les usages. *Société - Poche*, 32-56.

Jarvis, P. (2012). An Analysis of Experience in the Processes of Human Learning. *Recherche et Formation*, 70, Article 70. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1916

Jeanneret, Y. (1996). L'analyse des pratiques de communication. *Communication & Langages*, *107*(1), 4-10. https://doi.org/10.3406/colan.1996.2648

Jeanneret, Y., & Souchier, E. (2002). La communication médiatisée est-elle un « usage » ? *Communication & Langages*, *132*(1), 5-27. https://doi.org/10.3406/colan.2002.3135

Jézégou A., (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. L'Harmattan, Paris.

Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs* 5(3): 341-66. https://doi.org/10.3166/ds.5.341-366

Jouët, J. (1993). Pratiques de communication et figures de la médiation. *Réseaux*, *60*(4), 99-120.

Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*. Communication - Technologie - Société, 18(100), 487-521. https://doi.org/10.3406/reso.2000.2235

Jorro, A. (2007). L'évaluation génératrice de développement professionnel ? pp.11-31. Dans A. Jorro (dir.) *Evaluation et développement professionnel*, L'Harmattan. https://shs.hal.science/halshs-00192652v1

Jorro, A. (2013). Développement professionnel. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 75-79). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0075

Jugé-Pini, I., Plateau, J.-F., & Coulibaly, B. (2021). La « distance proximale » à l'épreuve du dispositif « Ma classe à la maison ». *Questions Vives*. Recherches en éducation, N° 36, Article N° 36. https://doi.org/10.4000/questionsvives.6203

K

Kalika, M., Charki, N. B., & Isaac, H. (2007). La théorie du millefeuille et l'usage des TIC dans l'entreprise. *Revue française de gestion*, 172(3), 117-129. https://doi.org/10.3166/rfg.172.117-129

Karsenti, T. (2013). Le modèle ASPID : modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif [Chronique]. *Formation et profession, 21*(1), 74. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.a17

Kast, J., Lindner, K.-T., Gutschik, A., & Schwab, S. (2021). Austrian Teachers' Attitudes and Self-Efficacy Beliefs Regarding At-Risk Students during Home Learning Due to COVID-19. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 114-126.

Khlaif, Z. N., Salha, S., & Kouraichi, B. (2021). Emergency remote learning during COVID-19 crisis: Students' engagement. *Education and Information Technologies*, *26*(6), 7033-7055. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10566-4

Kolb, D. (1984). «Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development. In *Journal of Business Ethics* (Vol. 1).

Kong, Q. (2020). *Practical Exploration of Home Study Guidance for Students during the COVID-19 Pandemic: A Case Study of Hangzhou Liuxia Elementary School in Zhejiang Province, China* (SSRN Scholarly Paper ID 3565636). Social Science Research Network. https://doi.org/10.2139/ssrn.3565636

Kovacs, H., Pulfrey, C., & Monnier, E.-C. (2021). Surviving but Not Thriving: Comparing Primary, Vocational and Higher Education Teachers' Experiences during the COVID-19 Lockdown. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7543-7567.

L

Labarthe, F., & Trainoir, M. (2019). Explorer les déclinaisons de l'empowerment en régime numérique. *Terminal. Technologie de l'information, culture & société*, *125-126*, Article 125-126. https://doi.org/10.4000/terminal.5570

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Écoles et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. PUR, coll. « Paideia ».

Lameul, G., Peltier, C., & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, *e-301*, 99.

Lapassade, G. (2016). *Observation participante*. Érès.

Latour, B., & Woolgar, S. (1979; 2006). *La vie de laboratoire ; la production des faits scientifiques*. La découverte.

Le Breton, D. (2012). 2. Les grands axes théoriques de l'interactionnisme. In *L'interactionnisme symbolique* (p. 45-98). Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/l-interactionnisme-symbolique--9782130732679-p-45.htm

Lehmans, A., et Liquète, V., (2019). Le document dans une pragmatique sociale de l'information. *Communication & langages*, 2019/1 N° 199, pp. 115-129. https://doi.org/10.3917/comla1.199.0115.

Le Marec, J., (2001), L'analyse des usages en construction : quelques points de méthode, in *Comprendre les usages de l'internet*, E. Guichard (sous la dir. de), Paris, Éditions Rue d'Ulm, pp. 146-155.

Lemieux, C. (2018). *La sociologie pragmatique*, La Découverte, coll. Repères sociologie.

Leroi-Gourhan, A. (1949). Note sur les rapports de la technologie et de la sociologie, *L'année sociologique*, 2, 766-772.

Leroi-Gourhan, A. (1950). Civilisation matérielle et vie spirituelle, *Rythme du Monde*, 3, 38-45.

Lévi-Strauss. C. (1962). *La Pensée sauvage*. Plon. Paris.

Lewin, K. (1948) *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Gertrude W. Lewin (ed.). New York: Harper & Row.

Linhart, R. (1978). L'établi. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. 19, 29-45

Liquète, V. (2005). *Représentations et pratiques informationnelles dans le champ documentaire scolaire*. https://doi.org/10.3406/spira.2005.2031

Liquète, V. (2018). « La culture de l'information au prisme des sciences de l'information et de la communication ». *Études de communication. langages, information, médiations* (50):109-28.

M

Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y., & Nicoll, S. (2021). Online Teaching Self-Efficacy during COVID-19: Changes, Its Associated Factors and Moderators. Education and Information Technologies, 26(6), 6675-6697.

Malinowski, B., (1922). *The Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Routledge & Kegan Paul LTD, New York.

Mallein, P., et Toussaint, Y., (1994). L'intégration sociale des TIC : une sociologie des usages, *Technologie de l'information et société*, 6-4, 315-335.

Mandelbrot, B. (1963). New methods in statistical economics. *The Journal of Political Economy*, *71*, 421-440.

Manuti, A., Giancaspro, M. L., Gemmano, C. G., & Morrelli, F. (2022). Coping with the unexpected: A job demands/resources study exploring Italian teachers' remote working experience during the COVID-19 lockdown. Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development, 1, 100010. https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100010

Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, *N°1, vol. 6*, Article N°1, vol. 6. https://journals.openedition.org/sociologie/2435

Martuccelli, D. et Singly F. de. (2009). *Les sociologies de l'individu*, Armand Colin.

Marx, K. (1847 ; 2019). *Misère de la philosophie*. Payot.

