

Raisons éducatives

n° 26 – octobre 2022

**Enseigner, apprendre et
chercher à l'université
en temps de pandémie**

Numéro coordonné par le comité éditorial

Ce numéro de Raisons éducatives a été coordonné par l'ensemble du comité éditorial de la revue : Barbara Fouquet-Chauprade, Kristine Balslev, Charles Heimberg, Sandrine Aeby Daghé, Andreea Capitanescu Benetti, Maryvonne Charmillot, Édouard Gentaz, Frédérique Giuliani, Olivier Maulini, Gaëlle Molinari, Alain Muller, Manuel Perrenoud, Glen Regard, Christophe Ronveaux, Emmanuel Sander.

Raisons éducatives – volume 26

ISBN 978-2-940655-04-5 (Imprimé)

ISSN 1375-4459 (Imprimé)

ISSN 2673-8953 (En ligne)

Raisons éducatives est une revue scientifique francophone publiée par la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Les thématiques abordées par la revue privilégient les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation.

La revue est disponible en accès ouvert.

<https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed>

<https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives.htm>

La revue applique les rectifications de l'orthographe recommandées par le Conseil supérieur de la langue française.

Contact

raisons-educatives@unige.ch

Raisons éducatives

Section des sciences de l'éducation

Université de Genève

CH-1211 Genève 4

© Les auteurs et autrices des articles et l'Université de Genève, 2022.

SOMMAIRE

Préface. Nos rapports à la connaissance, en période de crise <i>Gilles Labarthe</i>	5
Introduction <i>Kristine Balslev, Barbara Fouquet-Chauprade, Charles Heimberg, Sandrine Aeby Daghé, Andreea Capitanescu Benetti, Maryvonne Charmillot, Frédérique Giuliani, Olivier Maulini, Gaëlle Molinari, Alain Muller, Manuel Perrenoud, Christophe Ronveaux, Emmanuel Sander</i>	13
I. Les contenus des enseignements et des recherches	
L'éducation physique en temps de pandémie : quelles leçons en tirer pour le « monde d'après » ? <i>Benoît Lenzen, Élise Houssin, Emmanuelle Forest, Cecilia Borges</i>	25
L'interprétation : un contenu d'enseignement esquivé par la pandémie de covid-19 ? <i>Isabelle Mili</i>	45
Quand les objets linguistiques deviennent des outils de réflexion et d'enseignement universitaire : regards renouvelés sur la <i>situation d'énonciation</i> <i>Ecaterina Bulea Bronckart, Matthieu Merhan</i>	69
Enseigner les arts visuels à distance : incidences sur l'accompagnement et l'évaluation des apprentissages des élèves <i>Stefan-loan Bodea</i>	89
L'effet de la pandémie sur l'enseignement de l'histoire et de la citoyenneté <i>Charles Heimberg</i>	117
II. L'expérience des acteurs et actrices	
Créer une ingénierie d'urgence pour un enseignement à distance : expériences croisées de trois formatrices <i>Corinne Ramillon, Slavka Pogranova, Apolline Torregrosa</i>	139
Une approche clinique de la pandémie sous le regard de l'enfant <i>Maria Passeggi, Ecleide Cunico Furlanetto, Karina Alves Biasoli</i>	155
Raisons éducatives – n° 26	3

Les autres en moins : les étudiant-es en sciences de l'éducation face à l'enseignement à distance <i>Renaud Cornand</i>	175
Brèche dans l'université : institution latente, fragile et vivante en temps de crise <i>Pierre-Marie Chauvin</i>	197
Crise sanitaire de la covid-19 et études universitaires dans le domaine de l'éducation spéciale : quels impacts sur la qualité de vie et la formation pratique des étudiant-es ? <i>Sophie Brandon, Céline Kunz</i>	215
Enseignement à distance dans une école de management hôtelier : conséquences sur les étudiants et ressources pour y faire face <i>Charlotte de Boer, Nathalie Delobbe</i>	237
La formation médicale dans le contexte de la pandémie de covid-19 : impacts et enjeux de l'apprentissage <i>Patrícia Maciel Pachá, Camila Aloisio Alves</i>	259
Témoigner de son expérience doctorale : une contribution à la réflexion collective sur les conditions de formation, de travail et d'existence en temps de pandémie <i>Maryvonne Charmillot, Olivia Vernay, Amandine Gouttefarde</i>	279
Quelques conséquences de la pandémie de covid-19 sur la méthodologie de recherche qualitative en sciences de l'éducation <i>Julia Napoli</i>	305
Entrer dans le métier en temps de pandémie : formation, recherche d'emploi et vécu professionnel des enseignant-es <i>Jeanne Rey, Kristine Balslev, Marine Hascoët, Samuel Charmillot, Giuseppe Melfi, Katja Vanini De Carlo, Isabel Voirol-Rubido, Elisabeth Waroux</i>	319
Pandemia, educação e memórias do tempo presente <i>Valdeniza Maria Lopes da Barra, Keyla Maria Bastos Gonçalves, Sarah Karoline Teixeira de Sousa</i>	353
Pandémie, éducation et mémoires du temps présent <i>Valdeniza Maria Lopes da Barra, Keyla Maria Bastos Gonçalves, Sarah Karoline Teixeira de Sousa</i>	373
Postface. Apprendre d'une pandémie ? <i>Sandro Cattacin et Olivier Waeber</i>	395

Préface

Nos rapports à la connaissance, en période de crise

Gilles Labarthe

« Nous mesurons en permanence la radioactivité dans l'air en Suisse et suivons de près la situation radiologique en Europe. Pour l'heure, aucune valeur anormale de radioactivité n'a été détectée. » Ce communiqué publié en juin 2022 émane de l'Office fédéral de la santé publique (OFSP, s.d.). Il est accompagné de cartographies et de courbes sur fond bleu métallique illustrant la situation en temps réel. Depuis plusieurs mois, ces indicateurs sont venus s'ajouter à d'autres graphiques qui nous étaient devenus familiers. Hier, ils répertoriaient au jour le jour le nombre de personnes contaminées par le virus du SRAS-CoV-2, ses variants et sous-variants, les personnes hospitalisées, les décès... Aujourd'hui, ils tentent de détecter un des risques liés à la guerre effroyable que mène la Russie de Vladimir Poutine contre l'Ukraine, pays abritant quatre centrales nucléaires et quinze réacteurs en activité. Tchernobyl, site du pire accident nucléaire de l'histoire en 1986, est passé sous contrôle de l'armée russe au début de l'offensive, tandis que le gouvernement de Moscou brandit la menace du recours aux armes nucléaires. Depuis le 24 février 2022, ce conflit a provoqué des dizaines de milliers de morts, jeté plus de sept millions de réfugié-es sur les routes de l'exil, brisé des familles...

Comment ne pas être sidéré par la violence et la rapidité d'une telle agression militaire, qui nous a paru longtemps unimaginable voire inconcevable, aux portes mêmes de l'Europe ? Ce nouveau conflit capte nos esprits, nos attentions. Il est devenu omniprésent dans l'actualité et le *storytelling* médiatiques. Il a remplacé presque du jour au lendemain la crise sanitaire du coronavirus, un virus microscopique qui nous avait lui aussi laissés dans un état de sidération, dès mars 2020. Or, il est urgent de ne pas solder cette

crise d'un trait, comme nous en ont averti psychologues, psychiatres, pédagogues, sociologues, éducateurs, éducatrices, assistants sociaux et assistantes sociales. Les épreuves que nous avons traversées nous impactent encore, avec des effets à court, moyen et long termes, traumatisants à bien des égards.

Principaux obstacles épistémologiques

Cette pandémie a soulevé de nombreux défis. Elle nous interpelle en particulier sur nos rapports à la connaissance en période de crise. Comment explorer, identifier et documenter l'ensemble de ses conséquences, directes et indirectes, très claires à certains niveaux, beaucoup plus diffuses, ténues, voire encore enfouies, à d'autres ? Parmi les principaux obstacles épistémologiques, comment d'ailleurs « penser » et conceptualiser une crise qui mobilise d'abord nos émotions, nous prend au dépourvu ? Son caractère soudain, le manque de recul, de temps accordé à la recherche... font partie des premiers défis.

Par définition, toute crise menace la stabilité d'un système établi. Elle en révèle les failles, les insuffisances, quitte à tout remettre en question, y compris nos certitudes. Elle défie aussi nos capacités d'appréhension : événements inédits, phénomènes imprévus, facteurs méconnus, dimensions complexes... En France, le sociologue Edgar Morin a mis en garde contre ces formes d'aveuglement d'ordre épistémologique. Il évoque plusieurs écueils, comme le rejet, le déni et l'oubli : lorsqu'un système est en crise, il cherche d'abord à maintenir sa stabilité, quitte à inhiber ou refouler les déviations (feed-back négatif) (Morin, 2020). Une fois la crise arrivée, sommes-nous prêts à la regarder en face, à en considérer l'ampleur ? C'est une épreuve pour notre entendement, comme il l'écrit : « La nouveauté radicale du Covid-19 tient à ce qu'il est à l'origine d'une mégacrise, faite de la combinaison de crises politiques, économiques, sociales, écologiques, nationales, planétaires s'entretenant les unes les autres, aux composantes, interactions et indéterminations multiples et liées entre elles, c'est-à-dire complexes dans le sens originel du mot *complexus*, "ce qui est tissé ensemble". La première révélation foudroyante de cette crise inédite est que tout ce qui semblait séparé est inséparable » (Morin, 2020, pp. 25-26).

Il nous faut alors résister contre un autre penchant, celui d'aborder notre monde de savoirs en termes de silos étanches, non équivalents entre eux, alors que toutes les dimensions de nos sociétés sont liées. Mesurer certains paramètres, suivre des indicateurs, évaluer des relations de cause à effet... l'accumulation de données et de chiffres donne parfois l'illusion que nous conservons malgré tout un certain degré de contrôle sur ce qui, pourtant, nous échappe. Mais on ne tient pas en respect une crise en se limitant à

la quantifier. D'ailleurs, quelles données chiffrées, quelles courbes, quels graphiques pourraient en rendre compte ? Peut-on réduire à un seul élément (ou un seul facteur étudié) ce qui par essence est vivant, en interaction, mouvant, multiple ? À quels signaux devons-nous rester attentifs, pour prévenir la « casse » sociale, individuelle, la détresse psychologique ? Et avec quelle visibilité dans l'espace public, quel poids argumentatif à l'adresse de nos instances de décision politique ?

La gestion de la pandémie a également servi de *crash test* pour notre système de santé et d'approvisionnement, les conditions de travail et de télétravail, de formation et d'enseignement, la vie familiale... avec au passage une forte contestation de certaines options de politique sanitaire, prises par les autorités dans l'urgence et parfois, de manière apparemment contradictoire. Pourquoi l'économie primerait-elle sur le social ? Qui peut sérieusement prétendre que la culture est une activité « non essentielle » ? Qui aurait même imaginé des mesures en matière de politique éducative aussi radicales (allant jusqu'à la fermeture des établissements et la mise en place des enseignements à distance, malgré tous leurs inconvénients, dont l'accentuation des inégalités), décidées aussi rapidement et à l'échelle de la planète, comme réponse à une pandémie qui s'est répandue dans un monde toujours plus globalisé ? Nous sommes encore loin d'avoir épuisé ces questionnements pourtant fondamentaux et transversaux, impliquant des choix de société ; loin aussi d'y avoir répondu ; loin d'avoir dressé un bilan complet des conséquences de cette crise sanitaire, en particulier auprès des apprenti-es et étudiant-es, dont le parcours et les moyens de formation ont été chamboulés par les restrictions sanitaires, les périodes de confinement.

Les sondages, face aux déclinaisons du réel

En Suisse, des études statistiques ont montré que les jeunes se voient comme la catégorie la plus touchée par ces deux années de mesures sanitaires, tout comme les personnes à bas revenus. Ils et elles ont aussi souffert des effets économiques et sociaux de la pandémie (OFS, 2021). Que retenir des chiffres, dans un pays voisin ? « Une dégradation spectaculaire de l'état d'esprit des moins de 30 ans », nous répond Frédéric Dabi, directeur général opinion de l'IFOP, l'un des plus importants instituts privés de sondages en France. Avant de poursuivre, sur la base des résultats d'une grande enquête d'opinion sur la jeunesse, ses idéaux et ses valeurs, menée en 2021 : « Cette jeunesse a été durement touchée par la pandémie : 20 à 25 % des jeunes ont perdu une place de stage, un travail... 15 à 17 % d'entre eux ont dû recourir à la banque alimentaire... sans parler des conséquences psychiques¹ » (Labarthe, 2022).

1. À propos du livre *La Fracture*, de Frédéric Dabi, avec Stewart Chau (Les Arènes, 2021).

Certains spécialistes n'ont pas hésité à parler de « jeunesse sacrifiée », portant la marque d'une année dévalorisante au seuil de leur entrée dans la vie professionnelle. D'autres se sont inquiétés du fossé entre les générations, que la pandémie aurait accentué jusqu'au point de rupture ; de la tendance des 18–25 ans au désengagement de la vie sociale, professionnelle et politique ; ou encore, de leur degré d'exposition et de perméabilité aux *fake news* et propos complotistes diffusés en boucle sur les réseaux sociaux – comme si leur capacité d'information et de discernement en avait été durablement affectée.

Encore faut-il se donner la peine de lire et questionner l'ensemble des résultats, ne pas s'arrêter aux chiffres qui confirmeraient ce que l'on croit déjà savoir, garder un œil sur les autres... De tels sondages visant à mieux cerner les comportements, besoins et attentes de la jeunesse livrent aussi leur lot de surprises, infirmant certaines idées préconçues et dominantes, formant un autre « piège épistémologique » à repérer. Que peut-on dire de plus nuancé sur « les jeunes » ? « Ce qui m'a le plus frappé, c'est qu'ils se projettent pourtant mieux vers l'avenir, complète Frédéric Dabi. Ils sont déjà tournés vers l'après-Covid. Cette crise leur a permis de se forger des représentations communes, malgré des réalités vécues très différentes. Ils ont le sentiment, partagé à plus de 80 %, d'avoir été stigmatisés, d'avoir été accusés de ne pas respecter les gestes barrières... Dans le même temps, ce sont eux qui vont payer la dette contractée pendant la crise du Covid » (Labarthe, 2022).

Pendant cette crise sanitaire, chercheuses et chercheurs en sciences sociales se sont penchés plus en détail sur ce contexte inattendu, renforçant *in vivo* certains paramètres – on l'a vu avec les inégalités socioéconomiques – et en faisant intervenir de nouveaux, souvent interdépendants et étroitement enchevêtrés (voir p. ex. Gamba et al., 2020). Dans des conditions de recherche devenues compliquées par les confinements et les règles d'éloignement sanitaires, ils et elles ont exploré la situation exceptionnelle de « laboratoire social » que ces deux années nous ont livré, au prix fort. Cette pandémie a ainsi mis en évidence, comme rarement, les situations d'extrême difficulté vécues dans la durée par des catégories de population déjà victimes de précarité et défavorisées, dont les étudiantes et étudiants, parfois sans ressources pour faire face à de nouvelles contraintes – les restrictions sanitaires créant alors un effet amplificateur. Outre les atteintes sur la santé psychologique et les liens sociaux, certains problèmes leur sont plus spécifiques : problèmes de décrochage, d'abandon, de remise de leurs projets à plus tard, de réorientation, de manque d'encadrement et de suivi en raison des mesures de distanciation et des cours passés en visioconférence... à quoi s'ajoutent la fatigue, l'anxiété et le stress engendrés par les années 2020-2021 que beaucoup considèrent déjà comme « perdues », le *burn-out* et le *bore-out*... Il s'agit aussi d'une peur du « déclassement », à la suite d'une

stigmatisation de toute cette période comme ayant été « au rabais », en termes de qualité de formation.

Du quantitatif au qualitatif

Ce qui est en jeu, c'est notre capacité à penser et à étudier ce monde complexe, fait d'interdépendances. À ne pas se donner les moyens de mener des recherches de manière plus transversale, interdisciplinaire, on court le risque de rendre invisible les déclinaisons du réel. En sciences sociales, les approches qualitatives (par observation, entretiens, *focus groups*, recueil de témoignages et récits de vie...) et compréhensives aident en particulier à mieux appréhender la diversité des savoir-faire, d'utilisation de ressources et d'engagement des jeunes. Il s'agit de saisir de façon plus subtile le riche « feuilleté des pratiques » des 18-25 ans, témoignant entre autres de leur capacité de résilience face aux effets de la crise, mais aussi de leurs façons de l'interpréter comme évènement hors norme.

Participation politique et citoyenne, d'abord : leur faible participation dans les bureaux de vote et leur peu de reconnaissance dans les partis traditionnels ne signifient pas un retrait ou un abandon, bien au contraire. Leur engagement dans des mouvements alertant les autorités et les tenant pour responsables d'une autre mégacrise de dimension planétaire – celle du réchauffement climatique – en atteste. Leurs revendications sont portées par d'autres modes d'organisation citoyenne : initiative individuelle, actions percutantes, relais sur les réseaux sociaux, boycott... Leur mobilisation sur la durée reste pensée et vécue comme une action collective intergénérationnelle, comme elle l'est pour d'autres revendications : refus des discriminations et des injustices sociales, par exemple. Cette crise sanitaire aura contribué à reconfigurer des mouvements de contestation sociale, parfois de façon surprenante.

Les jeunes n'ont d'ailleurs pas attendu avant de venir en aide à leurs camarades, aux personnes âgées ou en détresse, en temps de pandémie, avec là aussi un remarquable sens de l'initiative et de l'innovation. Et à l'inverse des présumés, ils sont peu disposés à se faire duper par la première théorie complotiste venue. En été et à l'automne 2020, comme on a pu l'observer à maintes reprises, les défilés antimasque qui ont essaimé en Suisse romande étaient surtout le fait d'organiseurs et de manifestants dont la moyenne d'âge était située bien au-dessus de 40 à 50 ans, les premiers cherchant un moyen de se démarquer dans la société par une posture antisystème et à se donner une visibilité médiatique, avec des propos populistes et souvent, des tentatives de récupération politique. Si en 2021 les jeunes étaient souvent aussi présents lors de manifestations antipass et antivaccin, leur principale motivation revendiquée concernait avant tout la volonté de poursuivre leur

formation et leur sociabilité sans mesures de discrimination ni pénalisation, plus que leur propre liberté individuelle – et surtout, davantage qu’un rattachement direct à un parti officiellement institué.