Massou, L. (2021). *Pour une approche compréhensive de l'analyse des usages du numérique en contexte professionnel. Le cas de l'enseignement supérieur*, [HDR, Université de Lorraine]. https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-03113900

Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : Tensions internes et évolutions. In *Les formes de l'éducation : Variété et variations* (p. 147-168). De Boeck. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38466

Mauss, M. (1924). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Flammarion. Paris.

Mauss, M., (1926-1939). *Manuel d'ethnographie*, Petite bibliothèque Payot.

Mauss, M., (1934). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie*, XXXII, 3-4.

Mauss, M. (1948, 2004). Les techniques et la technologie. *Revue du MAUSS*, *23*(1), 434-450. https://doi.org/10.3917/rdm.023.0434

McKenzie, P. J. (2003). A model of information practices in accounts of everyday-life information seeking. *Journal of documentation*, 59(1), 19-40.

Merzeau, L. (2012). La médiation identitaire. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, *1*, Article 1. https://doi.org/10.4000/rfsic.193

Messaoui, A. (2016). Les pratiques informationnelles individuelles et collectives des enseignants d'un collège rural. Une enquête exploratoire. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *57*(1), 55-82. https://doi.org/10.3406/spira.2016.1746

Miège, B. (1997). *La société conquise par la communication. Tome 1. Logiques sociales.* Presses universitaires de Grenoble.

Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72. https://doi.org/10.1080/026013700293458

Mucchielli, A., (1996; 2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 3ème édition, Armand Collin.

Mukamurera, J., Lakhal, S., & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, *16-1*, Article 16-1. https://doi.org/10.4000/activites.3801

Moles, A. (1990). La Fonction des mythes dynamiques dans la construction de l'imaginaire social. *Cahiers de l'imaginaire*, *5/6*.

Moore, M., G. (1973). Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. *The Journal of Higher Education*, vol. 44(9) pp. 661-679. https://doi.org/10.2307/1980599

Moore, M. G. (1993). Theory of Transactional Distance. In D. Keegan (Ed.), Theoretical Principles of Distance Education (pp. 22-29). New York: Routledge.

Morlaix, S., Duguet, A. (2017). Les pratiques pédagogiques des enseignants du secondaire : l'éclairage des comparaisons internationales. *Éducation comparée*. Nouvelle série, 17, pp.127-149.

Morris, T. H. (2020). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb's model. Interactive Learning Environments, 28(8), 1064-1077. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279

Musso, P. (2008). *Les télécommunications*. La Découverte.

Mutch, C. A. (2021). COVID-19 and the Exacerbation of Educational Inequalities in New Zealand. Perspectives in Education, 39(1), 242-256.

Mutch, C., & Peung, S. (2021). 'Maslow before Bloom': Implementing a Caring Pedagogy during COVID-19. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 18(2), 69-90.

N

Nagels, M., & Carré, P. (2016). Apprendre par soi-même aujourd'hui : Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale. Archives contemporaines.

Nawastheen, F., Shifaan, S., & Bisthamy, M. (2022). Primary school teachers' perceptions towards the Remote Teaching and Learning Activities (RTLA) during lockdown period in Sri Lanka. *Muallim Journal of Social Sciences and Humanities*, 1-15.

Netter, J. (2022). Quelques effets du confinement sur la construction des inégalités scolaires. Recherches en éducation, 48, Article 48. https://doi.org/10.4000/ree.11158

Nogry, S., Sort, C., & Decortis, F. (2016). Quel processus d'appropriation d'une classe mobile à l'école primaire ? Analyse diachronique de l'activité en classe durant un an et demi sous l'éclairage de l'approche instrumentale. In *L'école primaire et les technologies informatisées. Des enseignants face aux TICE* (Presses universitaires du Septentrion, p. 171).

O

d'Ortun, F., & Pharand, J. (2012, juillet 3). L'autoformation d'enseignants comme dispositif de formation continue. État des lieux et recommandations. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. https://shs.hal.science/halshs-00798922

P

Palau, R., Fuentes, M., Mogas, J., & Cebrián, G. (2021). Analysis of the Implementation of Teaching and Learning Processes at Catalan Schools during the COVID-19 Lockdown. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 183-199.

Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs* 9(4):565-90. https://www.cairn.info/revue--2011-4-page-565.htm

Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique : Un espace non poppérien de l'argumentation*. Albin Michel.

Peirot, N. (2020). Penser l'empowerment collaboratif comme un dispositif communicationnel : Le cas des services à vocation communautaire en ligne des plateformes de consommation collaborative à l'heure du développement durable [Thèse de doctorat, Bourgogne Franche-Comté]. http://www.theses.fr/2020UBFCH015

Peraya, D. (2015). Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité. *Distances et médiations des savoirs*, 10. https://journals.openedition.org/dms/1094

Peraya, D. (2020). L'ingénierie pédagogique en 2020 : Au-delà de la crise sanitaire, faire une place à l'apprenant. *Distances et médiations des savoirs*, 32. http://journals.openedition.org/dms/5908

Peraya, D., & Cerisier, J-F. (2021). Concevoir aujourd'hui des formations hybrides ou à distance. IH2EF. https://www.ih2ef.gouv.fr/media/6808/download

Peraya, D., & Peltier, C. (2020A). Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 30. https://journals.openedition.org/dms/5198

Peraya, D., & Peltier, C. (2020B). Ingénierie pédagogique : Vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage…. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 29, Article 29. https://doi.org/10.4000/dms.4817

Périer, P. (2012). Formés par l'épreuve ? Ressources, adaptations et révisions des professeurs débutants. In P. Périer & P. Guibert (éds.), La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire (1-). Presses universitaires de Rennes. https://doi.org/10.4000/books.pur.67874

Perret, D., & Plantard, P. (2020). Pratiques numériques des enseignants en Bretagne pendant le confinement. Analyse anthropologique des premières données qualitatives et quantitatives. Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation, 28(4), 1-12. https://doi.org/10.18162/fp.2020.686

Perrenoud, P. (1993). Curriculm : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. ESF.

Perrenoud, G. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation, *Cahiers Pédagogiques*, janvier 2001, n° 390, pp. 42-45.

Perriault, J. (1989; 2008). *La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer*. L'Harmattan.

Pirone, F. (2021). School closures in France in 2020: Inequalities and consequences for perceptions, practices and relationships towards and within schools. European Journal of Education, 56(4), 536-549. https://doi.org/10.1111/ejed.12479

Plantard, P. (2014). *Anthropologie des usages du numérique* [HDR, Université de Nantes]. https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01164360

Plantard, P. (2015). *Les imaginaires numériques en éducation*. Éditions Manucius

Plantard, P. (2014). Usages des technologies numériques : innovations et imaginaires. pp. 57-68 Dans Musso, P. (dir) Industrie, imaginaire et innovation. Éditions Manucius

Plantard, P. (2011). *Pour en finir avec la fracture numérique*, Éditions Fyp

Plantard, P. (2021a). Éducation et inclusion numériques en temps de confinement. *Annales des Mines*, 12.

Plantard, P. (2021b). Le grand confinement de 2020. *Administration Education*, *N° 169*(1), 125-130.

Postic, M., et De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. PUF.

Prensky, M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, pp. 1-6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances, *in* Vieira Lise, Pinède-Wojciechowski Nathalie (dir.), *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, (Tome I), Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, p. 7-20. URL : https://sergeproulx.uqam.ca/wp-content/uploads/2010/12/2005-proulx-penser-les-usa-43.pdf

Proulx, S. (2015). La sociologie des usages, et après ? *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, *6*. https://doi.org/10.4000/rfsic.1230

Q

R

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462

Rabardel, P. (2005). 13. Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In *Entre connaissance et organisation : L'activité collective* (p. 251-265). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.lorin.2005.01.0251

Raynaud, D. (2016). Chapitre 1. Science, technique, technologie. *Qu'est-ce que la technologie*, les Éditions Matériologiques, Paris, pp. 21-55

Rey, J., Balslev, K., Hascoët, M., Charmillot, S., Melfi, G., De Carlo, K. V., Voirol-Rubido, I., & Waroux, E. (2022). Entrer dans le métier en temps de pandémie : Formation, recherche d'emploi et vécu professionnel des enseignant·es. *Raisons éducatives*, 26(1), 319-352. https://doi.org/10.3917/raised.026.0319

Ria., L., & Mauguen, F. (2020). Enseigner : Une identité professionnelle à l'épreuve du confinement. Dossier : Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui ? Revue de l'AFAE. *Administration & Éducation*, 4/168, 49-55. https://hal.science/hal-03910559/document

Ria, L., & Rayou, P. (2020). La forme scolaire en confinement : Enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, *28*(4), 1-11. https://doi.org/10.18162/fp.2020.675

Ricœur, P. (1992). Le retour de l'Événement. *Mélanges de l'école française de Rome*, *104*(1), 29-35. https://doi.org/10.3406/mefr.1992.4195

Roffi, A., Ranieri, M., & Bruni, I. (2020). Exploring School Levels of Digital Readiness in Pandemic Time. *Research on Education and Media*, 12(2), 9-18.

Romero, M., Heiser, L., Chiardola, A., & Faller, C. (2020). Poursuivre le programme ou assurer l'engagement ? Analyse des critères de continuité pédagogique et des transformations pédagogiques et en contexte de pandémie. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, *28*(4 hors-série), 1. https://doi.org/10.18162/fp.2020.692

S

Salaün, J.-M. (2007). La redocumentarisation, un défi pour les sciences de l'information. *Études de communication. langages, information, médiations*, *30*, Article 30. https://doi.org/10.4000/edc.428

Savin-Baden, M., & Tombs, G. (2017). *Digital impact. In Research Methods for Education in the Digital Age*. pp. 215–240). London : Bloomsbury Academic. http://dx.doi.org/10.5040/9781474245685.0020

Scardigli, V. (1992). *Les sens de la technique*. Presses universitaires de France.

Schlanger, N. (2022). La technologie de Leroi-Gourhan : Les enchevêtrements d'un chef de file. *Artefact. Techniques, histoire et sciences humaines*, *15*, Article 15. https://doi.org/10.4000/artefact.11679

Seabra, F., Teixeira, A., Abelha, M., & Aires, L. (2021). Emergency Remote Teaching and Learning in Portugal: Preschool to Secondary School Teachers' Perceptions. *Education Sciences*, 11.

Simondon, G. (1958). *Du mode d'existence des objets techniques*. Aubier, Paris.

Simondon, G. (1965). *Imagination et invention*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.simo.2014.01

Solari Landa, M. (2017). *Impact de la disponibilité permanente des équipements numériques personnels sur la représentation que les élèves se construisent de la forme scolaire. Deux cas d'étude en collège et en lycée* [Thèse de doctorat, Poitiers]. http://www.theses.fr/2017POIT5003

Solari Landa, M., Pierrot, L., Michel, C., Cerisier, J.-F., & Aillerie, C. (2023). L'école à la maison en situation de confinement total ou partiel : Quand les usages numériques scolaires et personnels se rencontrent à la maison. *RESET. Recherches en sciences sociales sur Internet*, *12*, Article 12. [En ligne]. Accessible à l'adresse : https://doi.org/10.4000/reset.4214 [consulté le 24 octobre 2023].

Subbarao, A., Lee, Y., & Anthonysamy, L. (2021). Remote Learning Challenges by Public School Teachers during the COVID-19 Pandemic Lockdown: Malaysian Case. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, 3(3), 73-86.

Stiegler, B. (2007). Questions de pharmacologie générale. Il n'y a pas de simple pharmakon. *Psychotropes*, 13, 27-54. https://doi-org.ressources.univ-poitiers.fr/10.3917/psyt.133.0027

T

Tchounikine, P. (2009). Précis de recherche en Ingénierie des EIAH. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00413694

Turner, F. (2012). *Aux sources de l'utopie numérique. De la contre-culture à la cyberculture, Stewart Brand un homme d'influence*, traduit de l'anglais par Laurent Vannini, C&F éditions, Caen.

U

V

Vaujany. F-X., de. (2006). « Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage ». *Management & Avenir* 2006/3 (n°9), pages 106 à 126.

Veyrunes, P. (2015). Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants. Dans : Valérie Lussi Borer éd., *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 31-48). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. https://doi-org.ressources.univ-poitiers.fr/10.3917/dbu.lussi.2015.01.0031

Vidal, M. (2020). L'enseignement à distance, trait d'union en temps de pandémie. Un regard sur les publications scientifiques sur l'EAD, de février à novembre 2020. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *32*, Article 32. http://journals.openedition.org/dms/5721

Villemonteix, F., Baron, G., & Béziat, J. (Eds.) 2016. *L'école primaire et les technologies informatisées : Des enseignants face aux TICE*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. doi : https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15132

Villiot-Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, *30*, Article 30. https://journals.openedition.org/dms/5203#tocto2n1

Vincent, G. (1994). Forme scolaire et modèle républicain. In G. Vincent (éd.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?*. Presses universitaires de Lyon. https://doi.org/10.4000/books.pul.9603

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Presses universitaires de Lyon. http://books.openedition.org/pul/9552

Virkus, S., & Mathiesen, M. (2019). Information Seeking Behavior of Primary School Teachers in Estonia: An Exploratory Study. In S. Kurbanoğlu, S. Špiranec, Y. Ünal, J. Boustany, M. L. Huotari, E. Grassian, D. Mizrachi, & L. Roy (Éds.), *Information Literacy in Everyday Life* (p. 317-328). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13472-3_30

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge: Harvard University Press

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*, traduction de Françoise Sève, Messidor.