Sur un autre plan, osons le parallèle entre mesures de confinement en temps de covid-19, et enfermement dans une bulle de filtres : les jeunes ont-ils à ce point été pris dans la série d’algorithmes façonnant les réseaux sociaux, définissant automatiquement en fonction de leur profil la hiérarchisation d’un fil « d’actualités » dignes d’intérêt – quitte à relayer dans la mêlée de fausses informations et de vraies intox ? On en connaît les pièges : informations présentées de manière décontextualisée, déstructurée, avec toutes le même statut ; mélange entre commentaires ou points de vue, et information vérifiée, opinions et faits ; absence de confrontation entre différentes versions et sources, entre elles ; pas de classement des informations selon leur importance, leur nature... Or là aussi, les études plus poussées relativisent de nombreux aprioris.

En Suisse, des travaux récents ont montré qu’au niveau du rapport à l’information, les 18–25 ans privilégient certes les écrans numériques, mais qu’il resterait à étudier plus en détail quelles pratiques et stratégies d’information ils ont développées. En période de pandémie, les jeunes ont ainsi davantage consulté « des informations issues des médias journalistiques ainsi que de la Confédération et des autorités pour vérifier le contenu des fake news », résumait en 2021 le dernier rapport des Annales sur la qualité des médias de l’Université de Zurich (FÖG, 2021). Sur des sujets graves, ils cherchent à se référer à des sources sérieuses, crédibles et dignes de confiance. Une autre recherche conjointe intitulée « Fake news, publics et journalisme », menée en 2020 par l’Académie du journalisme et des médias (Université de Neuchâtel) et l’Institut Medi@Lab (Université de Genève)², montrait que la confiance des jeunes reste assez forte envers les journalistes et médias. Même si les jeunes lisent relativement moins les médias d’information que leurs aînés, se tournant davantage vers les moteurs de recherche et plateformes de vidéos en ligne, ils privilégient les interactions sur les réseaux sociaux et se confrontent davantage à des opinions différentes des leurs.

Face aux doutes et aux incertitudes, la culture du débat est donc bien présente, quels que soient les supports, avec la volonté de se tourner vers des sources qui font autorité, de redonner du contexte. Nous retrouvons ici le besoin d’interagir, sans en rester à une attitude passive.

Les articles de chercheuses et chercheurs regroupés dans le présent volume de *Raisons éducatives* ont entre autres le mérite de pousser bien plus loin les efforts de compréhension fine de ce que la traversée de la pandémie a signifié pour cette jeunesse dans le domaine de l’enseignement, de la didactique, des modes d’apprentissage et de l’accès à la formation, avec des

2. <https://www.researchfakenews.ch/>

remises en cause des modèles traditionnels – tels que les cours magistraux, critiqués par les étudiant·es pour la verticalité du processus et son manque d’interactions –, mais aussi des efforts d’adaptation de part et d’autre, des solutions créatives.

Ces articles apportent encore leur contribution à d’autres niveaux. Ils soulignent notamment le piège du chronocentrisme, qui tend à occulter la dimension cruciale des évolutions dans le temps, les perspectives sociohistorique ou diachronique. En effet, on ne peut se restreindre à saisir une photographie de la société, au présent et à un moment donné. S’il est important de prendre des phénomènes de crise pour objet d’étude au moment même où ils apparaissent, ne pas les considérer dans la durée équivaut à manquer leur déroulement. La mise à distance réflexive et le temps de la recherche ont permis d’amener y compris l’épaisseur de l’expérience vécue, en relevant au passage d’autres défis méthodologiques : mieux expliciter les rapports entre chercheuses ou chercheurs et terrain, l’accès aux acteurs sociaux, aux données objectivées, aux ressentis subjectifs... ou rediscuter de certains processus de production de connaissances qui peinent à trouver leur place dans la hiérarchisation du savoir institué. Les contextes exceptionnels de la pandémie ont ainsi obligé à des formes de renouvellement des questionnements, des dispositifs de recherche, et à des déplacements du regard – toujours fertiles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- FÖG (Forschungszentrum Öffentlichkeit und Gesellschaft, Universität Zürich) (2021). *Jahrbuch Qualität der Medien 2021*. Schwabe. <https://dx.doi.org/10.24894/978-3-7965-4432-3>. <https://www.foeg.uzh.ch/de/jahrbuch-qualitaet-der-medien/gesamtausgabe.html>
- Gamba, F., Ricciardi, T., Nardone, M., & Cattacin, S. (Éds.) (2020). *Covid-19 : le regard des sciences sociales*. Seismo. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:137596>
- Labarthe, G. (2022, 4 février). Jeunesse en péril, péril jeune. *La Liberté*. <https://www.laliberte.ch/news/magazine/societe/jeunesse-en-peril-peril-jeune-634745>
- Morin, E. (avec S. Abouessalam) (2020). *Changeons de voie : les leçons du coronavirus*. Denoël.
- OFS (2021, 6 octobre). Pandémie de COVID-19 : les conditions de vie des jeunes et des personnes à bas revenu se détériorent [communiqué de presse]. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/19204349>
- OFSP (s.d.). Guerre en Ukraine : situation radiologique en Suisse et en Ukraine. https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/gesund-leben/umwelt-und-gesundheit/strahlung-radioaktivitaet-schall/radioaktivitaet-in-der-umwelt/radiologischelage_in_der_schweiz.html

Notice biographique

Gilles Labarthe est journaliste, formateur et anthropologue (docteur en Journalism & Media Studies, Université de Neuchâtel, https://libra.unine.ch/Personnes/Gilles_Labarthe). Son travail de thèse (disponible sur <https://www.antipodes.ch/produit/mener-lenquete>) a porté notamment sur une comparaison entre les méthodologies d'enquête utilisées par les professionnels des médias et celles mobilisées en sciences sociales. Dès mars 2020, il a publié dans le quotidien suisse *La Liberté* des interviews d'experts sur les thèmes de la vulgarisation scientifique autour de la pandémie, des rapports à l'information et des conséquences sociales de la crise sanitaire.

COURRIEL : GILLESLABARTHE@DATAS.CH

Introduction

Kristine Balslev, Barbara Fouquet-Chauprade, Charles Heimberg, Sandrine Aeby Daghé, Andreea Capitanescu Benetti, Maryvonne Charmillot, Frédérique Giuliani, Olivier Maulini, Gaëlle Molinari, Alain Muller, Manuel Perrenoud, Christophe Ronveaux, Emmanuel Sander

Université de Genève

Le 15 mars 2020, le Rectorat de l'Université de Genève annonçait la fermeture de l'Université, la suspension de la recherche et le passage en ligne des enseignements. Mesure soudaine pour répondre à une urgence sanitaire inédite qui fera vivre à l'ensemble de la communauté universitaire, enseignant-es, chercheurs/euses et étudiant-es une expérience sociale d'une étrangeté sans précédent.

Cette crise sanitaire planétaire a modifié les existences de diverses manières et provoqué une crise sociale d'une ampleur jamais vue depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Encore aujourd'hui, la pandémie continue d'affecter de diverses manières la vie sociale en général, et le monde universitaire en particulier. Elle nous a fait vivre une expérience majeure et exacerbée d'incertitude.

La pandémie que nous traversons a déjà une histoire, dépeinte par exemple dans un récit littéraire sur le vif lors de sa première vague en Italie (Genna, 2020), et plus récemment synthétisée pour sa première année par l'un de ses observateurs scientifiques les plus attentifs (Flahault, 2021).

Elle a aussi fait l'objet de reportages graphiques réalisés dans les hôpitaux, au cœur du drame sanitaire (Chappatte, 2020 ; Lacombe & Luzzati, 2020). Toutefois son histoire complète et complexe reste à écrire, en intégrant notamment ses conséquences économiques, sociales, psychologiques

et morales dans une temporalité qui permette d'en comprendre toutes les facettes.

Cependant, la fin de la crise semble aujourd'hui atteignable, même si les perspectives qui émergent au fur et à mesure peuvent être mises en cause par des éléments inattendus, comme l'apparition de nouveaux variants, qui nous replongent dans l'incertitude. Il est probable que cet événement ne soit que le préambule d'autres crises mondiales systémiques – en particulier écologiques, climatiques, géopolitiques, socioéconomiques ou financières – mais si ce tableau d'ensemble en relativise la gravité, il peut aussi montrer l'urgence de documenter en direct la compréhension et la discussion de ce que l'espèce humaine fait à elle-même en gagnant en pouvoir mais aussi au risque d'en abuser...

Un an après le début de la crise sanitaire, le comité éditorial de la revue Raisons éducatives a souhaité se pencher sur ce que la pandémie avait fait, et fait encore, à l'Université, à ses enseignants-chercheurs et à ses enseignantes-chercheuses ainsi qu'à ses étudiantes et étudiants. Les articles réunis dans ce numéro spécial ont été écrits puis révisés entre mai 2021 et juillet 2022. Nous avons tenté de saisir et de réunir dans ce volume un ensemble d'expériences universitaires, individuelles ou collectives.

Dans un contexte professionnel dédié à l'enseignement et à la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation, il n'était pas envisageable de passer à travers l'expérience d'une telle pandémie sans qu'elle ne nous interroge d'une façon inédite aussi bien sur les finalités et le sens de notre travail que sur les conditions de son exercice.

À travers le monde, l'activité humaine en général, éducative et académique en particulier, a été bouleversée de différentes manières en fonction des pays, du choix des mesures sanitaires et de la façon dont elles ont été imposées et appliquées localement. Les espaces d'initiative ont été réduits par des impératifs sanitaires sur lesquels nous n'avons guère de prise. Les notions de gestes *barrières* et de *distanciation* physique, forcément en contraste avec la dimension éminemment sociale des pratiques de recherche en sciences de l'éducation, se sont imposées dans le quotidien. On retiendra peut-être de ce numéro les effets variables et contrastés de cette crise sur nos objets d'étude et d'enseignement.

Les enseignements ne se sont jamais interrompus, et les recherches ont repris rapidement. Mais dans quelles conditions ? Alors que nous sommes encore confrontés à cette crise, nous avons pensé qu'il était déjà temps de tenter une réflexion collective pour témoigner de nos actes professionnels en temps de pandémie, penser la complexité de la situation présente et esquisser des pistes possibles pour la part du monde d'après qui, pourquoi pas, pourrait être imaginée autrement.

Ce numéro spécial de Raisons éducatives déroge aux règles habituelles de la revue. D'abord parce qu'il est coordonné par l'ensemble de son comité éditorial, qui signe collectivement l'introduction. Nous éloignant de l'UNIGE, nous sommes allé-es chercher des témoignages dans d'autres institutions, dans d'autres pays. Si l'éducation est au cœur de ce numéro, les articles l'abordent sous différents angles : les pratiques d'enseignement dans les classes du primaire aux hautes écoles, l'expérience des étudiants, étudiantes et des doctorantes, doctorants en sciences de l'éducation mais aussi d'autres formations professionnelles et universitaires. Ensuite, parce que les textes présentés dans ce volume ont un format inhabituel : certains mobilisent un style rédactionnel s'éloignant des conventions d'écriture de la recherche mais permettant d'exprimer de manière sensible les expériences vécues. Sur le fond en revanche, les analyses sont dument documentées et ont fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

De l'ensemble de ces textes, nous retenons deux axes d'enquête et de réflexion ont été définis à partir de la façon dont la pandémie a affecté le monde universitaire : d'abord, sur les contenus de l'enseignement et de la recherche ; ensuite, sur l'expérience des acteurs/trices (étudiant-es, docteurant-es, chercheurs/euses et enseignant-es novices).

Axe 1 : les contenus des enseignements et des recherches

La pandémie a suscité la mise en place de trois changements qui ont eu des conséquences significatives sur les pratiques enseignantes : la fermeture des instituts de formation, le passage à l'enseignement en ligne et l'adoption de deux gestes barrières que sont le port du masque et la distanciation entre individus. Ces trois changements ont eu un impact sur les modalités d'enseignement mais également sur les contenus dispensés.

En sciences de l'éducation, il existe une interdépendance forte entre les formations professionnalisantes universitaires (ou en haute école) et les terrains scolaires puisque les étudiants et les étudiantes y passent une part de leurs temps de stage et que les pratiques et contenus liés aux disciplines scolaires constituent à la fois des objets d'analyse et de formation. Ainsi, ce qui se passe dans les écoles se répercute sur la formation. Étant donné cette porosité entre le monde professionnel et le monde universitaire, une réflexion relative aux effets de la pandémie sur les objets et pratiques d'enseignement est incontournable. Ce numéro de Raisons éducatives met par exemple en évidence combien certains contenus didactiques ont été particulièrement affectés par les mesures mises en place pour faire face aux effets de la pandémie : notamment l'enseignement de l'éducation physique, de la musique, des arts visuels et du français.

La pandémie a aussi eu pour conséquence la production d'une quantité énorme d'informations et d'explications contradictoires sur un phénomène bouleversant et anxiogène. En tant que question socialement vive, cela pose le problème de l'outillage cognitif des étudiantes et des étudiants autant que des élèves.

Du point de vue de la recherche, l'objet d'analyse de nombreux projets s'est vu transformé, ce qui a conduit des chercheurs et des chercheuses à le cerner différemment, parfois à en découvrir des aspects méconnus, notamment en ce qui concerne leur transmission ou leur didactisation.

La contribution de **Benoît Lenzen**, **Élise Houssin**, **Emmanuelle Forest** et **Cecilia Borges** met en exergue l'effet normatif et réducteur de la crise pandémique sur l'éducation physique et sportive (EPS). Les mesures sanitaires ont eu pour effet d'orienter l'EPS vers la promotion de l'activité physique et de la santé. Les auteurs et autrices décrivent les pressions exercées en ce sens par des observations concernant le canton de Genève, l'Écosse, la France et le Québec. Au cœur de cette crise des finalités de l'EPS, ils et elles soulignent l'importance de ne pas négliger des dimensions comme les techniques et la tactique sportives, l'expression corporelle, la socialisation ou la créativité.

À partir d'une enquête conduite dans des cours d'instrument ou de chant, **Isabelle Mili** dresse un bilan nuancé de la transformation des objets enseignés en temps de pandémie. L'enquête montre que le contact direct avec l'instrument est la condition de son enseignement ; les médiations numériques, par la compression du son lors de la captation ou du stockage, altèrent la perception, rendant difficile, voire impossible, l'enseignement de l'interprétation. Les aménagements improvisés visent surtout à maintenir le contact, mais sont aussi générateurs de frustrations, pour les enseignant-es comme pour les étudiant-es.

L'article de **Ecaterina Bulea Bronckart** et **Matthieu Merhan** considère la situation d'énonciation en fonction de trois axes : objet de savoir linguistique, objet d'enseignement et de formation, outil de réflexion et de formation en contexte universitaire. Cette diversité de regards illustre la manière dont l'enseignement à distance suscité par la crise sanitaire a induit la transformation d'un objet d'enseignement en instrument, lui conférant le statut d'outil réflexif au service de la compréhension de la situation traversée, ainsi que le statut d'instrument de formation. Le va-et-vient entre *situation d'énonciation* comme objet de savoir, comme outil de réflexion et comme expérience en cours montre la dynamique des interactions entre ces facettes et contribue à la compréhension du caractère processuel des savoirs enseignés.

La contribution de **Stefan Bodea** se penche sur la formation initiale des enseignant-es d'arts visuels au degré secondaire à Genève, en particulier sur les interactions que les novices tentent de maintenir avec leurs classes. L'enseignement à distance a provoqué une rupture spatiale, temporelle et

cognitive, obligeant l'enseignant·e à faire davantage dévolution de son activité à ses élèves. Ce changement induit des pratiques globalement moins didactisées en direction de la classe : recherche d'une motivation, synonyme d'autodiscipline sans surveillance ; valorisation de la créativité comme ressort spontané d'engagement ; orientation subsidiaire du processus de production par la mise à disposition non contraignante de supports matériels. Le lien maître/maitresse-élèves médiatisé par les écrans a tendance à ramener l'enseignement disciplinaire vers « une simple mise en contact avec le milieu », ce qui affaiblit le cadrage didactique et peut expliquer pourquoi les phases de confinement ont finalement tendance à creuser les inégalités.

La contribution de **Charles Heimberg** témoigne à la fois d'une traversée de pandémie et de ce en quoi elle a pesé sur un enseignement de didactique des sciences sociales. Rendant compte d'une tentative de mise à distance réflexive continuellement mise à jour, elle reste fortement située par le fait d'avoir été rédigée au cœur de la crise dont il est question. Elle cherche à expliciter des observations, des mises au point factuelles et des problématisations rendues nécessaires par l'expérience de la traversée de la pandémie dans un exercice habituel d'enseignement et de recherche. Ces conceptions, qui portent respectivement sur la didactique de l'histoire et sur les enjeux de citoyenneté, amènent une réflexion sur l'interaction entre des savoirs de référence et leur didactisation, en concevant ces savoirs comme ouverts sur les bruissements du présent et du monde alentour. En outre, il s'agit ici d'une formation à l'enseignement, ce qui implique un double enjeu de transmission concernant aussi bien l'enseignement universitaire que l'enseignement scolaire auquel il prépare. Si les réflexions menées concernent en premier lieu les contenus de l'enseignement universitaire, elles ouvrent aussi la perspective d'un examen critique de leur écho potentiel et effectif dans le contexte scolaire.

Axe 2 : l'expérience des acteurs et actrices

Le deuxième axe se centre sur la façon dont la situation sanitaire a affecté l'expérience des élèves, des étudiantes, étudiants et des doctorantes, doctorants et des enseignants et enseignantes universitaires. La poursuite des activités d'enseignement et de recherche en situation de semi-confinement a notamment imposé des interactions et des séances en visioconférence et a modifié les dynamiques interpersonnelles ainsi que les modalités du travail académique. Les transformations radicales et rapides des stages sur le terrain durant cette période ont affecté les premières expériences professionnelles des futur·es enseignant·es. Pour les enseignant·es novices, c'est leur insertion professionnelle qui s'en est trouvée altérée.

Mais quelles ont été les conséquences sur les contenus transmis ou sur la nature des expériences professionnelles réalisées durant la formation ? Quelles ont été les parts respectives de continuité et de transformation ? Comment les relations interpersonnelles ont-elles évolué dans le cadre de l’accomplissement de ces tâches d’enseignement et de recherche, du point de vue notamment de la dimension collective de la réflexion scientifique ? Du point de vue de la recherche, la pandémie a modifié, voire empêché l’accès au terrain par les chercheurs et chercheuses, qu’en ont-ils/elles fait ?

L’enseignement à distance a modifié la relation pédagogique et la perception de sa nature par les étudiantes et les étudiants. La manière dont ils et elles s’approprient cette relation a été largement affectée. Le passage à distance a aussi conduit à réfléchir sur l’usage des outils numériques et leurs fonctions pédagogiques et didactiques.