W

Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : Méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations*, HS, Article HS. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451

Warschauer, M. & Ames (2010). Can One Laptop Per Child Save the World's Poor? *Journal of international afairs*. 64(1).

Weber, M. (2016 ; 1905). *Concepts fondamentaux de sociologie*. Gallimard, Paris.

Weiss, P.-O., Ramassamy, C., Ferrière, S., Alì, M., & Ailincai, R. (2020). La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : Une enquête comparative dans la France d'outre-mer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education, 17*(3), 178-194. https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-17

Weissberg J.-L. (2001). Entre présence et absence. Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques. Poitiers, 24 juin 2000. *Documents, Actes et Rapports pour l'Education*, CNDP, p. 31-39. http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document9a31.html?id=429

Wittorski, R. (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle. In M.-P. Mackiewicz (Éd.), *Praticien et chercheur : Parcours dans le champ social* (p. 107-119). L'Harmattan. https://hal.science/hal-00172714

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, *17*(2), 9-36. https://doi.org/10.3917/savo.017.0009

X

Xie, Z., et Yang, J. (2020). *Autonomous Learning of Elementary Students at Home During the COVID-19 Epidemic: A Case Study of the Second Elementary School in Daxie, Ningbo, Zhejiang Province, China*. *SSRN Scholarly Paper*. ID 3555537. Rochester, NY: Social Science Research Network. doi: 10.2139/ssrn.3555537.

Y

Yin, R. K. (1984). *Case study research. Design and methods.* London, Sage Publications.

Zimmerman, B. J. (2000). Chapter 2 - Attaining Self-Regulation : A Social Cognitive Perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (dir.), Handbook of Self-Regulation (p. 13-39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Z

Zimmerman, B. J. (2000). Chapter 2 - Attaining Self-Regulation : A Social Cognitive Perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (dir.), *Handbook of Self-Regulation* (p. 13-39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

PUBLICATIONS DES ORGANISATIONS INTERNATIONALES NON GOUVERNEMENTALES :

OCDE (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en [consulté le 6 avril 2023].

OCDE (2021*), The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Éditions OCDE, Paris. [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en [consulté le 6 avril 2023].

UNESCO (2020a), *Réponses éducatives nationales au COVID-19 : rapport de synthèse de l'enquête en ligne de l'UNESCO*. [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322_fre.locale=en [consulté le 6 avril 2023].

UNESCO (2020b), *Soutenir les enseignants et le personnel éducatif en temps de crise*. [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338_fre.locale=en [consulté le 6 avril 2023].

UNESCO (2020c), Institute for Statistics (UIS), based on UNESCO-UNICEF-World Bank Survey on National Education. Responses to COVID-19 School Closures, 1st Iteration. http://tcg.uis.unesco.org/survey-education-covid-school-closures

UNESCO, Patru, M., Khvilon, E., (2002). Open and distance learning: trends, policy and strategy considerations. [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128463 [consulté le 6 avril 2023]

DECRETS, COMMUNIQUES ET CIRCULAIRES :

Circulaire n°2020-056 du 28-02-2020 relative à la continuité des apprentissages en cas d'éloignement temporaire ou de fermeture d'école ou d'établissement. https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo10/MENE2006547C.htm (consulté le 16/06/2021)

Communiqué de presse du 16-03-2020, mis à jour le 20-05-2020, COVID-19 : garde des enfants des personnels mobilisés. https://solidarites-sante.gouv.fr/actualites/presse/communiques-de-presse/article/covid-19-garde-des-enfants-des-personnels-mobilises (consulté le 16/06/2021)

[4 priorités pour renforcer la maîtrise des fondamentaux] (août 2020). (s. d.). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 16 juin 2021, à l'adresse https://www.education.gouv.fr/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux-9056

MENJS (2013). Bulletin officiel n°30 du 25-08-2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. Paris. [En ligne]. Disponible à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066 [Consulté le 20 novembre 2023].

MENJS (2020). Bulletin officiel n°10 du 05-03-2020. Paris. [En ligne]. Disponible à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39486 [Consulté le 28 août 2024]

PUBLICATIONS INSTITUTIONNELLES NATIONALES

Cour des comptes (2019). Le service public numérique pour l'éducation. Un concept sans stratégie, un déploiement inachevé. [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2023-10/20190708-rapport-service-public-numerique-education.pdf [consulté le 24 octobre 2023]

Cour des comptes (2023). *Observations définitives, la formation continue des enseignants de l'enseignement public*. [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2023-10/20230907-S2023-0729-Formation-continue-enseignants.pdf [consulté le 25 octobre 2023].

DRDUNE Réseau Canopé, Rakotomala Harisoa, N-A., (2020). *Pratiques, confinement et besoins en formation des enseignants*. [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/dossiers-thematiques_numerique-educatif-en-confinement.html [consulté le 6 avril 2023].

IFÉ, Béduchaud, D., Leszczak., E., (2020). *Les effets du confinement sur l'activité des enseignants du primaire et du secondaire. Rapport d'enquête.* [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupes-de-travail/documentation-confinement-et-enseignement/rapport-enseignants [consulté le 6 avril 2023]

MENJS (2017). *Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré*. [En ligne]. Disponible à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/media/18944/download [Consulté le 20 novembre 2023]

MENJS (2020). États généraux du numérique pour l'éducation [En ligne]. Disponible à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/media/72853/download [Consulté le 22 novembre 2023]

MENJS IGESR, Mathias, P., Kedadouche, Z., Schmitt, J-M., (2020). *Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports : Recensement et analyse des actions numériques pendant la période Covid-19*. [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://www.education.gouv.fr/recensement-et-analyse-des-actions-numeriques-pendant-la-periode-covid-19-322865 [consulté le 6 avril 2023].

MENJS IGESR, Hazard, B., Cavaillès, J-A., Carroué, L., Gaubert-Macon, C., Loeffel, L., Mathias, P., Schmitt, J-M., (2020). *Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports : Les usages pédagogiques du numérique au service de la réussite des élèves. Les usages pédagogiques du numérique en situation*

pandémique durant la période de mars à juin 2020. [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://www.education.gouv.fr/les-usages-pedagogiques-du-numerique-en-situation-pandemique-durant-la-periode-de-mars-juin-2020-308421 [consulté le 6 avril 2023].