Les articles rassemblés dans cette seconde partie traitent des effets de cette situation pédagogique inédite sur l’expérience enseignante, étudiante et doctorante, dans le cadre de formations variées mais nécessitant toutes une socialisation progressive aux terrains professionnels ; c’est le cas de la médecine ou de l’hôtellerie par exemple. L’ensemble de ces témoignages montre de grandes inégalités de ressources pour faire face aux conséquences de la pandémie. Ils sont néanmoins tous le fruit d’une expérience commune : la pandémie a profondément bouleversé à la fois l’organisation quotidienne des personnes et leurs horizons d’attentes, au point parfois de susciter des ruptures biographiques.

Corinne Ramillon, Slavka Pogranova et Apolline Torregrosa passent en revue divers enjeux et difficultés d’adaptation des contenus et formats dans le cadre de trois enseignements de formation initiale des enseignant-es, notamment les didactiques des langues, des arts et de l’éducation numérique. Le texte témoigne, au-delà des exigences d’une mise en mouvement des compétences d’instrumentation numérique, d’une prise de conscience de la nécessité d’un travail pédagogique pour prendre soin des « dynamiques d’interaction » entre formatrices et étudiant-es, transformées par le passage à l’enseignement à distance.

Maria Passeggi, Ecleide Cunico Furlanetto et Karina Alves Biasoli soulignent l’intérêt des récits d’enfants pour la recherche mais également la reconnaissance du statut de l’enfant comme sujet des droits. Les autrices adoptent une approche biographique et clinique en interrogeant dans le contexte de la pandémie la perception de Miguel, âgé de 12 ans, vivant au Brésil dans des conditions de vulnérabilité sociale, marquée par la légèreté des mesures gouvernementales concernant l’enfance. Cette contribution met en exergue comment ce jeune enfant donne du sens aux épreuves vécues pendant la pandémie et en tire des leçons pour la vie dans une perspective à la fois herméneutique et autopoïétique.

Renaud Cornand s'intéresse aux effets produits sur la qualité de l'enseignement universitaire par le passage au distanciel. Sur la base d'une analyse de questionnaires envoyés à une centaine d'étudiants et étudiantes en troisième année de sciences de l'éducation de l'Université d'Aix-Marseille, il montre que l'enseignement à distance a eu comme conséquence principale l'aggravation des problèmes soulevés par l'enseignement universitaire en temps ordinaire, entre autres les problématiques liés à la question de l'autonomie, au sentiment d'anonymat, au caractère distanciel et impersonnel des cours magistraux... Ainsi, l'enseignement à distance ne poserait pas de problèmes en soi, mais serait plutôt un puissant révélateur des problèmes posés par l'enseignement universitaire en général tant au niveau de ses modalités pédagogiques et didactiques qu'à celui de ses dimensions socialisantes.

Pierre-Marie Chauvin se saisit de la question à partir de ce que cette expérience a bouleversé dans le quotidien d'une université française. L'auteur mobilise le concept de brèche (Arendt) pour comprendre comment l'incertitude est entrée dans le quotidien de l'université en y révélant ses fragilités. Ne restant pas sur ce simple constat, l'auteur rend compte d'une expérience originale suscitée par la pandémie et qui a donné lieu à un travail durant un séminaire avec des étudiants et étudiantes de Master puis à la publication d'un ouvrage collectif. Ici la pandémie a conduit à « des expériences originales, voire inédites, permettant de produire du sens et de faire lien différemment entre disciplines d'une part, et entre université et société d'autre part ».

Les changements opérés pour faire face à la pandémie ont pourtant compromis l'accès aux terrains professionnels dans les formations professionnalisantes. La contribution de **Sophie Brandon** et **Céline Kunz** fait part d'une enquête auprès des étudiantes et des étudiants d'une maîtrise nommée « Approches psychoéducatives et situations de handicap » quant à leur vécu en le mettant en lien avec le concept de qualité de vie. Ce dernier ayant été en effet fortement impacté pour toute la population, cet article fait un état des lieux auprès des étudiants et étudiantes et propose quelques pistes de réflexions.

En comparant deux cohortes d'étudiantes et étudiants en première année de l'École Hôtelière de Lausanne, dont une des deux a connu un enseignement entièrement à distance, **Charlotte de Boer** et **Nathalie Delobbe** s'intéressent aux variables qui influencent (positivement et négativement) la mobilisation des ressources des étudiant·es. En croisant divers facteurs, le rôle des équipes de proximité est mis en évidence par le croisement de différents facteurs (satisfaction, épuisement, intention de poursuivre ses études, implication affective et identification à l'égard de l'institution, comportements autorégulés d'apprentissage, comportements proactifs de socialisation, climat de sécurité psychologique au sein de l'équipe, identification à l'équipe).

L'article de **Patrícia Maciel Pachá** et **Camila Aloisio Alves** présente les impacts provoqués par la pandémie de covid-19 dans la formation médicale. Dans le contexte de la Faculté de Médecine de Petrópolis (Brésil), elles mettent l'accent sur la façon dont les enseignant-es ont adapté le cours d'ophtalmologie pour mettre en œuvre un modèle d'éducation à distance (EAD). Les résultats, issus de l'analyse des réponses des étudiant-es aux questions ouvertes de l'évaluation du cours et de l'autoévaluation, montrent que, malgré les impacts négatifs provoqués par la pandémie, les enseignant-es ont pu mettre en place des stratégies favorisant l'apprentissage. Mais des questions demeurent sans réponse concernant les lacunes laissées par les expériences pratiques non vécues, l'acquisition de compétences corrélées et le développement d'apprentissages expérientiels. Répondre à ces questions peut offrir des pistes à l'amélioration de la formation dans le contexte actuel de transformations.

L'article corédigé par **Maryvonne Charmillot**, **Olivia Vernay** et **Amandine Gouttefarde** propose une réflexion sur la manière dont la crise pandémique a révélé voire exacerbé des dimensions habituellement occultées de l'expérience doctorale. Quatre doctorantes témoignent des retombées de la pandémie dans leur parcours doctoral. La démarche d'enquête compréhensive et le principe méthodologique de non-directivité qui président à la production des récits autorisent l'expression de témoignages très différents les uns des autres, permettant ainsi aux lecteurs et aux lectrices d'appréhender les différentes facettes de l'expérience doctorale en temps de pandémie. La pandémie semble renforcer les questionnements des doctorantes sur le sens politique du travail de thèse. Deux aspects entrent particulièrement en résonance. Le premier concerne leur propre contribution à la fabrication d'inégalités épistémiques, dès lors que l'appropriation des savoirs universitaires leur paraît réservée à une toute petite portion de population autorisée à s'en saisir. Le second concerne l'importance de prendre en compte et de rendre compte des liens, des intrications, des relations qui se tissent entre le chercheur ou la chercheuse et les acteurs sociaux et actrices sociales concernées par l'objet de ses recherches tant ils et elles paraissent coconstituer les connaissances académiques produites *in fine*.

Julia Napoli étudie les modalités d'adaptation des méthodologies de recherche qualitative aux exigences sanitaires de la situation covid et plus précisément sur les impacts touchant la réalisation d'entretiens semi-directifs. Articulant ressources conceptuelles sur la pratique des entretiens qualitatifs à l'expérience d'une recherche menée dans le canton de Genève et perturbée dans son déroulement par le confinement, l'autrice décrit les effets matériels, relationnels et conceptuels du distanciel sur la qualité des entretiens. Si du point de vue des résultats de recherche les entretiens à distance ne semblent pas beaucoup se différencier des entretiens en présentiel, ils n'en sont pas moins affectés d'un relatif appauvrissement de la connaissance plus expérientielle du « monde de l'autre » (lieu où se

déroule l'entretien, communication hors enregistrement, etc.), ainsi que de ressources de compréhension plus informelles.

Quels ont été les effets de la pandémie et de son contexte sur la phase de transition vers la profession enseignante ? L'étude menée par **Jeanne Rey, Kristine Balslev, Marine Hascoët, Samuel Charmillot, Giuseppe Melfi, Katja Vanini De Carlo, Isabel Voirol-Rubido** et **Elisabeth Waroux** à partir des données de la recherche INSERCH a porté sur trois moments clés de l'insertion professionnelle – la formation initiale, la recherche d'emploi et le vécu professionnel en début de carrière – d'une population de 1 041 nouveaux et nouvelles diplômées à l'enseignement de Suisse romande et du Tessin. Au-delà du constat des effets contrastés de la pandémie, la phase de transition dans laquelle se situent les participantes et participants à l'étude a révélé un vécu plus négatif que d'autres enquêtes non spécifiques à cette période. Les auteurs et autrices suggèrent par ailleurs que les effets de la pandémie peuvent être considérés comme un révélateur de certains processus de l'insertion professionnelle, en particulier concernant les relations familles-écoles.

Valdeniza Maria Lopes da Barra, Keyla Maria Bastos Gonçalves et **Sarah Karoline Teixeira de Sousa** présentent le projet *Archipel de mémoires* développé par l'Université fédérale de Goiás en partenariat avec d'autres institutions brésiliennes. Les autrices présentent les premiers résultats de l'analyse des données quantitatives issues de ce projet né au début de la pandémie qui vise à recueillir les récits d'expériences de personnes ayant un lien direct ou indirect avec l'éducation formelle. Les données quantitatives présentées dans cet article permettent d'évoquer les potentialités thématiques (genre, travail enseignant, famille) des récits, en les articulant avec les résultats des recherches publiées et liées à la paire thématique éducation et pandémie.

Le comité a fait le choix d'inviter des experts pour produire une préface et une postface qui viennent encadrer ces textes en y portant un regard extérieur. Il a ainsi invité le journaliste et ethnologue **Gilles Labarthe** et les sociologues **Sandro Cattacin** et **Olivier Waeber**. Gilles Labarthe est l'auteur de plusieurs articles et interviews de chercheurs/euses ou auteurs/trices ayant étudié des aspects sociaux et éducatifs de la pandémie, parus dans la presse romande depuis mars 2020. Sandro Cattacin est professeur de sociologie à l'Université de Genève. Il a publié en 2020 un ouvrage sur la façon dont les sciences sociales ont appréhendé cette pandémie (Gamba et al., 2020). Il dirige la thèse d'Olivier Waeber avec qui il a écrit la postface de ce numéro de *Raisons éducatives*. Olivier Waeber est doctorant en sociologie urbaine et suit une formation d'enseignant de géographie dans le secondaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Chappatte, P. (2020). *Au cœur de la vague. Reportage dessiné*. Les Arènes.
- Flahault, A. (2021). *Covid, le bal masqué : bilan global et stratégies gagnantes*. Dunod.
- Gamba, F., Nardone, M., Ricciardi, T., & Cattacin, S. (Éds.) (2020). *Covid-19 : le regard des sciences sociales*. Seismo.
- Genna, G. (2020). *Reality : cosa è successo*. Rizzoli.
- Lacombe, K., & Luzzati, F. (2020). *La médecin : une infectiologue au temps du corona*. Stock.

I. Les contenus des enseignements et des recherches

L'éducation physique en temps de pandémie : quelles leçons en tirer pour le « monde d'après » ?

Benoît Lenzen

Université de Genève

Élise Houssin

Université de Strathclyde

Emmanuelle Forest

Université de Paris Cité

Cecilia Borges

Université de Montréal

RÉSUMÉ – Plusieurs indicateurs laissent à penser que les contraintes dues à la pandémie de covid-19 et les préoccupations sanitaires que celle-ci a générées ont renforcé l'influence latente sur le curriculum d'une tradition d'enseignement de l'éducation physique (EP) comme éducation à la santé, au détriment d'autres finalités et contenus de cette discipline scolaire. Dans la première partie de cette contribution, nous décrivons l'enseignement de l'EP dans le canton de Genève, en Écosse, en France et dans la province de Québec durant la première vague de la pandémie. Cette description témoigne effectivement d'un resserrement du curriculum autour de la promotion de l'activité physique et la santé. Dans la seconde partie, nous discutons des enjeux et risques liés à l'éventuelle pérennisation, dans le monde d'après, des manières d'enseigner l'EP qui ont émergé dans l'urgence durant cette première vague. Ceux-ci concernent (a) une EP sanitaire, (b) une EP externalisée, et (c) une EP uniformisée.

MOTS CLÉS – éducation physique, didactique, pandémie, traditions d'enseignement, santé

Introduction

Tout au long de son histoire, l'éducation physique (EP) a oscillé entre plusieurs finalités : militaristes, hygiénistes, sportives, citoyennes, etc. (Baluteau, 2002 ; Cordoba & Lenzen, 2018 ; Delignières & Garsault, 2004 ; Kirk, 2010)¹. Ces finalités ont récemment été théorisées par Forest et al. (2018) sous le concept de traditions d'enseignement (*teaching traditions*), initialement développé par Roberts (1988) et Östman (1996) en didactique des sciences dans le but de « mettre en évidence ce qui est valorisé comme contenus, buts et valeurs dans l'enseignement des sciences, à partir de recherches sur les curriculums incluant des analyses historiques » (Forest & Amade-Escot, 2019, p. 80). Dans une revue de littérature internationale, Forest et al. ont ainsi identifié quatre traditions d'enseignement de l'EP largement répandues dans les pays occidentaux : l'enseignement de l'EP comme (a) enseignement de techniques sportives ; (b) éducation à la santé ; (c) éducation aux valeurs et à la citoyenneté ; et (d) éducation à la culture physique et sportive. Parmi celles-ci, la tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la santé s'est progressivement imposée dans les discours et les pratiques de nombreux pays et régions² (Bezeau et al., 2020 ; Brown & Whittle, 2021 ; Forest et al., 2018 ; Larsen et al., 2020 ; Morrish & Neesam, 2021), non sans avoir fait l'objet de critiques portant sur la faible valeur éducative des pratiques de bien-être et d'entretien qui intègrent les curriculums sous son influence, sur la normalisation des comportements en matière d'éducation à la santé et sur le déplacement des frontières entre l'éducation scolaire, familiale et communautaire (Marsault, 2015 ; Poggi et al., 2009 ; Quennerstedt, 2008 ; Webb et al., 2008). Cette tradition suscite également des craintes quant à la possible résurgence d'une vieille tendance hygiéniste de l'EP (Defrance & El Boujjoufi, 2013 ; Marsault, 2015).

Plusieurs indicateurs laissent à penser que les contraintes dues à la pandémie de covid-19 et les préoccupations sanitaires que celle-ci a générées ont renforcé l'influence de cette tradition d'enseignement sur le curriculum en EP, au détriment des finalités et contenus de cette discipline scolaire propres aux autres traditions d'enseignement, qui semblent trouver une voie d'intégration dans la tradition encore en construction qu'est l'enseignement

1. Notons que cette discipline est désignée différemment selon les systèmes scolaires, ce qui traduit d'ailleurs ses finalités différentes : e.g., éducation physique, éducation physique et sportive ou sport en Suisse romande ; éducation physique et sportive en France ; *physical education* en Écosse ; éducation physique et à la santé au Québec. Par souci de simplification et d'homogénéité, nous emploierons l'acronyme générique « EP » tout au long du texte indépendamment des acronymes en vigueur dans les différents contextes étudiés.

2. Le terme « santé » intègre d'ailleurs l'appellation de la discipline « éducation physique » dans de nombreux systèmes scolaires, parfois même en première position comme en Australie et dans plusieurs provinces canadiennes (*Health and Physical Education*).

de l'EP comme éducation à la culture physique et sportive (Forest et al., 2018) :

enseigner l'éducation physique comme éducation à la culture physique et sportive ne consiste pas seulement à faire apprendre des faits, des méthodes ou à penser en tant que personne pratiquant un sport ; cela consiste aussi à socialiser [les élèves] dans une vision holistique de la culture corporelle.³ (pp. 75-76)

Dans cette contribution, nous décrivons dans un premier temps comment s'est déroulé l'enseignement de l'EP durant la première vague de la pandémie (mars–juin 2020) dans le canton de Genève (Suisse), en Écosse, en France et dans la province de Québec (Canada). Les données sur lesquelles nous nous appuyons pour ce faire (directives étatiques, entretiens avec des acteurs/trices de l'enseignement de l'EP, ressources curriculaires provenant de différents niveaux structurels – Briot, 1999, etc.) concernent majoritairement l'enseignement secondaire inférieur (élèves de 12 à 15 ans). Dans un deuxième temps, nous prenons du recul pour discuter des enjeux et des risques liés à l'éventuelle pérennisation, dans le « monde d'après⁴ » (Caron, 2020), des manières d'enseigner l'EP (*manners of teaching* – Forest & Amade-Scott, 2019) qui ont émergé dans l'urgence durant la première vague de la pandémie de covid-19.

L'enseignement de l'éducation physique durant la première vague de la pandémie

À Genève

Le 16 mars 2020, le Conseil fédéral suisse décrétait la fermeture de toutes les écoles du pays.

Le 27 mars, le Service enseignement et évaluation de la Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Genève (DGEO) recommandait aux enseignant-es que, dans la mesure du possible, le temps de travail quotidien à domicile des élèves soit compris entre 150 et 210 minutes et soit réparti entre les différentes disciplines. Pour l'EP, il était recommandé que les activités retenues « pour maintenir les élèves en activité et pour leur

3. « “teaching physical education as physical culture education” is not only about learning facts, methods or how to think as a sportsperson ; it is also about being socialised into a specific view of embodied culture ».

4. Monde dans lequel de nouveaux épisodes pandémiques mais aussi des catastrophes naturelles (tremblements de terre, incendies, tsunamis...) susceptibles d'affecter l'éducation des jeunes ne sont pas à exclure (Coulter et al., 2021).

permettre de bouger à la maison »⁵ ne soient pas spécifiques à une année de scolarité mais varient dans leur difficulté et leur intensité. Les exemples d'activités recommandées à cet effet consistaient en des exercices de condition physique (gainage et renforcement musculaire), statiques ou dynamiques, d'équilibre et de coordination, comme la jonglerie, ou encore de la danse.

À la suite des décisions successives de l'Office fédéral de la santé publique (OFSP) et du Conseil fédéral, le Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse du canton de Genève (DIP) a décidé la reprise de l'enseignement présentiel pour les écoles obligatoires le 11 mai 2020, dans des conditions aménagées particulières aux différents cycles. Pour le cycle d'orientation (secondaire inférieur), cette reprise était organisée avec des effectifs correspondant à des moitiés de classe pour permettre une reprise progressive et adaptée aux conditions particulières. Dans leurs concepts respectifs pour la reprise des leçons d'EP, la Commission éducation physique et sportive de la Conférence romande et tessinoise du sport (CRTS-EPS) et le Service de santé de l'enfance et de la jeunesse du canton de Genève (SSEJ) s'accordaient sur la recommandation de privilégier les leçons d'EP à l'extérieur et de pratiquer uniquement les disciplines sportives et activités qui n'occasionnaient pas de contact physique entre les élèves.