MENJS DEPP, Barhoumi, M., Blouet, L., Charpentier, A., Cristofoli, S., Frechou, H., Hubert, T., Iasoni, E., Lermite, A., Michaudon, H., Moyere, R., Odin-Steiner, D., Raffaelli, C., Stefanou, A., Solnon, A., Touahir, M., Traore, B., Wuillamier, P., (2020), Continuité pédagogique. Période de mars à mai 2020. Document de travail n°2020-E03 – Juillet 2020, *Enquêtes de la DEPP auprès des familles et des personnels de l'éducation nationale. Premiers résultats.* [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-47792 [consulté le 6 avril 2023].

Piedfer-Quêney, L. (2021). *La formation continue des personnels de l'Éducation nationale : qu'en est-il aujourd'hui ?* Paris : Cnesco-Cnam.CNESCO (2021). [En ligne]. Accessible à l'adresse : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2021/03/Cnesco_CCI_formation_continue_Rapport_descriptif_Piedfer-Queney_210319.pdf [Consulté le 25 octobre 2023].

PUBLICATIONS D'ORGANISATIONS ASSOCIATIVES :

EDU 2030 (2023). Éducation au numérique : Que sait-on des besoins de formation des enseignants ? [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://www.edu2030.fr/s/France-2030-Diagnostic_CMA-_-Version-finale-3.pdf [consulté le 30 octobre 2023].

SYNLAB, Portex, M. (2020). *Enquête confinement et décrochage scolaire – 10 mai 2020*. [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://drive.google.com/open?id=1Z6_xi0WbDehhKPWRJYlPZrLMK6LJTDcG

PUBLICATIONS JOURNALISTIQUES :

Anderson, C. (2004). The long tail. *Wired Magazine*, 12, 170-177. [En ligne] Accessible à l'adresse suivante : https://www.wired.com/2004/10/tail/

Blot, A-S. (2020, 28 février). Coronavirus : l'Education nationale pourrait déployer les cours à distance. Actu.fr. https://actu.fr/societe/coronavirus-leducation-nationale-est-prete-coursdistance_31811046.html (consulté le 16/06/2021)

Boudjelal, F. (2020, 4 septembre). Rentrée 2020 : des écoles déjà perturbées par le coronavirus. Vousnousils.fr. https://www.vousnousils.fr/2020/09/04/ecoles-perturbees-par-le-coronavirus-634500 (consulté le 28/08/2024)

Corbier, M.-C. (2020, 23 septembre). Coronavirus : comment Jean-Michel Blanquer prépare l'école aux cours à distance. Les Échos. https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/coronavirus-comment-jean-michel-blanquer-prepare-lecole-aux-cours-a-distance-1248121 (consulté le 28/09/2024)

Devauchelle, B. (2020, 4 novembre). États généraux du numérique : Des pistes d'action pour maintenant et surtout après…. Le café pédagogique.

https://cafepedagogique.net/2020/11/04/etats-generaux-du-numerique-des-pistes-d-action-pour-maintenant-et-surtout-apres/ (consulté le 28/08/2024)

Franceinfo (2020, 3 septembre). Coronavirus : une école fermée à Marseille, deux premières classes à Paris, après des cas de contamination. Radio France. https://www.francetvinfo.fr/sante/maladie/coronavirus/coronavirus-une-ecole-fermee-a-marseille-deux-premieres-classes-a-paris-apres-des-cas-de-contamination_4093801.html (consulté le 28/08/2024)

Hubin, F. (2020, 7 septembre). Covid-19 : une école fermée à Nanterre et d'autres classes en quatorzaine dans les Hauts-de-Seine. Le Parisien. https://www.leparisien.fr/hauts-de-seine-92/nanterre-une-ecole-fermee-pour-cause-de-covid-19-07-09-2020-8379933.php (consulté le 28/08/2024)

Locquet, A. (2020, 10 septembre). L'école Mermoz à Schiltigheim fermée à cause de plusieurs cas de covid. France Bleu. https://www.francebleu.fr/infos/education/l-ecole-mermoz-a-schiltigheim-fermee-a-cause-de-deux-cas-de-covid-1599715596 (consulté le 28/08/2024)

Vivion, R. (2020, 21 février). Covid-19 : les enfants des Contamines sont enfin de retour à l'école. France Bleu Pays de Savoie. https://www.francebleu.fr/infos/societe/covid-19-les-enfants-descontamines-sont-enfin-de-retour-a-l-ecole-1582286427 (consulté le 16/06/2021)

LA POPULATION ENQUETEE PARTNERS 2021

Année 2021

	Code entretien	Sexe	Statut	Classe	Localisation école	Département
1	**2**	F	ENS	CE2	Flavy-Le-Martel	Aisne
2	**3**	F	ENS	CM2	Flavy-Le-Martel	Aisne
3	**7**	H	ENS	CE1/CE2	Gouy	Aisne
4	**11**	F	ENS	ULIS	Villeneuve-Sur-Aisne	Aisne
5	**14**	H	ENS	CE2	Bohain-En-Vermandois (1)	Aisne
6	**17**	F	ENS	CM2	Villers-Cotterêts	Aisne
7	**20**	F	ENS	CP	Condé-En-Brie	Aisne
8	**22**	F	ENS	CP	Hirson (1)	Aisne
9	**23**	F	ENS	CP	Hirson (1)	Aisne
10	**24**	H	ENS	CM2	Hirson (1)	Aisne
11	**29**	F	ENS	CM1/CM2	Hirson (2)	Aisne
12	**33**	F	ENS	CM2	Laon	Aisne
13	**34**	F	ENS	CM1/CM2	Laon	Aisne
14	**35**	H	ENS	CE1	Laon	Aisne
15	**39**	F	ENS	CE2	La Fère	Aisne
16	**42**	F	ENS	CP/CE1	Soissons	Aisne
17	**43**	H	ENS	CM2	Soissons	Aisne

18	**47**	F	ENS	CP/CE1	Belleu	Aisne
19	**49**	H	ENS	CM2	Belleu	Aisne
20	**51**	F	ENS	CM1/CM2	Saint-Quentin	Aisne
21	**52**	F	ENS	CM2	Saint-Quentin	Aisne
22	**53**	F	ENS	CE1	Saint-Quentin	Aisne
23	**54**	F	ENS	CP	Saint-Quentin	Aisne
24	**57**	H	ENS	CM2	Bohain-En-Vermandois (2)	Aisne
25	**59**	H	ENS	CE2	Bohain-En-Vermandois (2)	Aisne
26	**66**	F	ENS	CM1/CM2	Bréançon	Val d'Oise
27	**67**	F	ENS	TRS	Bréançon	Val d'Oise
28	**72**	F	ENS	CM2	Andilly	Val d'Oise
29	**73**	H	ENS	CE2/CM1	Andilly	Val d'Oise
30	**78**	F	ENS	CP	Saint-Leu-La-Forêt	Val d'Oise
31	**81**	F	ENS	CP	Gonesse (1)	Val d'Oise
32	**82**	F	ENS	CP	Gonesse (1)	Val d'Oise
33	**86**	F	ENS	CE1	Gonesse (2)	Val d'Oise
34	**87**	F	ENS	ULIS	Gonesse (2)	Val d'Oise
35	**88**	H	ENS	CM1	Gonesse (2)	Val d'Oise
36	**91**	F	ENS	CM1	Franconville	Val d'Oise
37	**92**	F	ENS	CE2/CM1	Franconville	Val d'Oise
38	**93**	F	ENS	CP TSR	Franconville	Val d'Oise

39	**96**	F	ENS	CM2	Osny	Val d'Oise
40	**97**	F	ENS	CM2	Osny	Val d'Oise
41	**100**	F	ENS	CM1	Cergy	Val d'Oise
42	**103**	F	ENS	CM1/CM2	Bouffémont	Val d'Oise
43	**104**	F	ENS	CP	Bouffémont	Val d'Oise
44	**105**	F	ENS	CM1/CM2	Bouffémont	Val d'Oise
45	**106**	F	ENS	CP	Bouffémont	Val d'Oise
46	**110**	F	ENS	CM1/CM2	Beaumont-Sur-Oise	Val d'Oise
47	**113**	F	ENS	CM1	Louvres	Val d'Oise
48	**114**	F	ENS	CE2/CM2	Louvres	Val d'Oise

LA POPULATION ENQUETEE PARTNERS 2022

Année 2022

	Code entretien	**Sexe**	**Statut**	**Classe**	**Localisation école**	**Département**
1	A1	H	ENS	ULIS	Belleu	Aisne
2	A2	H	ENS	CE2	Bohain-En-Vermandois	Aisne
3	A3	H	ENS	CM2	Bohain-En-Vermandois	Aisne
4	A4	F	ENS	CP	Condé-En-Brie	Aisne
5	A5	F	ENS	CM1/CM2	Gouy	Aisne
6	A6	F	ENS	CM1/CM2	Laon	Aisne

7	A7	F	ENS	CM1/CM2	Saint-Quentin	Aisne
8	A8	H	ENS	CM2	Soissons	Aisne
9	A9	F	ENS	ULIS	Villeneuve-Sur-Aisne	Aisne
10	A10	F	ENS	CM2	Villers-Cotterêts	Aisne
11	B1	H	ENS	CE2/CM1	Andilly	Val d'Oise
12	B2	F	ENS	CP/CE1	Andilly	Val d'Oise
13	B3	F	ENS	CM1/CM2	Beaumont sur Oise	Val d'Oise
14	B4	F	ENS	CM1/CM2	Bréançon	Val d'Oise
15	B5	H	ENS	CE1	Bouffémont	Val d'Oise
16	B6	F	ENS	CE2/CM1	Franconville	Val d'Oise
17	B7	F	ENS	CP/CE1	Cergy	Val d'Oise
18	B8	F	ENS	CM2	Argenteuil	Val d'Oise
19	B9	F	ENS	CP	Gonesse (1)	Val d'Oise
20	B10	F	ENS	CE2	Louvres	Val d'Oise
21	B11	F	ENS	CM2	Osny	Val d'Oise
22	B12	F	ENS	CP	Saint-Leu-La-Forêt	Val d'Oise
23	B13	H	ENS	CM1	Gonesse (2)	Val d'Oise

24	B14	F	ENS	PS/MS/GS	Frémainville	Val d'Oise

LES GUIDES D'ENTRETIEN

GUIDE DES ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRECTIFS ENSEIGNANTS PARTNERS 2021

Présentation aux enseignants interrogés :

Je suis chercheur.e au laboratoire Techné de l'université de Poitiers qui a été sélectionné par l'Etat pour une étude du dispositif Territoires Numériques Educatifs dans les départements de l'Aisne et du Val-d'Oise. C'est notre laboratoire qui a réalisé l'enquête en ligne auprès des enseignante.s et auprès des parents et des élèves. Avec le DASEN et la DAN, nous avons retenu 14 écoles pour des visites de terrain. Notre objectif est de comprendre la situation actuelle de votre école quant aux usages des techniques numériques ainsi que vos avis, attentes et besoins dans le cadre du projet TNE. Les entretiens sont enregistrés pour nous en faciliter l'analyse ultérieure. La parole est libre, aucune information à caractère personnelle ne sera communiquée, seuls les résultats généraux de nos analyses seront communiqués au SGPI, à la CDC, à la DNE et aux services de la DASEN et du Rectorat. Par ailleurs, ces analyses vous seront transmises et seront publiques.

L'école et le numérique en temps de crise et en temps « ordinaire »

- Quelle est la place du numérique dans vos pratiques pédagogiques ?
  - En temps ordinaire et en temps de confinement ?
- Quels changements attendez-vous de TNE ?
- Quels équipements numériques utilisez-vous ?
  - Etes-vous satisfait.e de cet équipement ?
  - Qu'attendez-vous de TNE ?
- Utilisez-vous des ressources numériques et lesquelles ?
  - Comment les choisissez-vous ?
  - En réalisez-vous vous-même ?
- Comment estimez-vous vos connaissances et vos compétences pour l'utilisation des techniques numériques, au plan technique et au plan pédagogique ?
- Avez-vous construit de nouvelles compétences avec le confinement ?
  - Pensez-vous que ces compétences vous seront-elles utiles à l'avenir ?
- Qu'attendez-vous de TNE en termes de formation
  - à quoi ?
  - comment ?
  - quand ?
- Travaillez-vous en réseau avec des collègues de l'école ou d'autres écoles ?
  - Si oui, avec quelles finalités et quelles modalités ?
- La période de confinement a souligné le rôle des parents dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants. Comment cela se passe-t-il avec les familles de votre classe ?

- Qu'est-ce TNE pourrait apporter avec cette relation parents-école ?