Étaient notamment recommandées : danse et chorégraphie, athlétisme (courses, lancers, sauts), course d'orientation, entraînement de la condition physique, entraînement de la coordination, petits jeux sans contact et sans matériel (estafette), natation (sans le waterpolo), jeux collectifs sans contact physique (volleyball, tchoukball, baseball), jeux de renvoi (par exemple badminton), parcours ou ateliers techniques, etc.

De son côté, le Service enseignement et évaluation de la DGEO précisait qu'en cette fin d'année scolaire 2019-2020, il n'y avait pas, en EP, d'apprentissages prioritaires à mettre en œuvre. Après une période de confinement où il avait fallu fournir dans l'urgence des exercices visant à maintenir une activité physique chez les élèves, le Service enseignement et évaluation recommandait néanmoins de profiter des semaines restantes pour proposer des activités assurant une certaine continuité pédagogique et un lien avec le programme en vigueur.

D'un entretien avec le coordinateur de l'EP pour le cycle d'orientation, d'une enquête auprès des enseignant-es de ce degré scolaire et de la consultation des propositions curriculaires mises à disposition de ces derniers/ères, il ressort que, durant la période de fermeture des écoles, les élèves étaient invité-es à pratiquer quasi exclusivement des activités d'entretien telles que des exercices d'étirement, renforcement musculaire, gainage, respiration, yoga, pilates, *body combat*, cardiofitness, crossfit, etc. Un exemple de

5. Cette formulation en dit long sur les finalités restreintes attribuées à l'EP durant cette première vague de la pandémie.

proposition curriculaire préconisant d’entraîner l’équilibre et la proprioception durant le brossage des dents (incluant une brève section théorique sur le brossage des dents) illustre bien les visées hygiénistes priorisées dans l’EP à domicile. Le jonglage et la fabrication de balles de jonglage complétaient, dans un registre différent, les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) mises à l’étude durant cette période de confinement. Lors du déconfinement, les enseignant·es ont continué à proposer, dans leur grande majorité, des activités individuelles centrées sur la condition physique (vélo, équilibre, renforcement musculaire, marche, etc.), pérennisant de la sorte le resserrement du curriculum autour de la tradition d’enseignement de l’EP comme éducation à la santé (Forest et al., 2018).

Les propositions de contenus que nous avons analysées se présentaient le plus souvent sous la forme de tâches isolées, en rupture avec la logique de séquence didactique ou de projet d’enseignement sur laquelle se fonde habituellement l’enseignement de l’EP comme celui des autres disciplines scolaires. L’une des ressources curriculaires genevoises proposait bien une programmation hebdomadaire mais celle-ci se caractérisait par une alternance entre APSA ou pratiques différentes, sans véritable lien entre elles si ce n’est leur finalité d’entretien : crossfit, yoga ou pilates, stretching, « Just Dance⁶ ». De manière générale, les propositions analysées prescrivaient un travail individuel, à l’encontre de la dimension éminemment collective de l’EP à travers les notions d’équipes, de rôles sociaux, etc. (Travert & Mascret, 2011). Le crossfit intégrant la programmation hebdomadaire susmentionnée s’accompagnait d’une invitation faite aux élèves de défier leurs camarades en notant leurs performances dans un fichier, mais le travail à réaliser restait individuel.

Pour *définir* les tâches aux élèves (Loquet, 2007), les enseignant·es avaient recours à différents types de supports : (a) des enregistrements d’eux/elles-mêmes en train de réaliser les tâches demandées ; (b) des fiches décrivant les tâches voire les règles d’action à respecter pour réaliser celles-ci ; (c) des tutoriels disponibles gratuitement sur internet ; etc. La consigne suivante, extraite d’une des propositions curriculaires genevoises analysées, illustre bien la logique de modèle à reproduire sur laquelle reposait l’ensemble de ces propositions : « Tu peux aussi regarder des vidéos sur internet pour voir comment les personnes jonglent. Par mimétisme ton cerveau va gentiment assimiler les gestes et tu pourras les reproduire ».

Dans la plupart des propositions analysées, rien n’était prévu pour *réguler* les apprentissages des élèves (Loquet, 2007). Interrogé·es sur la période du déconfinement, les enseignant·es genevois·es s’accordaient sur la difficulté persistante à réguler, cette technique didactique nécessitant en EP une proximité de l’enseignant·e avec les élèves qui était proscrite par les plans de protection en vigueur : « Avec le port du masque, les régulations

6. Série de jeux vidéo proposant des chorégraphies à imiter.

pendant que les autres élèves sont en activité sont aussi beaucoup plus compliquées dans le sens où, avec le bruit, on doit être très proche de l'élève pour qu'il comprenne (distance de 1,5 m non respectée) » ; « Les régulations de l'enseignant ont probablement été moins nombreuses, car très pénible de baisser ce masque et le remettre systématiquement pour siffler ou donner des consignes. Difficile de se faire entendre en le gardant ».

En Écosse

Le 20 mars 2020, la première ministre, Nicola Sturgeon, annonçait la règle de « rester à la maison » entraînant la fermeture des écoles. À partir de cette date, différents groupes pilotes se sont constitués au sein du gouvernement écossais, dont le *Covid-19 Education Recovery Group* et l'*Advisory Sub-Group on Education and Children's Issues*. Leurs objectifs étaient de se préparer à l'impact de la fermeture des écoles (ou la réouverture postconfinement) sur le développement et les apprentissages des enfants mais aussi sur leur bien-être physique, social, mental et émotionnel.

Alignés sur les recommandations de l'OMS, ces groupes demandaient aux élèves de pratiquer une activité physique quotidienne de 60 minutes pour la tranche d'âge de 5 à 17 ans. Ils recommandaient pour ce faire des activités d'entretien telles que le fitness et le *circuit training*⁷.

Notons que les élèves écossais-es du secondaire sont rentrés à l'école le 11 août 2020, puis une seconde fermeture a eu lieu du 5 janvier au 20 avril 2021. La réouverture des établissements scolaires s'est déroulée sur un modèle hybride, mi-temps en présentiel et mi-temps en distanciel. L'EP devait s'enseigner en extérieur et les élèves devaient respecter au moins 2 mètres de distance entre eux/elles, ce qui modifiait fortement les conditions d'enseignement et réduisait d'autant les finalités assignées aux programmations en vigueur, nécessitant une adaptation continue des enseignant-es qui restaient à la fois à l'écoute des directives ministérielles et de leurs élèves.

Sur le terrain, les enseignant-es ont mis en place des contenus tels que le « Daily Miles » ou le kilomètre quotidien, des routines de fitness basées sur des *circuit training*, etc. Les familles étaient également mises à contribution afin de privilégier les activités en extérieur telles que le vélo et les marches en forêt ou des activités dans les jardins afin de permettre à tous les enfants de sortir et de s'épanouir en extérieur malgré un confinement strict. On retrouve ici les mêmes finalités hygiénistes que celles qui orientaient l'EP à domicile dans le canton de Genève.

7. Méthode d'entraînement qui consiste à répéter, sans pause ou avec un temps de pause très court, une série d'exercices.

Parallèlement, des groupes alimentaient, non sans une certaine créativité, les réseaux sociaux en contenus diversifiés (exercices d'habileté avec des balles à lancer dans des verres, parcours athlétiques à réaliser en extérieur à l'aide de craies et de dessins, etc.). Ces contenus étaient diffusés à l'aide de vidéos et permettaient aux élèves de comprendre et réaliser l'exercice avant de se filmer en retour afin de montrer sa création personnelle. Des défis étaient organisés dans chaque établissement et mis en réseau afin de savoir quel était l'établissement qui effectuerait le plus de miles, les élèves renseignant la distance parcourue dans un fichier partagé. Malgré cette mise en réseau, force est de constater que le travail scolaire en EP restait individuel et dépourvu de continuité curriculaire. Néanmoins, les enseignant-es ont aussi cherché à suivre les programmes édités par Education Scotland, l'agence gouvernementale en charge de l'évaluation et du développement de la politique éducative, avec les différents niveaux d'apprentissage. Certain-es ont proposé de développer les habiletés cognitives sous forme de questionnaires à choix multiple ou de scénarios en sports collectifs visant à valider ou invalider des choix stratégiques et tactiques. Il est à souligner que les parents ont joué un rôle prépondérant dans l'activité physique de leurs enfants et que certains enfants n'avaient pas accès à des espaces verts près de chez eux (jardins ou parcs), ce qui n'a fait que creuser les inégalités sociales et culturelles entre élèves.

Cette crise sanitaire inédite a amené les enseignant-es mais aussi les groupes de recherche écossais à se questionner sur les contenus de l'EP. En effet, si l'instauration d'une routine aidait les élèves à maintenir un certain niveau d'activité physique, il semble que la majorité des élèves mais aussi des parents aient trouvé refuge dans les rendez-vous quotidiens proposés par Joe Wicks sur sa chaîne YouTube. Le phénomène appelé « Joe Wicks : le professeur d'EP de la nation » (« Why 35 million people », 2020) a mis en avant la dichotomie possible entre le fitness et les compétences et habiletés inhérentes à la santé, popularisant une vision de la santé réduite à des notions simples d'enchaînement d'exercices de fitness au détriment du développement d'une vision critique de la santé par les citoyen-nes du XXI^e siècle (Stirrup et al., 2020). Dans ce contexte, il est devenu difficile pour les enseignant-es d'EP de concurrencer le « Marvel » en devenant Joe Wicks !

En France

Le 12 mars 2020, Emmanuel Macron, le président de la République, annonçait la fermeture de tous les établissements scolaires à partir du lundi 16 mars. Le 24 mars, le Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse mettait à disposition des enseignant-es un ensemble de ressources numériques éducatives afin d'assurer une continuité pédagogique ; il était demandé aux professeur-es de maintenir un contact régulier avec leurs

élèves. L'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR) précisait que l'EP participait à cette continuité pédagogique et soulignait la nécessité de permettre une pratique régulière adaptée, garante à la fois de la santé et d'un bien-être physique et psychologique.

Dans chaque académie, des recommandations étaient proposées aux professeur-es afin que les élèves aient quotidiennement une pratique physique de 30 minutes. Par exemple, l'équipe des IA-IPR (inspecteurs/trices d'académie-inspecteurs/trices pédagogiques régionaux/ales) de l'Académie de Paris précisait que la contribution significative de l'EP reposait sur trois principes : la gestion par l'élève de son emploi du temps afin de tendre vers les 30 minutes d'activités physiques quotidiennes recommandées par l'OMS ; l'entretien physique rendu possible par une pratique adaptée, sécurisée et individuelle ; et enfin la régulation et le suivi de cette pratique physique grâce à la tenue d'un cahier d'entraînement potentiellement visé par les enseignant-es d'EP. La sécurité des élèves devait être au centre tant des propositions de pratique des enseignant-es, que des connaissances qu'ils/elles devaient apporter à leurs élèves sur les postures et les indicateurs comme la fréquence cardiaque ou le ressenti. Loin d'assurer la continuité avec les programmes scolaires, cette EP visait avant tout à lutter contre les effets d'une trop grande sédentarité contrainte. Le SNEP, principal syndicat des enseignant-es d'EP, ne s'y est pas trompé, dénonçant l'usage abusif de la formule « continuité pédagogique » dans les directives ministérielles et la confusion entre EP et activité physique.

Le 11 mai 2020, le gouvernement annonçait la réouverture progressive et contrôlée des établissements scolaires ; les collèges ont ouvert le 18 mai pour les élèves de 6^e et de 5^e avec un accueil limité à 15 élèves par classe afin de respecter les règles de distanciation. Le ministre de l'éducation nationale précisait qu'il s'agissait de maintenir le poids respectif de chaque enseignement dans le cadre de l'organisation retenue ; toutefois, les enseignements de français et de mathématiques devant être priorités, toutes les disciplines, au-delà de leurs propres objectifs, devaient contribuer aux compétences de ces deux disciplines.

Le 20 mai 2020, de nouvelles recommandations étaient publiées dans chaque académie. Par exemple, l'équipe des IA-IPR de l'Académie de Versailles précisait les modalités à respecter : si les règles de distanciations ne pouvaient pas être respectées, seules les activités physiques de basse intensité pouvaient être proposées. La distanciation devait être de 5 mètres pour la marche rapide et de 10 pour la course ; les parcours de motricité et les parcours athlétiques pouvaient être proposés. Les sports collectifs, les sports de combat et les jeux collectifs étaient interdits. Les sports de raquette (tennis de table et badminton) étaient autorisés à condition d'avoir une raquette et une balle par élève (les élèves étaient encouragés à apporter leur propre matériel) ; l'enseignant-e devait assurer une désinfection

régulière de matériel commun (balles, volants, raquettes...). Les activités extérieures étaient à privilégier ainsi que les APSA individuelles (danse, jonglerie, parcours...) parce qu'elles garantissaient la distanciation physique. Les activités d'entretien de soi (yoga, step, relaxation) étaient autorisées et devaient être l'occasion de poursuivre ce qui avait été fait pendant le confinement. Selon les IA-IPR, ces modalités étaient à adapter aux singularités de chaque établissement afin de s'inscrire dans les enjeux des programmes. Parallèlement à l'enseignement en présentiel, l'enseignement à distance se poursuivait afin de prendre en compte le roulement des élèves au collège ; il était demandé aux enseignant-es de faire des liens entre les deux afin de favoriser l'autonomie des élèves lorsqu'ils/elles n'étaient pas présent-es dans l'établissement.

Le 22 juin 2020, les établissements étaient à nouveau ouverts à tou-tes, les préconisations de l'enseignement en présentiel du 20 mai restant valables jusqu'aux vacances d'été.

À la suite d'entretiens avec des enseignant-es de collège de l'Académie de Paris, il ressort que durant la période de confinement, les enseignant-es ont proposé majoritairement à leurs élèves des activités individuelles d'entretien de soi comme de la musculation, de la relaxation, du renforcement musculaire, des étirements et du yoga, et également de la danse. Quelques rares enseignant-es ont proposé de la marche rapide ou des séquences de courses, une sortie d'une heure dans un rayon d'un kilomètre autour de chez soi étant autorisée. Des supports vidéo étaient mis à disposition des élèves qui pouvaient réaliser la séquence quand ils/elles le souhaitaient. Certain-es enseignant-es avaient également, via l'espace numérique du collège, organisé un carnet d'entraînement des élèves afin de suivre leur activité. Pour motiver les élèves et maintenir le lien, quelques défis collectifs étaient mis en place ; il s'agissait alors d'additionner le nombre de pas réalisés par l'ensemble des élèves d'une classe ou encore le nombre de minutes de gainage ou de pompes afin d'établir un record. Des supports numériques sur les connaissances de certaines activités, du corps humain et/ou de l'entraînement étaient également mis à la disposition des élèves.

À partir du 18 mai, lors du retour des élèves au collège, les enseignant-es ont programmé majoritairement des activités individuelles comme la marche, la course, la danse et quelques activités duelles comme le tennis de table et le badminton ; ils/elles ont également continué à proposer des activités d'entretien de soi.

Au Québec

La fermeture des établissements scolaires a été décrétée du 13 au 30 mars 2020 par le ministre de l'éducation de la province, épaulé par son

sous-ministre adjoint à la Direction générale de la santé publique au Ministère de la santé et des services sociaux du Québec, et leur cellule de crise. Puis, à la fin mars, tout le réseau scolaire a été fermé pour une durée indéterminée, tout comme les universités et les cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel). Les élèves du secondaire et des cégeps sont finalement resté-es à la maison jusqu'à la fin de l'année scolaire.

Dans ce contexte que les incertitudes causées par la pandémie ont rendu chaotique, ce n'est qu'à partir de fin mars, début avril que des actions pour assurer la continuité pédagogique ont été mises en place par le Ministère de l'éducation (ME). Entretemps, des initiatives ponctuelles avaient déjà été mises sur pied par des enseignant-es ou des centres de service scolaire (CSS) qui incitaient les enseignant-es à garder le contact avec leurs élèves ou à transmettre aux parents et élèves des suggestions de tâches pour garder ces derniers/ères actifs/ives sur le plan scolaire.

En ce qui a trait aux actions entreprises par le ME lors de la première vague de la pandémie, deux ont plus particulièrement retenu notre attention : (a) le site « L'École ouverte » visant tous les domaines de connaissances à la base du programme scolaire y compris l'EP ; et (b) la ressource « Restactif » spécifique à l'EP.

L'École ouverte

Lancée le 30 mars 2020, cette plateforme web, qui est encore accessible aujourd'hui⁸, ne vise pas à remplacer l'école mais à permettre aux élèves de réaliser des activités pendant la suspension des cours. Couvrant plusieurs matières et contenus, cette plateforme offre des ressources variées pour bouger, se relaxer, se divertir, socialiser et invite même les usagers à y contribuer en proposant de nouvelles ressources en ligne. Essentiellement pour chaque matière, la plateforme renvoie à des sites Web de référence qui offrent des contenus adaptés (exercices, quiz, vidéos éducatives, etc.). Tous ces contenus sont destinés aux élèves, qui peuvent naviguer à leur guise sur la plateforme avec ou sans l'aide des parents ou des enseignant-es. Des espaces « parents » et « enseignant-es » ont tout de même été créés pour permettre à ces derniers/ères d'accompagner les jeunes dans les différents parcours.

Lors du lancement de la plateforme, les enseignant-es d'EP ont été surpris que leur discipline n'y figure pas. En fait, seule la catégorie « Bouger » offrait quelques liens vers des sites en rapport avec l'activité physique ou la promotion de la santé. Par suite des interpellations du ME par la Fédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec (FEEPEQ), un onglet vers l'EP a été créé et mis au même niveau que les autres matières scolaires, l'onglet « Bouger » restant néanmoins dans l'espace des autres activités. Un

8. <https://ecoleouverte.ca/>

coup d'œil rapide sur la liste des ressources consacrées à l'EP et sur celles disponibles dans l'onglet « Bouger » montre qu'elles sont souvent complémentaires, mais parfois identiques. Il serait intéressant d'approfondir la nature et les caractéristiques des ressources proposées dans l'un ou l'autre onglet afin de voir en quoi elles se distinguent. En effet, comme le rappelait la FEEPEQ lors de son interpellation du ministre, l'EP et l'action de bouger sont deux choses différentes !

« Restactif »

Cette plateforme web spécifique à l'EP⁹ a été intégrée au site du Récit (Réseau éducation, collaboration, innovation, technologie)¹⁰ du ME en réponse à la commande ministérielle de créer du matériel pédagogique pour la période du confinement. Encore accessible à ce jour, elle a été conçue par l'équipe des conseillers/ères pédagogiques affecté-es au Ministère. Elle contient des programmes hebdomadaires ainsi que des liens vers des ressources complémentaires. Comme annoncé dans l'entête du site, cette plateforme « ne peut remplacer un cours d'EP ». Son but est d'offrir aux élèves des informations sur des habitudes de vie et proposer quelques défis à réaliser seul-e ou en famille, pour rester actif/ive et en santé. « Pourquoi ne pas demeurer actif et adopter de saines habitudes de vie en cette période de confinement ? » : cette question adressée dès le départ aux usagers/ères potentiels du site illustre bien les finalités hygiénistes déjà relevées dans les autres systèmes scolaires étudiés. Un survol rapide du site permet de voir que, dès le 6 avril 2020 jusqu'à la semaine du 18 mai 2020, différentes ressources ont été proposées aux élèves et à leurs parents, mais aussi aux équipes scolaires, notamment en ce qui a trait à la récréation.

Concrètement, pour chaque année de chacun des cycles du préscolaire, du primaire et du secondaire sont proposées des activités à réaliser seul-e ou en famille qui visent à (a) communiquer de l'information sur des habitudes de vie, (b) proposer des défis pour que le/la jeune demeure actif/ive, et (c) réaliser une activité spéciale chaque semaine. Sous la forme de jeux, de quiz, de vidéos éducatives, de fiches d'activité ou d'information, les élèves trouvent une panoplie de ressources sur le lavage des mains, le fonctionnement du corps, l'alimentation, la sécurité, la relaxation, l'hydratation, la gestion du stress, les boissons énergisantes, etc. On y trouve aussi une liste d'APSA

9. <https://restactif.ca/>

10. Le Récit est une ressource du ME qui ne vise pas que la technologie, mais aussi la collaboration, le partage, l'innovation, la validation de contenus pédagogiques et technologiques au profit de l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires pour tous les niveaux d'enseignement.

variées : saut à la corde, Tabata¹¹, crossfit, marche, course, jonglerie, danse, enchaînement de postures, activités de coordination et d'équilibre, etc.

Enjeux et risques pour l'enseignement de l'éducation physique dans le « monde d'après »

Les manières d'enseigner l'EP (Forest & Amade-Escot, 2019) – mais aussi de prescrire ou d'alimenter son enseignement – qui ont émergé dans l'urgence durant la première vague de la pandémie de covid-19 et qui transparaissent des descriptions précédentes soulèvent plusieurs réflexions sur l'avenir de l'EP. Premièrement, il est indéniable que dans les quatre systèmes scolaires étudiés, l'accent mis sur la promotion de l'activité physique et de la santé a été un choix, conscient ou pas. Ce choix d'offrir des contenus qui peuvent être vus comme des réponses immédiates face au confinement et à la distanciation sociale – qui engendrent sédentarité et détresse physique et psychologique – tout en éduquant les élèves et leurs parents sur les bienfaits de l'activité physique et sur les saines habitudes de vie, peut aisément se comprendre dans un contexte très incertain et mouvant au rythme de l'évolution du virus, de « la science en train de se faire » et des recommandations de santé publique. Avec le recul – tout relatif – dont nous disposons maintenant, il doit néanmoins être interrogé, au regard du fait que l'EP implique plusieurs autres dimensions qui vont au-delà de la santé et de l'activité physique. Les différentes traditions qui ont contribué au développement du champ de l'EP, et qui se sont sédimentées plutôt que succédées (e.g., Cordoba & Lenzen, 2018), procèdent de différentes visions de ce qu'est – ou ce que devrait être – l'EP. Elles reflètent les enjeux sociétaux qui ont contribué à leur émergence et s'appuient autant sur des idéologies, des discours éducatifs et politiques, que sur la recherche scientifique produite depuis le début du xx^e siècle dans les champs biomédical, psychologique, éducatif ou sportif. Ces traditions s'expriment sous différentes formes (connaissances, contenus d'enseignement, pratiques...) dans les programmes scolaires, engendrant tensions et disputes pour l'hégémonie.

Ainsi, l'emphase sur la santé et sur la promotion de l'activité physique, qui semble si nécessaire de nos jours, ne constitue qu'une dimension du champ de l'EP, que l'on peut assimiler à la tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la santé (Forest et al., 2018). Cette dimension ne peut suffire au développement global et à long terme des enfants et des adolescentes, surtout si elle se réduit à des finalités et des pratiques hygiénistes dont on sait qu'elles entraînent chez les élèves un rapport du même ordre

11. D'origine japonaise, la méthode Tabata consiste en 20 secondes d'exercice intensif suivies de 10 secondes de récupération, à répéter huit fois pour un entraînement total de quatre minutes.

à l'activité physique, peu favorable à un engagement durable dans une vie physique active (Potdevin et al., 2017). Faire acquérir des techniques sportives et des principes tactiques, travailler l'expression corporelle, sensibiliser aux règles de sécurité, développer l'évaluation formative par les pairs d'une production, faire endosser aux élèves les rôles sociaux emblématiques des APSA (e.g., entraîneur, arbitre, juge, chorégraphe, spectateur) pour susciter des modes de collaboration, de communication, de créativité qui font du sens, constituent autant d'enjeux potentiels que l'EP en temps de pandémie a marginalisés.

Plusieurs équipes associant des enseignant-es d'EP et des académiques actifs/ives dans la formation en EP ont élaboré des propositions curriculaires cherchant à dépasser les limites inhérentes aux ressources existantes, i.e. une focalisation restreinte sur la santé et l'activité physique, une pédagogie du modèle à reproduire, une juxtaposition de tâches et défis sans véritable continuité curriculaire, des possibilités réduites de régulation du travail des élèves, etc.

En Irlande, Coulter et al. (2021) ont notamment adopté les principes suivants pour développer leurs *PE at home lessons*, comportant 31 leçons dans diverses APSA (jeux, gymnastique, athlétisme, danse, activités de plein air et d'aventure) : (a) structurer les leçons en fonction du curriculum officiel ; (b) mettre les apprentissages au cœur de la leçon ; (c) utiliser un minimum d'espace et d'équipement ; (d) présenter en introduction de la leçon le thème de la leçon et les enjeux d'apprentissage ; (e) inclure dans la conclusion de la leçon un message relatif à l'activité physique et à la santé et des prolongements à la leçon ; (f) inclure des défis appropriés et « fun » ; (g) inclure des questions ouvertes et une approche par découverte guidée.

En Suisse romande, Lenzen et ses collaborateurs/trices (Lenzen, 2021 ; Lenzen et al., 2020) ont implémenté une démarche d'ingénierie didactique consistant à (a) identifier, à partir des instructions officielles, les contenus les plus susceptibles d'être transmis et acquis à distance, et (b) concevoir des séquences didactiques visant la transmission et l'acquisition de ces contenus en faisant appel aux MITIC (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication) pour pallier l'absence de contact direct des élèves avec l'enseignant-e et leurs pairs. Il en a notamment résulté (a) une séquence didactique en course d'orientation sous forme de duel, mettant en scène les trois rôles sociaux les plus emblématiques de cette APSA, à savoir traceur/euse, poseur/euse et orienteur/euse, (b) une séquence didactique en yoga dont l'enchaînement de postures acrobatiques et l'expérimentation de transitions libres entre celles-ci (mettant l'accent sur la pensée créatrice) constituaient l'objet principal, et (c) une séquence didactique en crossfit dont l'objet principal, un concours de *workouts* par équipes, sollicitait plus particulièrement la collaboration et les stratégies d'apprentissage chez les élèves.

Il est toutefois à noter que ces ressources étaient relativement complexes et exigeantes à mettre en œuvre, et qu'on a appris durant cette crise sanitaire que les enseignant-es (québécois-es et français-es, mais c'est sans doute vrai ailleurs), malgré leur investissement dans la formation et l'utilisation du numérique pour favoriser la continuité pédagogique et soutenir moralement leurs élèves, éprouvaient bon nombre de difficultés pour ce faire, en termes d'accessibilité des outils numériques, de connexion internet, d'installation de logiciels, de planification et de création de contenus chronophages, de participation des élèves, de leurs propres compétences numériques et celles de leurs élèves, etc. (Borges et al., 2021).

Par ailleurs, ces ressources ont été produites alors que les enseignant-es ou les parents avaient déjà pris l'habitude de se référer à des ressources « grand public » en ligne. C'était le cas de 63 % des parents interrogés par Coulter et al. (2021), contre 29 % seulement qui utilisaient des ressources créées par des enseignant-es. Parmi ces ressources « grand public » utilisées par les enseignant-es et les parents irlandais-es, la chaîne YouTube de Joe Wicks se taillait la part du lion avec 50 % de « parts de marché ». Ce constat nous amène à développer une seconde réflexion sur l'avenir de l'EP.

En effet, ce constat, ainsi que les descriptions de l'enseignement de l'EP dans les quatre systèmes scolaires que nous avons produites dans la première partie de cette contribution, témoignent d'une relative mise à l'écart du corps enseignant, que Briot (1999) situe à un niveau microstructurel de référence curriculaire, au profit de ressources numériques s'adressant directement aux élèves et à leur famille. Dans le meilleur des cas, ces ressources provenaient d'un niveau de référence mésostructurel voire macrostructurel (Briot, 1999) en lien direct avec le milieu scolaire, comme les groupes *Covid-19 Education Recovery Group* et l'*Advisory Sub-Group on Education and Children's Issues* en Écosse, les académies en France et le Ministère de l'éducation au Québec. On peut penser qu'elles venaient à point nommé pour assister voire suppléer les enseignant-es dans leur tâche d'assurer du jour au lendemain une forme de continuité pédagogique sans y avoir été le moins du monde préparé-es. On peut également saluer la modestie ou le réalisme de ces acteurs/trices institutionnel-les, à l'instar du ministre de l'éducation québécois affirmant que « l'École ouverte ne remplace pas l'école » ou des concepteurs/trices de « Restactif » reconnaissant dès le départ que leur plateforme « ne peut remplacer un cours d'EP et à la santé ». Mais dans d'autres cas, ces ressources provenaient d'acteurs/trices beaucoup plus éloigné-es du monde éducatif (e.g., Joe Wicks), avec pour conséquence que leur dimension éducative était minorée voire absente. Ainsi, l'un des développeurs/euses des *PE at home lessons* interrogé par Coulter et al. (2021) s'exprimait de la sorte au sujet de cette « externalisation » du curriculum en EP :

Les enseignants sont assez bons pour trouver des choses mais celles-ci ne sont pas éducatives. Ce n'est pas de l'éducation physique

et ce n'est pas basé sur le programme scolaire comme les maths, l'anglais, l'irlandais... C'est plus une activité physique et un type d'activité générale qu'ils proposent.¹² (p. 8)

Cette forme de « sous-traitance » de l'enseignement de l'EP à des acteurs/trices étrangers/ères au milieu éducatif, si elle venait à perdurer dans le « monde d'après », fait craindre un accroissement de la confusion déjà bien présente entre EP et activité physique, assimilant la leçon d'EP à « un moment de dépense physique de l'élève et un lieu d'expérimentation de son corps » (Marsault, 2015, p. 45). De nombreux/euses auteurs/trices et associations professionnelles ont pris conscience de ce risque, appelant de leurs vœux à ne pas oublier le « E » d'EP (Capel & Blair, 2020 ; Coulter et al., 2021 ; Quennerstedt, 2019). Comme le précisait Kirk (2010), la contribution éducative de l'EP à la culture physique des jeunes passe par « un discours corporel plus large qui s'intéresse à tous les aspects de la construction de sens autour du corps¹³ » (p. 98). Ainsi, éduquer à la culture physique et sportive implique une réflexion de nature anthropologique sur le corps dans la culture (Forest et al., 2018). Cela nécessite une formation et des connaissances que ne possèdent pas nécessairement les acteurs/trices externes au monde éducatif.

Cette « externalisation » du curriculum en EP soulève une troisième réflexion, autour d'une vision de l'EP du futur qui, du fait d'un recours indifférencié au numérique, retomberait dans les travers d'une *one-size-fits-all approach* jusqu'ici représentée par la tradition d'enseignement de l'EP comme enseignement de techniques sportives (Kirk, 2013). Comment imaginer en effet qu'un programme tel que *PE with Joe Wicks*¹⁴, qui a fait plus de 15 millions de vues lors de sa première semaine de diffusion, puisse s'adapter aux besoins et aux capacités de ses innombrables utilisateurs/trices si l'intention était qu'ils/elles apprennent quelque chose ? Comment imaginer qu'un dispositif tel que Lü¹⁵ puisse assister voire remplacer les enseignant-es dans la transmission de savoirs et le développement de compétences chez les publics scolaires particulièrement hétérogènes que l'on rencontre dans les cours d'EP, alors que les contraintes organisationnelle et temporelle importantes que ce dispositif impose aux enseignant-es les obligent au contraire à trouver des solutions pour adapter leur enseignement à ces contraintes (Bovas et al., 2021) ? La difficulté – voire le renoncement – à réguler le travail

12. « The teachers are being quite good at finding things but they're not educational. It's not PE and it's not based on the curriculum like the maths, English, Irish ... It's more physical activity and general activity type things as what they're providing. (Dev5) »

13. « A broader corporeal discourse that is concerned with all aspects of meaning-making centred on the body ».

14. Notons l'usage abusif de l'acronyme « PE » (*physical education*), discipline scolaire figurant au programme de la toute grande majorité des systèmes scolaires dans le monde, pour désigner ce programme d'activité physique à distance.

15. Pour une description (commerciale) de ce dispositif, voir <https://play-lu.com/fr>

scolaire et les apprentissages des élèves est apparue au grand jour dans les ressources curriculaires et les pratiques déclarées analysées dans le cadre de cette contribution. Les MITIC peuvent constituer une aide à la régulation, mais cela n'est possible qu'au prix d'une véritable scénarisation didactique afin de favoriser les interactions sociales – forcément médiatisées – entre l'enseignant·e et les élèves, entre pairs et/ou avec la famille (Lenzen, 2021).

Dans l'hypothèse où l'EP postpandémie devait se rapprocher de l'EP que nous avons pu observer lors du déconfinement de mai–juin 2020 (contacts limités, accès limité aux infrastructures, groupes réduits, etc.) ou adopter un format hybride avec une partie du programme en présentiel et une autre partie à distance, il conviendrait de réfléchir sérieusement à l'accompagnement des enseignant·es généralistes et d'EP dans cette transition. Lors de la première vague de la pandémie, on a assisté à un regain d'intérêt pour le commerce de proximité et les circuits courts, et cette tendance devrait perdurer¹⁶. Par analogie avec ce phénomène, il nous semble que cette pandémie pourrait être l'occasion de donner un coup d'accélérateur aux recherches de type collaboratif (e.g., ingénierie didactique pour le développement et la formation, ingénierie coopérative, recherche-action, recherche-action participative) réunissant, à un niveau local, des chercheurs/euses, des formateurs/trices d'enseignant·es, des enseignant·es voire des élèves et d'autres acteurs/trices du milieu éducatif. Un tel « circuit court de la recherche » constituerait selon nous une réponse appropriée au défi de (re)penser « l'EP du monde d'après ».

Conclusion

Plusieurs indicateurs laissent à penser que les contraintes dues à la pandémie de covid-19 et les préoccupations sanitaires que celle-ci a générées ont renforcé l'influence latente d'une tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la santé sur le curriculum, au détriment des finalités et contenus de cette discipline scolaire en voie d'intégration dans la tradition d'enseignement de l'EP comme éducation à la culture physique et sportive. L'enseignement de l'EP dans le canton de Genève, en Écosse, en France et dans la province de Québec durant la première vague de la pandémie (mars–juin 2020), tel qu'il s'est donné à voir à travers des directives étatiques, des entretiens avec les acteurs/trices concerné·es, des ressources curriculaires, etc., témoigne effectivement d'un tel resserrement du curriculum autour de la promotion de l'activité physique et la santé. Ce choix, conscient ou non, peut aisément se comprendre dans le contexte très incertain de la première

16. Voir Bervily, E. (2021, 9 juillet). L'engouement pour le commerce de proximité se poursuit. *Les Échos*. <https://www.lesechos-etudes.fr/blog/actualites-21/lengouement-pour-le-commerce-de-proximite-se-poursuit-11149>

vague de cette pandémie. Avec du recul, nous avons néanmoins jugé nécessaire de réfléchir aux enjeux et aux risques de l'éventuelle pérennisation, dans le « monde d'après », de ces manières d'enseigner l'EP qui ont émergé dans l'urgence durant la première vague de la pandémie de covid-19.

Nous avons ainsi identifié et discuté trois types d'enjeux et risques, en lien avec (a) une EP sanitaire qui ne contribuerait pas suffisamment au développement global et à long terme des enfants et des adolescent·es, (b) une EP externalisée qui oublierait le « E » de EP, et enfin (c) une EP uniformisée qui retomberait dans les travers d'une *one-size-fits-all approach*.

Pour diminuer les risques liés à ces enjeux majeurs de l'EP postpandémie, nous plaçons pour un accompagnement de cette transition au travers de dispositifs de recherche de type collaboratif déployés à un niveau local afin d'apporter des réponses circonstanciées aux difficultés mais aussi aux opportunités qui surviendront inévitablement dans l'école du monde d'après.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baluteau, F. (2002). L'éducation physique dans plusieurs mondes : contribution à une histoire des disciplines scolaires. *Revue française de pédagogie*, 140, 85-102.
- Bezeau, D., Turcotte, S., Beaudoin, S., & Grenier, J. (2020). Health education assessment practices used by physical education teachers in a collaborative action research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 379-393.
- Borges, C., Chevrier, J., Tomazower, Y., Ranger, F., & Parents, S. (2021, avril-mai). *Les usages du numérique par les enseignants d'éducation physique (EP) québécois et français en temps de pandémie*. Colloque international de l'éducation du Centre de recherche sur la profession et la formation enseignante (CRIFPE), Montréal.
- Bovas, M., Chabloz, E., & Lentillon-Kaestner, V. (2021). Projet « Lü_Move & Learn » : mise en place d'une séquence interdisciplinaire en éducation physique et mathématiques. *L'Éducation physique en mouvement*, 5, 23-26.
- Briot, M. (1999). Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 129, 73-85.
- Brown, T.D., & Whittle, R.J. (2021). Physical literacy : a sixth proposition in the Australian/Victorian Curriculum : Health and Physical Education ? *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(2), 180-196.
- Capel, S., & Blair, R. (Éds.) (2020). *Debates in physical education* (2^e éd.). Routledge.
- Caron, J.-F. (2020). *Pandémie : une esquisse politique et philosophique du monde d'après*. Presses de l'Université Laval.