GUIDE DES ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRECTIFS ENSEIGNANTS PARTNERS 2022

Présentation aux enseignants interrogés :

Chercheur.e.s Techné de l'UP / déjà venus dans l'école dans le cadre de Territoires Numériques Éducatifs dans les départements tests Aisne et Val-d'Oise / revenons vous voir afin de connaître votre situation actuelle quant aux usages des techniques numériques et ce qui s'est passé pour vous depuis les deux dernières années et au lancement du programme d'Etat TNE (Territoires Numériques Éducatifs). Les entretiens sont enregistrés pour faciliter nos analyses ultérieures. La parole est libre, aucune information à caractère personnel ne sera communiquée, seuls les résultats généraux de nos analyses seront diffusés publiquement via des publications scientifiques.

Thématiques abordées : Pratiques en classe et hors classe des enseignants / Suite au confinement / Formation / Compétences des enseignants / Compétences et inégalités d'usage des élèves

Lancement de l'enregistrement : Rappeler à l'oral et pendant l'enregistrement la date le lien et éventuellement la participation de l'enseignement à la précédente vague d'enquête.

Présentation de l'interviewé :

Est-ce que vous pouvez vous présenter ?

- Caractéristiques de l'école
- Niveau d'enseignement
- Expérience
- Profil (formateur, etc.)

Pratiques des enseignants

Pratiques en classe et hors classe

[Usages de l'équipement]

- Aujourd'hui, quelle est la place du numérique dans vos pratiques pédagogiques ? [Préparation, suivi, évaluation]
- Quels équipements et applications utilisez-vous pour la préparation de vos activités pédagogiques ?
- Pouvez-vous nous donner un exemple de ce que vous faites [Préparation, suivi, évaluation] ?
- Quels équipements numériques utilisez-vous, vous seulement, en classe ?
- Pouvez-vous nous donner des exemples d'activité et d'application que vous utilisez ? Pourquoi les utilisez-vous ?
- Quels sont les équipements que vous choisissez pour que vos élèves les utilisent ? Pour quelles activités vos élèves les utilisent-ils ?
- Que pensez-vous de ces utilisations ?

- Que font les élèves en classe lorsqu'ils utilisent un équipement numérique ou une application (demande d'exemple par rapport à ce qu'a répondu l'enseignant avant. Pensez aux : activités, tâches, réalisations) ?

[Motivations et bénéfices]

- Qu'est-ce qui vous motive à utiliser des équipements numériques ou des applications avec vos élèves ?
- Quels bénéfices pensez-vous tirer de l'utilisation d'outils numériques avec vos élèves ? (si réponse négative interroger pourquoi elle est négative).
- Pensez-vous que les élèves en tirent des bénéfices d'apprentissage ? (si oui ou non demander pourquoi, ou encore quels sont ces bénéfices).
- Pour vous, quelles sont les finalités du numérique à l'école ?
- Quelles sont, selon-vous les attentes de l'éducation nationale relativement au numérique à l'école ? Comment avez-vous connaissance de ces attentes ? Qu'en pensez-vous ?

[Limites et empêchements]

- Dans le cadre de la réalisation d'une activité avec vos élèves, avez-vous déjà été empêché ou limité par l'équipement que vous utilisez ?
- Pensez-vous que ces empêchements affectent vos élèves et leurs apprentissages ?
- Y a-t-il des équipements que vous possédez dans l'école mais que vous n'utilisez pas ? Pourquoi ?
- Y-a-t-il des ressources dont vous avez besoin et dont vous ne disposez pas ?

Suite au confinement

[Représentations et pratiques de l'EAD d'urgence]

- Comment percevez-vous l'enseignement à distance tel qu'il s'est déroulé pendant le confinement ?
- À votre avis, quels ont été les principaux défis pour les enseignants dans le passage à l'apprentissage en ligne / à distance ?
- Qu'est ce qui a éventuellement changé pour vous depuis le confinement ?
- Qu'avez-vous pensé de ces éventuels changements ?
- Identifiez-vous des conséquences négatives de cette période ?
- Identifiez-vous des conséquences positives de cette période ?
- Suite à cette période, votre perception du métier d'enseignant et de ses missions a-t-elle évolué ?

[Évolutions confinement : pratiques et appropriation]

- Y-a-t-il des choses que vous avez appris à faire pendant le confinement ?
    - Si oui : lesquelles ? Pouvez-vous me donner des exemples ?
    - Si non : pourquoi ?
- Est-ce que ce sont des choses que vous faites encore aujourd'hui ?
    - Si oui : lesquelles ? Pouvez-vous me donner des exemples ?
    - Si non : pourquoi ?

- Notez-vous des différences parmi les tâches professionnelles que vous effectuez entre ce qui a pu se passer pendant le confinement et ce qui se passe aujourd'hui ?

[Motivation à l'utilisation]

- Cette expérience vous a-t-elle donné envie de vous former aux outils numériques pour vos activités pédagogiques ?

Formation / accompagnement

[Formation]

- Quels types de formations avez-vous suivi depuis 2 ans (formation TNE) ? Qu'en avez-vous pensé ?
- Depuis le confinement, avez-vous des attentes particulières en termes de formation ?
- Selon vous quelles sont les modalités de formation les plus adaptées ?
- Que pensez-vous des formations qui vous sont proposées et comment pourraient-elles être améliorées ?
- Etes-vous accompagné.e dans les usages que vous faites du numérique et quel type d'accompagnement souhaiteriez-vous avoir ?

Compétences des enseignants

[Compétences techniques]

- Vous sentez-vous à l'aise concernant la manipulation technique des outils ?
  - Comment avez-vous appris à vous en servir ? (seul, groupe, pairs, en ligne) ?
- Selon vous, ces compétences sont-elles issues du confinement ? Pourquoi ?

[Compétences liées aux activités pédagogiques et à la préparation de classe]

- Vous sentez-vous à l'aise dans l'utilisation des outils pour réaliser une activité pédagogique ?
- Utilisez-vous vos compétences techniques personnelles (usages persos et hors professionnel) pour la réalisation de vos activités pédagogiques ? Pouvez-vous nous donner un exemple ?
- Vous sentez vous à l'aise pour choisir des activités numériques différentes selon vos objectifs pédagogiques ?
- Pensez-vous être suffisamment compétent pour atteindre vos objectifs pédagogiques lorsque vous utilisez des outils numériques ?

Compétences numériques et inégalités chez les élèves

[Compétences des élèves]

- Selon vous, quelles sont les compétences numériques minimales que devraient avoir vos élèves ?

- Pensez-vous que les compétences numériques extra-scolaires de vos élèves peuvent être utiles à leurs activités scolaires ? Dans quels contextes ou dans quelles activités ?