- Cordoba, A., & Lenzen, B. (2018). L'institutionnalisation des pratiques corporelles en Suisse. Étude de l'assujettissement du corps dans les programmes scolaires. In M. Aceti, C. Jaccoud & L. Tissot (Éds.), *Faire corps : temps, lieux et gens* (pp. 25-44). Éditions Alphil.
- Coulter, M., Britton, U., MacNamara, A., Manninen, M., McGrane, B., & Belton, S. (2021). PE at Home : keeping the 'E' in PE while home-schooling during a pandemic. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1963425>
- Defrance, J., & El Boujjoufi, T. (2013). Qui a peur du pouvoir médical ? *Science & Motricité*, 80, 5-13.
- Delignières, D., & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*. Éditions Revue EPS.
- Forest, E., & Amade-Escot, C. (2019). Comparer les manières d'enseigner les activités de fitness dans une perspective « d'inclusion » : études de cas en lycée professionnel en France et en Suède. *eJRIEPS*, 44, 75-108.
- Forest, E., Lenzen, B., & Öhman, M. (2018). Teaching traditions in physical education in France, Switzerland and Sweden : a special focus on official curricula for gymnastics and fitness training. *European Educational Research Journal*, 17(1), 71-90.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
- Larsen, M.N., Elbe, A.-M., Madsen, M., Madsen, E.E., Ørntoft, C., Ryom, K., Dvorak, J., & Krustrup, P. (2021). An 11-week school-based 'health education through football programme' improves knowledge related to hygiene, nutrition, physical activity and well-being – and it's fun ! A scaled-up, cluster-RCT with over 3000 Danish school children aged 10-12 years old. *British Journal of Sports Medicine*. <https://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2020-103097>
- Lenzen, B. (2021). Réguler à l'aide des MITIC : scénarios didactiques en Yoga et en CrossFit. *L'Éducation physique en mouvement*, 5, 30-32.
- Lenzen, B., Deriaz, D., & Voisard, N. (2020). Intégrer les contraintes de la pandémie dans les analyses préalables, la conception et l'expérimentation d'ingénieries didactiques en éducation physique. Un exemple en course d'orientation. *Profession et Formation*, 28(4 hors-série), 1-13.
- Loquet, M. (2007). Les techniques didactiques du professeur. In C. Amade-Escot (2007), *Le didactique* (pp. 49-62). Éditions Revue EPS.
- Marsault, C. (2015). Santé et EPS : la question du lien ou le lien en question. *Science & Motricité*, 88, 43-51.
- Morrish, D., & Neesam, M. (2021). Trends in coverage of hygiene and disease prevention topics across national curriculum frameworks for primary science, physical education, and health. *Prospects*. <https://dx.doi.org/10.1007/s11125-020-09525-7>
- Östman, L. (1996). Discourses, discursive meanings and socialization in chemistry education. *Journal of Curriculum Studies*, 28(1), 37-55.

- Poggi, M.-P., Musard, M., & Wallian, N. (2009). Éducation à la santé en EPS et attentes familiales : confusion entre sphère privée et espace public. *Carrefours de l'Éducation*, 27(1), 153-168.
- Potdevin, F., Porrovecchio, A., Dieu, O., Racodon, M., & Schnitzler, C. (2017). Éduquer à la santé par l'activité physique : quelles connaissances et quels modèles de santé en EPS ? *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, 3(2), 137-152.
- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health : a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13(3), 267-283.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching : transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623.
- Roberts, D.A. (1988). What counts as science education. In P.J. Fensham (Éd.), *Development and dilemmas in science education* (pp. 27-54). Falmer Press.
- Stirrup, J., Hooper, O., Sandford, R., Harris, J., Casey, R., & Cale, L. (2020, 20 juillet). 'PE' with Joe (Bloggs) : the rise and risks of celebrity 'teachers' [billet de blog]. Repéré à <https://www.bera.ac.uk/blog/pe-with-joe-bloggs-the-rise-and-risks-of-celebrity-teachers>
- Travert, M., & Mascret, N. (Éds.) (2011). *La culture sportive*. Éditions EP&S.
- Webb, L., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2008). Healthy bodies : construction of the body and health in physical education. *Sport, Education and Society*, 13(4), 353-372.
- Why 35 million people want Joe Wicks to be their PE Teacher (2020, 24 mars). *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/shortcuts/2020/mar/24/why-35-million-people-want-joe-wicks-to-be-their-pe-teacher>

Notices biographiques

Benoît Lenzen est titulaire d'un doctorat en éducation physique (2004) et d'un DES en pédagogie de l'enseignement supérieur (2003) de l'Université de Liège (Belgique). Il est actuellement professeur associé à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) et à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) de l'Université de Genève (Suisse), où il dirige l'équipe de didactique et épistémologie de l'éducation physique (DEEP.Ge). Ses travaux actuels s'intéressent aux relations entre l'ingénierie didactique visant le développement de ressources et la formation, et l'enseignement ordinaire en éducation physique.

COURRIEL : BENOIT.LENZEN@UNIGE.CH

Élise Houssin est professeur d'éducation physique et sportive au secondaire en Allemagne. Elle développe les théories d'apprentissage actives. En parallèle, elle explore au travers de son Doctorat à l'Université de Strathclyde (Glasgow, Ecosse), comment naissent les processus d'apprentissage et la transformation des pratiques enseignantes. Elle utilise la théorie de l'activité comme cadre d'analyse pour capter la coconstruction du savoir tout en proposant des artefacts innovants pour ses cours.

L'Éducation est une aventure qui se crée et se vit au travers des interactions de tous les acteurs de la communauté. Nous sommes expansion, l'Éducation est expansion.

COURRIEL : ELISE.HOUSSIN@STRATH.AC.UK

Emmanuelle Forest est professeure agrégée d'EPS à l'UFR STAPS de l'Université Paris Cité. Elle est responsable de la filière éducation et motricité et coresponsable de la formation initiale des enseignants d'EPS. Docteure en sciences de l'éducation et en STAPS, ses thématiques de recherche concernent l'analyse comparée des pratiques didactiques d'enseignants d'éducation physique dans différents systèmes éducatifs (France, Suède, Suisse, etc.) au regard des préconisations curriculaires à l'œuvre dans ces pays. Elle s'inscrit dans le cadre théorique de l'action conjointe en didactique et mobilise également le concept de transposition didactique.

COURRIEL : EMMANUELLE.FOREST@U-PARIS.FR

Cecilia Borges est professeure titulaire à la Faculté de sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa programmation de recherche s'appuie sur la sociologie du travail et sur le champ d'études des savoirs enseignants. Ses recherches portent sur les savoirs et le travail des enseignants d'éducation physique, sur l'insertion professionnelle et l'évolution de savoirs enseignants au long de ce processus, ainsi que sur la collaboration et le développement professionnel enseignant. Actuellement, elle étudie la professionnalisation en éducation physique au Québec et en Ontario. Elle est membre régulier du Centre interuniversitaire de recherche sur la formation et la profession enseignante.

COURRIEL : CECILIA.BORGES@UMONTREAL.CA

L'interprétation : un contenu d'enseignement esquivé par la pandémie de covid-19 ?

Isabelle Mili

Université de Genève

RÉSUMÉ – Dans une situation comme celle de la pandémie de covid-19, que se passe-t-il dans les cours d'instrument et de chant, eu égard aux contenus d'enseignement techniques et interprétatifs ? Comment les enseignant.e.s modifient-ils/elles leurs pratiques, dans la construction du rôle d'interprète instrumentiste/chanteur/chanteuse ? Quels aménagements des milieux didactiques ont été trouvés pour que l'interprétation puisse, malgré les restrictions liées aux mesures sanitaires prises par les autorités politiques, être un objet enseigné ? L'enseignement de l'interprétation a-t-il été poursuivi ou bien a-t-il été esquivé ? Telles sont les questions à l'origine de notre recherche. Les réponses de 28 enseignant.e.s et de 42 élèves aux questions qui leur furent posées – durant ou après le confinement – tentent d'apporter une contribution à une réflexion sur la transmission de savoirs étroitement associés à des modes de corporéité spécialisés et à des définitions de l'interprétation spécifiques à la musique.

MOTS CLÉS – enseignement, musique, interprétation, pandémie, covid-19

Improvisation, composition, interprétation, codification et techniques musicales sont des domaines d'enseignement qui structurent fortement la didactique de la musique. L'équipe de recherche Didactique des arts et du mouvement (DAM) de l'Université de Genève a analysé dans un précédent article l'articulation entre technique et interprétation, au cœur de la didactique de la musique instrumentale et vocale (Mili et al., 2016) dans le contexte de la formation des enseignant.e.s de musique en Suisse.

En temps de pandémie, la transmission de savoirs interprétatifs se retrouve dans une situation très particulière... Parce que la mimesis (Gebauer & Wulf, 2005) et la corporéité jouent des rôles déterminants pour l'apprenti-e interprète (Desroches et al., 2014 ; Rolland, 1991 ; Tellier & Cadet, 2014), l'enseignement à distance ou le port du masque dans une situation de transmission de savoirs interprétatifs modifient considérablement le milieu didactique. Mentionnons également le recours à des techniques (téléphones, visioconférences, enregistrements, mails...) auparavant discrètes dans les cours et qui ont soudain envahi les dispositifs d'enseignement.

Non seulement l'interprétation est une clé de voute de la formation musicale des instrumentistes et des chanteurs, mais l'école publique table sur la chorale, *l'orchestre à l'école*¹ – ou *orchestre en classe*² – et la « confrontation aux œuvres »³ pour construire un rapport à l'interprétation. Ce rapport amène l'élève à effectuer des expériences interprétatives diverses, voire à progresser vers une forme de maîtrise en tant qu'interprète. Aussi bien le Plan d'études romand (PER)⁴ que la Charte française du 17 septembre 2018 (voir note 3) vont dans ce sens et mettent l'accent sur la nécessaire mobilisation du corps dans ce type d'activités. Cet article ne traitera pas de ce contexte d'enseignement, mais il peut être intéressant de rappeler que l'interprétation s'enseigne aussi, en principe, à l'école publique.

Dans la situation de pandémie de covid-19 que nous connaissons, que se passe-t-il dans les cours d'instrument et de chant, eu égard aux contenus d'enseignement techniques et interprétatifs ? Comment les enseignant-e-s modifient-ils/elles leurs pratiques, dans la construction du rôle d'interprète instrumentiste/chanteur ou chanteuse ? Comment élèves et enseignant-e-s se sont-ils/elles adapté-e-s, dans des habitus susceptibles d'être bouleversés par une année de « distance sociale » et de longs mois d'interdiction de chanter et de jouer collectivement des instruments à vent ? Quels aménagements des milieux didactiques ont été trouvés pour que l'interprétation puisse, malgré les restrictions liées aux mesures sanitaires, être un objet enseigné ? Peut-on dire que l'enseignement de l'interprétation a été poursuivi ou bien a-t-il été esquivé dans ces circonstances particulières ? Telles sont les questions à l'origine de notre recherche.

Les réponses de vingt-huit enseignant-e-s et quarante-deux élèves (instrumentistes et chanteurs/euses) aux questions qui leur furent posées – durant le confinement ou après celui-ci – tentent d'apporter une contribution à une réflexion sur la transmission de savoirs étroitement associés à des modes de corporéité spécialisés et à des définitions de l'interprétation

1. Selon une appellation consacrée. Cf. <http://www.orchestre-ecole.com/association/> et <https://fr.calameo.com/read/00622445137b40c59508b?authid=wzUDiS7mnmzBS>

2. <https://www.ge.ch/document/orchestres-classe>

3. <http://www.education.gouv.fr/cid134086/a-l-ecole-des-arts-et-de-la-culture.html>

4. <https://www.plandetudes.ch/web/guest/a/cg/>

spécifiques à la musique. La question principale posée aux enseignant-e-s était : « Comment faites-vous pour que la qualité sonore et la différenciation sonore (attaque du son et d'autres caractéristiques sonores) soient travaillées, alors que vous ne pouvez pas donner des exemples en présentiel et que les outils informatiques ne transmettent pas la qualité du son de manière optimale ? »

Ce questionnaire s'inscrit dans la perspective d'une approche située de pratiques vécues comme un bouleversement culturel. Un des enseignant-e-s nous fait part de ses réflexions au moment de modifier ses dispositifs d'enseignement instrumental :

Ce que je me suis dit, c'est que pour enseigner à distance, il faut trouver d'autres exercices plus globaux que l'apprenant doit pouvoir mener seul, pour que le point de contact de ce qu'on est en train de faire là soit un point de contact du type : résumé ou validation d'un chemin. Mais ça ne peut pas être le même point de contact que lorsqu'on se trouve dans une salle de musique ou dans une situation de sonorité acoustique.

Cet enseignant fait aussi un constat, doublé d'un commentaire :

Moi je suis musicien professionnel. Là je sors des studios, donc je suis habitué à manier du son et à gérer du son par les outils électroniques actuels, modernes. [...] Les outils actuels nous permettent à peine de nous entendre. [...] Avec les bandes passantes actuelles, on ne peut rien faire ! Il y a des compresseurs partout. Les gens qui ont conçu ces machines [ne l'ont pas fait] pour la question que vous posez [le travail de l'interprétation]. [...] Ça, c'est vraiment un problème majeur ! Parce que c'est impossible qu'à quelques endroits de la société, notamment dans des directions politiques ou autre, ils puissent croire qu'avec les ordinateurs on peut résoudre le problème de l'interprétation. Ça, je pense que c'est vraiment un souci !

Dans une première partie de ce texte, nous posons quelques jalons de la formation d'un-e interprète en musique, en tentant de définir non seulement ce qui caractérise cette fonction, mais aussi les significations données à l'interprétation musicale par différentes actrices et acteurs sociaux concernés.

Une deuxième partie est consacrée à l'analyse à priori d'un dispositif d'enseignement instrumental ou vocal contraint à abandonner la présence directe. Chemin faisant, nous examinerons la question des différences qu'il est possible d'anticiper entre l'enseignement en présence et l'enseignement à distance, pour des élèves instrumentistes ou des chanteurs/euses et pour leurs professeur-e-s.

La méthodologie utilisée pour rendre compte des expériences faites sous la contrainte de l'enseignement à distance est exposée dans une troisième partie.

Enfin, une quatrième partie expose les résultats et la discussion de ceux-ci, en commençant par répondre à la question : « Comment les enseignant·e·s y prennent-ils/elles pour enseigner l'interprétation à distance ? ».

Former un·e interprète

Qu'est-ce qu'un·e interprète ?

Pour le pianiste Alfred Cortot, interpréter c'était « s'aventurer, au gré d'une infinie variété de timbres, dans le domaine immatériel des expressions musicales » (s.d., p. 5). Pour le romancier Jean Echenoz (2003), c'est effectivement une forme d'aventure dans laquelle se lance l'interprète lorsqu'il/elle est dans la performance scénique.

Selon Martin-Balmori (2016), au XVIII^e siècle, les attentes du public et des musiciens européens sont corrélées avec le lieu dans lequel la musique est jouée (église, théâtre, ou salon). Et c'est au XIX^e siècle qu'apparaissent, étroitement liées à une partition, les notions de style, de caractères et de modes d'expression. Au lieu d'être déterminés par le lieu, socialement dédié à un genre de productions musicales donné, les principes organisateurs d'un concert public sont désormais dictés par des procédés liés à des compositions ou par des choix de musiques associés à un compositeur/trice. Chailley (1967) estime que la notion d'*interprétation* apparaît à ce tournant-là de la vie musicale. Les attentes du public se dirigent vers des savoirs performatifs et des modes de jeu qu'on n'appelle pas encore « l'interprétation d'œuvres ». Parmi ces savoirs performatifs, il y a bien sûr des effets, qui donnent lieu à des appréciations et comparaisons par le public.

C'est aussi au XIX^e siècle que la notion de technique et la notion d'expression s'articulent d'une manière particulière dans l'enseignement. Selon Vincent (1980), l'élève devait d'abord étudier en vue de la maîtrise technique des morceaux, *puis* jouer ceux-ci avec *expression*. Cette dichotomie entre technique et expression ainsi que cette conception de leur interdépendance – l'une comme antécédent conditionnel de l'autre – a fait école.

Deux siècles plus tard, c'est aussi le point de vue de bon nombre d'enseignant·e·s et de formateurs/trices d'enseignant·e·s. Dans une recherche effectuée entre 2014 et 2016 (Mili et al., 2016), on voit les enseignant·e·s comme

les formateurs/trices d'enseignant.e-s partagé.e-s⁵. Il y a celles et ceux qui affirment sans hésiter qu'il faut d'abord maîtriser une base technique et y greffer un geste interprétatif ensuite. Alors qu'une autre partie est convaincue que l'interprétation peut s'enseigner conjointement à la technique instrumentale ou vocale⁶.

Signe que le binôme technique/interprétation, né au XIX^e siècle, continue de susciter l'intérêt : le roman s'en est durablement emparé. On le retrouve sous la plume de romanciers aussi différents qu'Anthony Burgess (*Pianistes*, 1986), Paul West (*My Mother's Music*, 1996), Éric-Emmanuel Schmitt (*Madame Pylinska et le Secret de Chopin*⁷, 2018) ou Jean Echenoz (*Au piano*, 2003)⁸. Quatre auteurs, parmi beaucoup d'autres, qui se sont saisis du jeu et de l'interprétation pianistiques et ont construit un récit – chacun avec sa conduite narrative et ses outils rhétoriques propres.

Pour se focaliser sur l'interprétation, tant le public que l'interprète ont dû, en principe, faire l'apprentissage de leurs rôles respectifs ainsi que des signes qui permettent de distinguer deux interprétations de la même œuvre.

Nous allons maintenant examiner les définitions de l'interprétation, telles qu'elles sont proposées par des actrices et acteurs de cet apprentissage, dans le cadre des cours d'instrument ou de chant.

L'interprétation musicale comme contenu d'enseignement : définition et caractéristiques

Lorsque professeur.e-s d'instrument ou de chant et élèves proposent une définition de l'interprétation, les choix lexicaux qui reviennent le plus souvent sont : jouer, (donner un) sens, image, imaginer, sentiments, émotions, couleur(s), raconter une histoire, exprimer, personnalité. La moitié des élèves mentionne l'œuvre « de départ » ou la partition, pour signifier que l'œuvre est à la base de l'interprétation. Voici quelques réponses à la question : « Qu'est-ce que c'est, interpréter ? ».

5. Recherche conduite dans cinq hautes écoles de musique et portant sur cent-quatre cours, dont cinquante-sept leçons données à de jeunes élèves d'instrument et de chant par des enseignant.e-s en formation.

6. Bellu (2020) a réalisé une étude de cas portant sur une série de cours, donnés par trois professeurs de violoncelle à des débutants.

7. Un roman paru dans le *Cycle de l'invisible*, traduit en quarante-cinq langues et joué dans plus de cinquante pays, qui s'est vendu, d'après l'éditeur, à plus de dix millions d'exemplaires : <https://www.albin-michel.fr/auteurs/eric-emmanuel-schmitt-16374>

8. Sans oublier les très nombreux ouvrages de type autobiographique, également très intéressants à cet égard, comme ceux d'Ami Flammer (*Apprendre à vivre sous l'eau*, 2016), Tedi Papavrami (*Fugue pour violon seul*, 2013), Alexandre Tharaud (*Montrez-moi vos mains*, 2017), par exemple.

**Tableau 1 : « Qu'est-ce que c'est, interpréter ? » :
déclarations d'élèves instrumentistes.**

Leif	violon	« Pour moi, interpréter, c'est donner un sens aux notes, pas seulement jouer les notes une par une et puis de manière mécanique, mais c'est aussi donner comme une couleur ou bien une mélodie et puis un sens derrière [...] ça dépend de chacun ; et c'est donner [...], c'est un peu laisser sa trace sur la partition. »
Mika	violon	« Un interprète, il interprète ce qu'il voit : la partition – comme un orateur interpréterait une poésie dans la manière de parler. Le musicien, c'est la même chose. »
Emma	violon	« Quand on joue un morceau, il faut essayer de sortir qui on est [...] montrer sa personnalité. »
Sophie	violon	« On a une musique écrite par le compositeur et puis, en fait, on va essayer de jouer le morceau à notre façon, essayer de lui donner un sens. »
Noémie	hautbois	« L'interprétation d'un morceau est la façon dont on fait vivre le morceau, la façon de le jouer avec ses émotions. »
Clovis	hautbois	« C'est jouer un morceau. C'est plus que jouer. Sinon, on dirait juste un musicien, pas un interprète. [...] Le concerto en ré mineur de Vivaldi, tu le joues pas d'une manière comme si tu jouais des gammes ! »
Diane	violoncelle	« C'est un peu amener une touche personnelle, mais tout en respectant l'œuvre de départ, sans trop changer. »
Wil	violoncelle	« Dans la partition, tout n'est pas précisé, pas à 100 %. Il y a donc une fenêtre d'interprétation. On peut exagérer, plus ou un peu moins comme [...] plus fort, moins fort. » ⁹
Arthur	violoncelle	« Faire plaisir aux gens. C'est un peu être dans sa bulle. »
Paul	violoncelle	« Prendre une pièce, mais jouer différemment. »

9. L'élève s'est exprimé en anglais : « *In the score, everything is not specified, not 100 %. So there is a window for interpretation. You can exaggerate, more or a bit less like [...] louder, quiet* ».

Tableau 2 : « Qu'est-ce que c'est, interpréter ? » : déclarations d'enseignant·e·s.

HU	hautbois	« Interpréter un passage, une œuvre musicale serait pour moi de tenter en le jouant, de lui donner un sens, de la vie, des émotions, de la couleur... tout ceci issu d'un ressenti à la fois personnel et guidé par les indications de l'auteur. Essayer de raconter quelque chose. »
AR	violoncelle	« Dans la musique classique, l'interprétation commence avec la compréhension de la notation musicale. [...] Une indication de nuance chez Debussy, elle n'est pas à prendre autant au pied de la lettre que la même indication chez Haydn ou Mozart. Dans leur cas, le signe crescendo était nouveau, c'était quelque chose qu'on venait d'inventer. Alors que Debussy, il en truffe ses partitions. »
HA	violon	« L'interprétation d'une pièce, c'est d'abord une complète maîtrise de l'indication sur la partition de ce que le compositeur a écrit au niveau des notes ; de justesse de rythme ; de toutes les indications dynamiques : vitesse, ralenti [...] Donc une obéissance à la partition tout d'abord. Et ensuite l'apport personnel [...] par notre culture, notre manière d'être, et puis l'authenticité et l'unicité. Ce qu'on peut apporter à cette partition correspondra directement à notre âme, à notre goût, à notre formation, à nous-mêmes. »
LU	guitare	« L'interprétation ? Je dirais que cela commence par déchiffrer une partition au mieux et donner un caractère personnel et unique à ces signes sur la partition, toujours en les respectant. Évidemment, ne pas faire quelque chose de complètement hors style, selon la période du morceau. Mais trouver quand même quelque chose qui soit plutôt personnel. »
HR	piano	« C'est peut-être transmettre un message, une émotion, raconter une histoire ; c'est peut-être les trois choses mélangées. »
OX	violon	« D'un côté, lire la pièce comme nous la voyons nous, nous uniquement ; de l'autre côté, évidemment, respecter ce que le compositeur et l'époque nous demandent de faire. »

Paradoxe apparent, les protagonistes sont aussi d'accord sur le fait que l'interprétation, par définition personnelle et donc singulière, cela s'apprend. C'était en effet notre deuxième question : « Si l'interprétation, cela s'enseigne, à quoi reconnaît-on qu'un moment de la leçon est consacré à l'apprentissage de l'interprétation ? ».

« L'interprétation, cela s'apprend »

Même si Mika (une élève) dit : « au final, ça s'apprend, mais ça s'apprend pas forcément autant que ça », les élèves disent reconnaître les moments

dédiés à l'interprétation, dans leurs leçons. « Quand mon prof m'enseigne l'interprétation », dit Clovis, « il me dit des fois des choses sur le corps. [...] Le titre, ça m'aide, des fois ».

Lorsque le corps est mentionné, c'est dans la perspective de surmonter des difficultés techniques. Plusieurs élèves estiment que le corps est apte à *développer une technique*, qui vise à *connaître parfaitement le morceau* et que cette maîtrise technique est une condition sine qua non de l'interprétation. Ils/elles conçoivent en quelque sorte l'interprétation comme une greffe qui ne prend que sur une maîtrise technique très solidement établie. Mais ils/elles ne précisent pas sur quoi porte cette maîtrise, précisément : respiration, posture, doigté, tenue de l'archet, coups d'archet, forme du mouvement, ampleur des gestes, synchronisation de différentes parties du corps, création d'automatismes, dynamiques des variables cinétiques...

Certain·e·s enseignant·e·s font écho à cette conception de la greffe interprétative nécessitant une bonne maîtrise technique préalable. HA, par exemple, partage ce point de vue (cf. sa déclaration dans le tableau 2). Mais toutes celles et tous ceux qui se sont exprimé·e·s dans cette étude considèrent que la greffe est délicate.

HA : « La difficulté de l'enseignant, c'est de faire comprendre à l'élève qu'il doit d'abord suivre un exemple qui est déterminé par une partition qui est un peu figée – on ne peut plus la changer. On ne peut pas demander à Mozart : 'pourquoi tu as écrit un *forte* ?'. Donc faire déjà ça d'une manière très stricte [...] et ensuite dire : 'voilà, moi j'aimerais bien faire un *ritenuto* un peu plus long et une respiration, j'aimerais conduire la phrase de cette manière-là' [...] J'argumente mes choix et eux ils argumentent les leurs. »

HU : « J'essaie de beaucoup fonctionner avec des images, des situations, des gestes, du vocal [...] Je questionne l'élève sur son ressenti, ce qu'il aurait envie de faire passer, je donne mes impressions, on compare. J'essaie des proposer des images différentes pour essayer d'ouvrir le champ des idées, je me base également sur quelques petits éléments d'écriture, historiques. »

Analyser (à priori) une situation d'enseignement instrumental ou vocal à distance

Le confinement décidé le 13 mars 2020 et ses suites pour l'enseignement musical

Comme tous les enseignant-e-s, les professeur-e-s d'instrument et de chant ont eu à anticiper, très rapidement, les effets d'un équipement numérique insuffisant – celui de la plupart de leurs élèves, mais aussi le leur, dans bien des cas. Puis il leur a fallu imaginer les meilleures solutions possibles pour garder le contact avec leurs élèves et tenter de trouver une alternative à la rencontre hebdomadaire du cours individuel en présence. Sachant le rôle des voies respiratoires dans la propagation de la covid-19, les enseignant-e-s ont anticipé que les répercussions de la pandémie sur les pratiques des instruments à vent et du chant étaient susceptibles d'être sérieuses. Néanmoins, personne n'était préparé à affronter ce qu'il était possible d'anticiper mentalement. S'il est besoin de rappeler dans quel contexte cette impréparation s'est imposée à eux/elles, voici un bref résumé chronologique du passage au confinement.

En Suisse, le premier cas confirmé de coronavirus est annoncé le 25 février 2020 et le premier mort du coronavirus a été enregistré le 5 mars suivant.

Annoncée le 13 mars 2020 par les autorités fédérales¹⁰, la fermeture des écoles fut tout d'abord prévue « jusqu'au 4 avril au plus tôt ». Le canton du Tessin, quant à lui, avait déjà pris la décision de fermer ses écoles le 11 mars.

Et pour que la décision fédérale de portée générale prise le 13 mars soit appliquée tout de suite dans tous les cantons, il a fallu une mesure aussi exceptionnelle que l'état d'urgence, décrété par le Conseil fédéral le 15 mars. Les termes choisis par la Radio Télévision Suisse pour décrire le changement qui s'opère ce jour-là reflètent la brutalité de la césure vécue par la population.

« Ce lundi 16 mars, alors que la Suisse compte déjà une trentaine de morts du coronavirus, le Conseil fédéral tient une séance extraordinaire. Trois jours plus tôt, il a décidé de fermer les écoles et de limiter drastiquement les manifestations privées ou publiques. Mais face à la croissance exponentielle du nombre de cas, cela ne suffit pas, estime le gouvernement.

10. Site web : <https://ofsp-coronavirus.ch/>

À partir de minuit ce jour-là, la vie ne sera plus tout à fait la même. En quelques heures, le pays va se cadénasser, les magasins tirent le rideau, les restaurants ferment, les théâtres, les musées, les patinoires et tous les autres lieux de loisirs aussi. Le Parlement va arrêter ses travaux. Le peuple, lui, est étouffé et la pauvreté cachée dévoile son visage au grand jour. L'armée entre en scène et plus de 8 000 soldats sont mobilisés »¹¹

Quant aux enseignant·e·s, ils/elles ont eu quelques jours pour mettre en place les modalités d'un enseignement à distance. En règle générale, ce fut sans assistance technique et sans soutien logistique.

JU s'en rappelle très bien :

Pour ma part, les cours à distance, ça a été quelque chose de difficile. Au début, la situation était vraiment choquante. Mais comme tout un chacun, quand on est dans une situation exceptionnelle, on cherche à s'adapter. J'estime que, peut-être, ma préoccupation première (comme quand on dit en temps de guerre, « les femmes et les enfants d'abord »), c'est de « sauver » mes élèves. Cela signifie : rester en relation avec eux et accepter que je ne puisse pas travailler de la manière dont j'aime le faire habituellement.

Durant une année, les ensembles d'instruments à vent (fanfares, harmonies, bigbands, etc.) et les ensembles de chanteuses et de chanteurs (au premier rang desquels les chœurs) ont connu l'interdiction de pratiquer (OFSP, 2021a, b). Mais contrairement aux instruments à cordes et à clavier, les modes d'*assouplissement* des mesures de confinement ont fait l'objet de vives contestations collectives et concertées. Le 18 avril 2021, les fanfares annoncent qu'elles vont lancer une pétition (Bagnoud, 2021) – dans le but de faire cesser des règles qu'elles jugent musicalement absurdes, comme l'autorisation de répéter à cinq (durant la 1^{re} phase d'assouplissement du confinement), puis à quinze (dès le 14 avril 2021), mais en respectant la règle des 25 m² par musicien lors des répétitions. Face à ces mesures, les fanfares se disent perplexes.

Enfin, au moment de l'*assouplissement*, les ensembles de cordes ont pu reprendre à condition que chaque musicien·ne porte un masque de protection ; ce qui était bien sûr totalement impossible pour les ensembles de vents et pour les chanteuses et chanteurs.

11. <https://www.rts.ch/info/suisse/12044807-il-y-a-un-an-la-suisse-basculait-dans-le-confinement.html>

Les différents dispositifs musicaux concernés et les incidences prévisibles du confinement

À priori, il ressort de ce tableau des étapes du confinement qu'il y a au moins trois plans à considérer :

- la leçon individuelle,
- la pratique de la musique de chambre ou de petit ensemble,
- la pratique d'orchestre ou de bigband et la pratique chorale.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que la leçon individuelle s'inscrit régulièrement dans des perspectives de projets (de groupe, de classe, de regroupement de classes, de musique de chambre, etc.) et que la progression des élèves suivant un enseignement individuel est envisagée dans une formation conjuguant des activités mixtes. Dans les écoles de musique et les conservatoires, personne ne conçoit la leçon individuelle sans auditions réunissant plusieurs élèves, toute une classe, ou encore davantage d'élèves. L'agenda des auditions en témoigne, de même que l'enregistrement vidéo d'auditions sans public, aussitôt que les mesures d'assouplissement du confinement l'ont permis¹². Enfin, aucun-e enseignant-e d'un instrument monodique (à cordes ou à vent) n'imagine se passer d'un accompagnement – au clavier, à l'accordéon, au clavecin, à la guitare, à l'orgue, à la harpe... ou réalisé avec un autre instrument monodique.

MA explique le rôle de l'accompagnement dans ses cours :

J'essaie de leur parler des esthétiques historiques. En ce qui concerne la clarinette, c'est plutôt des esthétiques classiques, romantiques, modernes, contemporaines. Je théorise très tard les éléments d'analyse qui permettent de les distinguer. Par contre, je les accompagne très vite au piano, pour qu'ils sentent tout de même une harmonie.

Au moment du confinement, aussi appelé *lockdown*, tous ces paramètres ont nécessairement joué un rôle dans la manière dont professeur-e-s et élèves ont dû prendre ce tournant.

Non seulement les enseignant-e-s ont dû pallier l'impossibilité de donner des exemples (et des contre-exemples) en *live*, mais elles/ ils ont dû composer

12. Agenda du conservatoire de musique de Genève : <https://cmg.ch/agenda/auditions?page=2&mois=201602>, agenda du Conservatoire populaire de musique, danse théâtre de Genève : <https://conservatoirepopulaire.ch/a-categories/auditions/> Audition de jeunes élèves de piano de l'Institut Jaques-Dalcroze, sans public, fin novembre 2020 : <https://www.dalcroze.ch/agenda/2021-2/> ; Audition virtuelle de la classe de violon de Maïté Boehringer : <https://conservatoirepopulaire.ch/audition-virtuelle-de-la-classe-de-violon-de-maite-louis-eloi-boehringer/>

avec l'impossibilité d'une pratique accompagnée, de répétitions en groupes variables (seulement les cordes, seulement les cuivres, puis les cordes avec les vents, par exemple) ou de productions en petit ou grand ensemble.

D'un coup, ce sont plusieurs pans de l'enseignement instrumental et vocal qui sont tombés : outre la leçon individuelle, avec ses multiples exemples et régulations fines, c'est aussi le contexte harmonique et polyphonique fourni par un accompagnement et le contexte performatif des auditions et de jeu en public qui se sont évanouis.

Contenus d'enseignement musicaux – leur enseignement à distance

L'interprétation est souvent associée à une partition, après son *déchiffrage*, c'est-à-dire sa mise en œuvre sonore, directement à l'instrument ou avec la voix. Ceci sur la base d'une lecture de signes de diverses natures (notes de musique, symboles, texte et abréviations) et d'une connaissance plus ou moins approfondie des gestes corporels implicitement induits par l'*exécution* de la partition.

À l'obligation de prendre en compte tous les signes et toutes les indications explicites, pour interpréter une musique écrite, les enseignant-e-s ajoutent la nécessité :

- de prendre en compte l'ancrage historique des compositions étudiées ;
- de solliciter l'imagination, la fantaisie, les associations d'idées, les choix esthétiques de celle ou celui qui joue, en complémentarité et en compatibilité avec ce que la partition musicale indique.

Cela nous amène à considérer au moins quatre types de contenus d'enseignement liés à l'interprétation du répertoire musical écrit :

- a. la lecture de signes musicaux constituant une partition à jouer ou à chanter ;
- b. la réalisation sonore d'un « texte musical », au plus près de ce que celui-ci définit et indique – qui passe par une forme de corporéité spécialisée ;
- c. les caractéristiques de genre et de style des œuvres jouées (potentiellement sur un répertoire pouvant couvrir plusieurs siècles et hérité de multiples générations de compositeurs/trices) ;
- d. l'incorporation, dans le rendu sonore, de subtilités et d'apports à une esthétique.

À noter que les contenus solfégiques dont il est question au point *a* ci-dessus font, depuis longtemps, l'objet d'un accompagnement au piano (Ratez, 1908). Ils renvoient aux problèmes pédagogiques et didactiques déjà identifiés comme inhérents à l'impossibilité de pouvoir assurer un accompagnement harmonique durant le cours.

À propos des caractéristiques de genre et de style des œuvres jouées (lettre *c*), ces contenus sont considérés comme très importants aussi bien en classique qu'en jazz. EV le formule ainsi :

Pour ce qui est de l'interprétation [...], j'ai cinq-sous chapitres : d'abord les sources historiques, indépendamment du style [...], notamment d'où cette pièce vient [...], où elle s'inspire et où elle est reliée. Le deuxième point, c'est le savoir-faire qui est différent par rapport aux périodes musicales. Le troisième [...], c'est d'identifier les aptitudes des grands interprètes : Oscar Peterson, Herbie Hancock, Chick Corea, par exemple. Comment ils jouent, eux, telle musique, tel type de musique de telle période, avec tel groupe, et de quelle manière. Le quatrième point, c'est comment détecter des aptitudes musicales d'interprétation chez soi ou chez l'élève [...] et comment les rendre visibles et les faire sortir.

À propos de l'esthétique sonore (point *d*), GA précise que ce type de savoir peut, selon elle, être transmis à des élèves de tous niveaux et de tous âges :

Même si c'est un petit enfant de six ans qui joue quatre mesures ou si c'est un grand qui joue une sonate de Scarlatti, par exemple, la même idée, pour moi, sera de faire sonner les notes, de faire sonner sa mélodie, de faire sonner ses quatre mesures ou de faire sonner – évidemment – sa sonate.