[Inégalités d'accès et d'usage]

- Que pouvez-vous dire des inégalités d'accès et d'usage du numérique parmi vos élèves ?

  Importance des inégalités : un constat partagé lors de notre dernière visite.

POUR LES ETUDES DE CAS

Présentation aux enseignants interrogés :

Cet entretien est mené dans le cadre d'une thèse consacrée aux pratiques numériques des professeurs des écoles pendant la crise sanitaire, et plus spécifiquement depuis le premier confinement de mars 2020. Je vais vous interroger sur votre métier, sur vos pratiques pédagogiques et vos pratiques numériques. Les propos enregistrés et les données recueillies pour cette recherche sont entièrement confidentiels. Vos propos seront anonymisés et ne pourront mener à votre identification. Ces échanges seront transcrits et analysés afin de mener une analyse compréhensive de vos différentes pratiques – numériques et pédagogiques – en contexte scolaire dit « classique » (en classe) et pendant le confinement. Vous pouvez arrêter l'entretien à tout moment.

GUIDE D'ENTRETIEN : « PORTRAIT DE L'ENSEIGNANTE »

Amorce

- Est-ce que vous pouvez vous présenter ?
    - Depuis combien de temps êtes- vous PE ?
- Que faisiez-vous avant d'être PE ?
- Quelle formation avez-vous suivi pendant vos études ?
- Dans quel niveau enseignez-vous ?
- Depuis combien de temps ?
- Dans quel autre niveau avez-vous enseigné ?

. **Conditions de vie pendant le confinement**

- Pourriez-vous qualifier les conditions dans lesquelles vous avez passé le confinement ?
    - Vous étiez chez vous ?
        - Seule ou en famille ?
        - Avec les enfants + mari ou ami ?

- Est-ce que c'était la première fois que vous enseigniez à distance auprès d'une classe ?

II. Pratiques numériques personnelles

- Personnellement qu'est-ce que vous utilisez comme outils numériques ?
    - Pour quoi faire ?
        - Communications interpersonnelles : amis, famille…
        - Pratiques créatives : photographie, vidéo…
- Quelle place ont vos pratiques personnelles dans vos pratiques numériques professionnelles ?

III. Représentations

- Qu'est-ce qui vous convainc d'utiliser des outils numériques avec vos élèves?
- De manière générale, qu'est-ce que vous pensez des outils numériques pour l'éducation ?
- Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit lorsque vous entendez parler de numérique éducatif ou de numérique pour l'éducation ?
- Comment perceviez-vous l'enseignement à distance avant le confinement ?
    - Et aujourd'hui ?

IV. Pratiques pédagogiques pendant le(s) confinement(s)

- Lors des périodes de confinement quels types d'activités meniez-vous avec vos élèves (exemple : séances à distance avec « ma classe à la maison » ?)
- Comment avez-vous organisé votre classe ? (Individualisation, petits groupes, classe entière ?)
- Comment prépariez-vous vos activités ? (scénarisation)
- Comment vous êtes-vous adapté à l'enseignement à distance ?
- Comment avez-vous adapté vos objectifs pédagogiques lorsque les élèves étaient confinés ? (Maintenir les acquis ; accentuer le ludique ; maintenir de nouveaux apprentissages)
- Qu'est-ce que vous vouliez faire avec vos élèves à ce moment ?
- Pensez-vous avoir réussi à faire ce que vous vouliez faire avec eux pendant cette période ?
- Comment vos élèves vous contactaient-ils lorsqu'ils voulaient vous poser des questions ?

- Quels types d'équipements utilisiez-vous pendant le confinement ?
- Quels types de ressources utilisiez-vous pendant le confinement ?
- Comment les trouviez-vous ?
- Comment organisiez-vous votre classe pendant le confinement :
    - activités à rendre ?
    - Sous quels supports ?
    - Avec quels retours pour les élèves ?
- Comment organisez-vous votre classe aujourd'hui ?
-

V. Pratiques pédagogiques en classe

- Quels types d'équipements numériques avez-vous dans votre classe ?
    - L'utilisez-vous pour un type d'activités particulières ?
        - Si oui, à quelle fréquence ?
        - Si non, pour quelle(s) raison(s) ?
        - Qu'est-ce qui vous motive à l'utiliser en classe ?
- *En fonction de l'observation, relancer sur une situation observée.*
    - *Exemples :*
        - *B : calcul mental*
        - *A : missions des délégués*
        - *C : vidéo Canopé*
- Quels types de ressources numériques utilisez-vous en classe ? (Allez-vous sur des sites spécialisés de type : Learning App, EduBase ; allez-vous sur YT etc. ?)

VI. Pratiques informationnelles

- Quel type de matériaux pédagogiques utilisez-vous ? (manuel, images, vidéos)
    - Comment les trouvez-vous (quelles recherches) ?
- Travaillez-vous à plusieurs sur un même document que vous utilisez en classe ?

GUIDE D'ENTRETIEN : « ÉVOLUTION A LA SUITE DU CONFINEMENT »

VII. Communication et échanges pendant le confinement

- Comment se sont déroulées les relations avec les familles pendant le confinement ?

- Comment échangiez-vous avec vos collègues (ceux de l'école, ceux d'autres écoles) ?
- Comment échangiez-vous avec l'administration (CPC, IEN, CPC TICE) ?
- Aujourd'hui, comment se passent les échanges avec l'administration ? Sur le plan technique et sur le plan relationnel ?

VIII. Apprentissage expérientiel

- Pourriez-vous qualifier des pratiques numériques que vous avez développées pendant le confinement ?
    - Font-elles parties de votre quotidien aujourd'hui ?
- Comment se passait votre travail préparatoire pour vos séquences ?
    - Notez-vous des différences entre vos pratiques habituelles de préparation en temps normal et pendant le confinement?
    - Était-ce un problème pour vous ?
- Si vous deviez aider un T1 (prof des écoles 1ère année) pour qu'il prépare ses activités à distance, comment feriez-vous ? Quels conseils auriez-vous à lui donner ?

IX. Professionnalisation

- Pour vous, quelles sont les caractéristiques principales de votre métier ?
    - Pensez-vous qu'elles ont évolué avec le confinement ?
- Pourriez-vous qualifier les besoins ou les attentes que vous avez en termes de formation aux techniques numériques ?
- Depuis le confinement, est-ce que les attentes et/ou besoins de formations que vous aviez à l'époque ont changé ? (Concernant les techniques numériques ou d'autres domaines particuliers – pédagogique, didactique ?)