Ce maître-mot, « sonner », renvoie bien sûr au genre « sonate », mais aussi à la production différenciée du son, grâce à un jeu physique, tirant parti d'une série de mécanismes propres au fonctionnement de l'instrument concerné (ou de la voix). La maîtrise de ce jeu physique est l'une des conditions d'apprentissage de l'interprétation requérant de faire appel à de multiples déclinaisons de modes concrets de production sonore, contribuant à « faire sonner » l'instrument de multiples manières.

Cette production différenciée est un phénomène que les anglophones nomment depuis plus d'un siècle *tone production* (Castellengo, 1982, 2004 ; Seashore, 1937). Cette production différenciée du son relève d'une physique

du son (Hirschberg et al., 1994), elle-même fonction de propriétés instrumentales ou vocales et de la multiplicité des modes de jeu :

- variation de timbre d'une voix ou sur un même instrument – comme à la harpe qui peut sonner presque comme une guitare, suivant où l'on pince les cordes ;
- constitution d'une palette corporelle d'attaques du son (Gaillard et al., 2007) : durement, fermement, mollement, en opposant legato et détaché, etc. ;
- variation dans la manière d'entretenir et de texturer le flux sonore (riche ou pauvre en harmoniques, avec des vibrations manifestes ou discrètes, etc.) ;
- création de plans sonores et de contrastes, le cas échéant selon une échelle définie de gradations et en fonction de la structure de l'œuvre.

D'autres enseignant-e-s ajoutent aux contenus d'enseignement solfégiques, techniques, musicologiques, interprétatifs mentionnés plus haut (lettres *a* à *d*) la nécessité d'un frayage avec des pratiques de référence : écoutes d'œuvres interprétées en concert et écoutes d'interprétations enregistrées. Une condition qui, à priori, peut être remplie même dans une situation de confinement, grâce aux enregistrements.

L'enseignant la mentionne ce type d'écoutes et estime que l'autonomie de l'élève joue un rôle dans la comparaison entre différentes interprétations :

Pour certaines œuvres de référence, je vais déjà leur faire écouter certaines versions de certains morceaux qui ont été joués par tel musicien très connu, qui est peut-être la personne qui a composé ou créé le morceau. Et puis ensuite, on peut voir ce que d'autres musiciens ont fait de cette œuvre et donc on va pouvoir faire une comparaison entre différentes interprétations de la même œuvre. [...] Pour les plus grands – j'ai un ou deux élèves en classes préprofessionnelles qui ont déjà une certaine autonomie –, c'est plus facile de leur demander d'écouter tels musiciens, telles versions et ensuite de comparer avec ce qu'ils font.

Pour les subtilités d'une production sonore différenciée, en revanche, la non-proximité d'avec la source sonore d'exemples donnés par le/la professeur-e était susceptible de se faire cruellement sentir. Car la différenciation sonore, caractéristique d'une interprétation, est fonction de techniques spécialisées, d'une part, mais aussi de différences raffinées entre des modes d'articulation, de grain sonore, de dynamique, de phrasé, de contraste,

d'intensité (Henrich et al. 2008) et de ce que les musiciens nomment aussi des *couleurs* (Declaire et al., 2011 ; Messiaen, 1997 ; Szűcs-Blănaru, 2020).

Questions de recherche

À partir de soixante-et-une définitions de l'interprétation et des conditions d'apprentissage de l'interprétation exposées par vingt-huit enseignant-e-s et quarante-deux élèves instrumentistes entre 2019 et 2021, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- Quelle place a pu être octroyée à l'enseignement de l'interprétation durant le confinement ?
- Le cas échéant, quelles modifications les modes de transmission du contenu d'enseignement « interprétation » ont-ils subi durant le confinement ?
- Quel bilan les enseignant-e-s d'instrument tirent-ils/elles de l'enseignement à distance, pour ce qui est de l'interprétation ?

Dégager certaines caractéristiques de dispositifs d'enseignement grâce à des entretiens : méthodologie de recherche¹³

Voici les questions qui ont été posées à quarante-deux élèves entre juin 2019 et juin 2020 :

- Comment définirais-tu l'interprétation ?
- Durant la leçon, à quoi est-ce que tu remarques que le professeur enseigne l'interprétation, à un moment donné ?

Quant aux vingt-huit enseignant-e-s, les premiers entretiens ont eu lieu en mai 2019 et les derniers en mars 2021. Après le 13 mars 2020, date à

13. Parce que l'articulation technique/interprétation fut au cœur d'une recherche menée en Suisse entre 2014 et 2016 par l'équipe Didactique des arts et du mouvement (DAM), des paramètres essentiels de l'enseignement de l'interprétation instrumentale et vocale ont été dégagés, grâce à l'observation de pratiques ordinaires de formation (Mili et al, 2016). En sus des analyses du grand corpus de vidéos réalisées lors de cette recherche, il nous paraissait prometteur de faire une démarche complémentaire. À cette fin, nous avons constitué un échantillon de définitions de l'interprétation et de critères qui permettent aux actrices et acteurs concerné-e-s de déterminer qu'un moment de la leçon de musique instrumentale ou vocale est dédié à l'interprétation.

laquelle les autorités politiques suisses prirent la décision du confinement, nous avons ajouté une troisième question à notre schéma d'entretien initial. Le cas échéant, il a fallu retourner auprès des enseignant-e-s qui avaient contribué à l'étude avant le confinement et qui n'avaient répondu qu'aux deux premières questions :

- Quelle est votre définition de l'interprétation ?
- Qu'est-ce que c'est, pour vous, que l'enseignement de l'interprétation ? (Quels savoirs interprétatifs peuvent et doivent, selon vous, être transmis aux élèves ?)
- Dans une situation d'enseignement à distance, comment se passe l'enseignement de l'interprétation ?

Nous avons pris garde à ce que l'échantillon instrumental des actrices et acteurs soit très varié et comprenne aussi du chant. Ont été sollicité-e-s : des enseignant-e-s de violon (3), violoncelle (2), contrebasse (1), guitare classique (1), harpe (2), piano classique (5), piano jazz (1), chant (2), percussion (1), flute traversière (1), flute de pan (1), clarinette (3), hautbois (1), basson (1), trompette (1), trombone (1) et accordéon (1), pour nous faire partager des définitions, des explicitations et des formes de bilan.

Pour ce qui est des élèves, la même préoccupation a prévalu : la palette des instruments étudiés est, elle aussi, très riche et mélangée. Quant aux âges et aux niveaux des élèves, nous avons fait en sorte qu'ils soient multiples, du statut de débutant à celui d'avancé.

Les enseignant-e-s et les élèves qui ont accepté de participer aux entretiens appartiennent à trois écoles de musique et un conservatoire. Ces quatre institutions ont des profils très différents : l'une est dédiée seulement à l'enseignement des cordes, l'autre se prévaut d'une méthode d'enseignement précise, point commun du corps enseignant ; deux sont très généralistes dans leur offre. La nature de cet échantillon ne vise pas à induire une généralisation des résultats de cette étude. Cependant, cette diversité de profils institutionnels et de domaines d'enseignement devrait, selon nous, contribuer à refléter les incidences de l'enseignement à distance lorsqu'il s'agit d'enseignement instrumental ou vocal.

Ignacio Monge, collaborateur scientifique, a contribué au recueil de ces données.

Comment les enseignant·e·s s’y prennent-ils/elles pour enseigner l’interprétation « à distance » ? Quel bilan tirent-ils de cette expérience ? Résultats et discussion

Résultats

Le dénominateur commun des réponses et positionnements des enseignant·e·s, au sujet de l’enseignement à distance et pour ce qui est de l’interprétation, regroupe trois points :

- les différences induites par la variété d’équipement des élèves et l’importance d’une réflexion quant aux outils techniques à utiliser ;
- le rôle des exemples sonores donnés par l’enseignant·e ;
- les limites de l’enseignement à distance : confrontation entre analyse à priori et analyse à posteriori

Les différences induites par la variété d’équipement des élèves et l’importance d’une réflexion quant aux outils techniques à utiliser

Selon les enseignant·e·s, la combinaison technique la plus adaptée pour faire progresser les élèves consistait en un mixte entre séances de visioconférence et envois réciproques d’enregistrements (exemples du jeu du professeur, exemples du jeu de l’élève). Si la plupart des élèves possède un téléphone portable et a l’usage d’un ordinateur, une partie n’a pas d’accès direct à ces appareils. Certain·e·s élèves avaient peu de ressources : certaines leçons à distance ne permettaient aucune vision des mains, pas plus que des parties du corps engagées dans la production du son. De tels cas ont été mentionnés par deux professeurs de piano, qui ont fait l’hypothèse que les élèves concerné·e·s avaient les deux mains occupées lorsqu’ils/elles jouaient du piano et qu’ils/elles n’avaient pas la possibilité de se faire filmer par une tierce personne, avec un éclairage suffisant. Résultat : leur téléphone portable captait un son assez pauvre en harmoniques et probablement assez infidèle au rendu sonore *live*. Quant à la retransmission d’images, elle se limitait parfois à un écran obscur.

Le rôle des exemples sonores donnés par l’enseignant·e

L’enseignant·e décrit comment il s’y est pris pour montrer des exemples d’interprétation :

En visioconférence, je peux quand même montrer des exemples et demander à l'élève de les reproduire. [...] Bon, ça, c'est la même chose que si on était en présentiel, sauf qu'il y a évidemment les filtres : certaines informations passent moins bien. Sinon, l'autre possibilité, c'est d'envoyer par exemple un enregistrement et puis de demander à l'élève lui-même de s'enregistrer, s'il est capable de le faire. Ensuite, on peut discuter autour de cet enregistrement : « voilà, à tel endroit, tu vois, tu as fait comme ceci, alors que l'interprétation demandée, c'était plutôt de faire comme cela ».

Les limites de l'enseignement à distance : confrontation entre analyse à priori et analyse à posteriori

De l'avis général, les plus malmenés des quatre types de contenus d'enseignement liés à l'interprétation du répertoire musical écrit, furent :

- Les caractéristiques de genre et de style des œuvres jouées.

MA relève les effets induits par l'impossibilité d'accompagner les élèves :

Ce qui m'a manqué, à distance, c'est que je ne pouvais pas jouer avec les élèves, à deux clarinettes ; ça aide énormément pour l'interprétation, pour donner un élan, donner un phrasé. On joue ensemble et puis ils entendent l'énergie. Et puis je ne pouvais pas les accompagner au piano, donc on perdait toute l'harmonie, on perdait toute l'intonation. Dans le face-à-face avec la caméra, c'était beaucoup moins efficace qu'en direct.

- L'incorporation, dans le rendu sonore, de toutes sortes de subtilités et d'apports à une esthétique.

An le formule ainsi :

À distance et en direct, c'est impossible de travailler la qualité sonore, parce que le son est dénaturé. Il arrive par paquets [...] Pendant le premier confinement, je n'ai pas parlé de son, parce que cela n'était pas possible. Donc on parlait d'autre chose. On ne pouvait pas parler de nuances non plus, parce que les nuances sont complètement aplaties. On peut peut-être parler de qualité d'attaques [...], de direction, d'élan. Mais c'est clair qu'en tout cas pour mon instrument [le basson], c'est impossible de faire un travail sur le son.

Éléments de bilan : synthèse

L'extrême difficulté d'un apprentissage par mimesis à distance est unanimement reconnue par les enseignant-e-s. Ces difficultés concernent les activités où le corps de l'élève et le corps du professeur-e agissent de manière à produire des effets sonores déterminés et où cette action corporelle contribue à la construction d'un savoir en interprétation. MAR constate avec une certaine perplexité :

moi-même, je ne comprenais pas pourquoi j'ai dû beaucoup plus insister pour que les élèves respectent les respirations entre les phrases, et qu'ils ne coupent pas les phrases. Pour moi, ce sont des choses qui sont une base, dès la première année. Et là, quand on est à distance, c'est n'importe quoi au niveau des respirations.

Quant au contenu « interprétation », les enseignant-e-s sont d'accord avec YV, MAT et MA, avec des variations lexicales propres à chacun-e.

YV : « On n'arrive pas à travailler la qualité sonore et la différenciation sonore à distance ! Lorsque mes élèves ont recommencé les leçons en *live*, ils avaient terriblement perdu sur tous ces points-là – surtout les petits, qui n'étaient pas encore vraiment autonomes. Les seuls qui ont fait des progrès, ce sont ceux qui avaient déjà acquis une autonomie technique avant. Eux, ils ont fait des progrès durant le confinement, parce qu'ils avaient plus de temps [pour s'exercer]. Mais pour tous les autres, je ne suis pas arrivé à contrôler la qualité du son ou la qualité technique du jeu. »

MAT : « Sept élèves terminaient en même temps leur cursus. Ils avaient tous entre 19 et 25 ans. Ils ont forcément, de par leur expérience, un acquis qui leur permet d'avoir une autonomie dans le travail. C'était une équipe très soudée, par ailleurs. Le travail à distance était plus facile à gérer. Même si le rendu sonore était mauvais, je savais qu'ils pouvaient faire des choses bien. Par contre, pour les plus jeunes, ça, c'était plus compliqué. C'est plus un jeu de devinette : deviner le son [original, celui qui est émis, et pas le son reçu par transmission]. Ça, c'est sûr que les outils actuels ne permettent pas une transmission du son optimale [...] Donc, pour transmettre quelque chose au niveau du son, c'est très difficile, [...] je me retrouve limité dans mes actions. »

MA : « Même pour les élèves qui, d'habitude, étaient les plus réactifs, les plus motivés, c'est tout de suite l'interprétation qui est passée à la trappe. C'est-à-dire que, durant cette période-là, on est trop resté focalisé sur le juste respect du texte. Tout était plus difficile ! »

Réponses aux questions de recherche et discussion

Au terme de cette phase de notre recherche sur l'enseignement de l'interprétation, quelles réponses apporter à nos questions de recherche ? Que faut-il en déduire ? Quelles suites donner ?

Les témoignages des enseignant-e-s sont convergents : la place de l'enseignement de l'interprétation fut considérablement réduite et enseigner l'interprétation à distance est une gageüre. Néanmoins, une différence notable entre les débutant-e-s et les élèves avancé-e-s dans leur cursus doit être prise en compte. Et que déduire du constat fait par certain-e-s d'une régression des compétences d'élèves, par exemple dans la réalisation de certaines actions corporelles telles qu'une respiration adaptée au rendu sonore d'une œuvre en particulier ? Cela nous renvoie à deux sources de difficulté majeures, maintenant identifiées, dans l'enseignement instrumental ou vocal à distance : l'appauvrissement considérable des sons reçus par le biais d'appareils, par rapport aux sons acoustiques directs, et la quadrature du cercle que représente une imitation corporelle à distance.

Ce qui serait encore à explorer plus finement, c'est le nuancier des caractéristiques de chaque instrument. Pour la contrebasse, par exemple, MAS fait remarquer que « le rythme, dans les cours à distance, c'est la chose qui souffre le moins ». La fonction rythmique de la contrebasse, qui est souvent déterminante dans un jeu d'ensemble, est une composante particulière et non négligeable.

En somme, la place octroyée à l'enseignement de l'interprétation durant le confinement mérite d'être circonscrite en tenant compte de certaines variables, même si l'ensemble des protagonistes a eu à pâtir de la sécheresse des sonorités transmises par des canaux électroniques et de la difficulté de ne plus pouvoir faire fonctionner la mimesis comme d'habitude. Ces variables sont celles du niveau des élèves, d'une part, et des paramètres musicaux (mélodie, rythme, timbre, tempo, intensité, phrasé, structure, harmonie, etc.) sur lesquels l'interprétation table, d'autre part.

Si l'on synthétise ce qui ressort des observations quant aux modes de transmission du contenu d'enseignement « interprétation, il faut d'abord rappeler que le résultat est basé sur des approches empiriques. En effet, les modes de transmission ont été empiriquement testés et c'est le mode mixte conjuguant des envois réciproques d'enregistrements et des échanges (par visioconférence ou par téléphone) qui a paru le moins insatisfaisant. Mais les modifications des modes de transmission ont été unanimement vécues comme une solution très médiocre et frustrante.

Quant au bilan que les enseignant-e-s d'instrument tirent de l'enseignement à distance, pour ce qui est de l'interprétation, il est globalement négatif. Avec un regret partagé quant aux effets constatés ; un sentiment de gâchis,

vécu comme malheureusement inévitable. Même si les élèves avancé-e-s ont moins pâti de la situation que les autres et si certain-e-s d'entre eux/elles ont notablement progressé, les enseignant-e-s considèrent que le cours à distance, pour ce qui est de l'interprétation, est un piètre palliatif au cours en présence. Leur position s'inscrit dans une tradition séculaire de transmission, où l'interprétation « magistrale » en direct joue un rôle essentiel.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bagnoud, F. (2021, 26 avril). Coronavirus : l'Association suisse des musiques lance une pétition en ligne. *Le Nouvelliste*. <https://www.lenouvelliste.ch/coronavirus/coronavirus-l-association-suisse-des-musiques-lance-une-petition-en-ligne-1069707>
- Bellu, C. (2020). *L'enseignement de l'interprétation en première année de violoncelle* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève]. <https://dx.doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:146905>
- Castellengo, M. (1982). Étude acoustique du timbre d'un instrument de musique à l'aide du sonographe : la guitare. *Bulletin de l'union des physiciens*, 649, 337-346.
- Castellengo, M. (2004). Flute-like instrument transients : An analytical study of mouth-tone production versus pressure rise time. In *Proceedings of the International Symposium on Musical Acoustics ISMA*.
- Chailley, J. (1967). Cours d'histoire de la musique. Des origines à la fin du XVII^e siècle. (vol. 1). Alphonse Leduc.
- Cortot (s.d.) Préface. In Juramie, G., *Histoire du piano* (pp. 5-7). Éditions Prisma.
- Decleire, V., Giuliani, E., & Giuliani, É. (2011). Couleurs et musiques. *Études*, 415, 231-239. <https://www.cairn.info/revue-etudes-2011-9-page-231.htm>
- Desroches, M., Stévance, S., & Lacasse, S. (2014). *Quand la musique prend corps*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Echenoz, J. (2003). *Au piano*. Minuit.
- Gaillard, P., Castellengo, M., & Dubois, D. (2007). L'apport de la catégorisation à l'étude du transitoire d'attaque du steeldrum ; contribution à la définition du timbre causal. *Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique (SQRM)*, 9(1-2), 39-48.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (2005). *Mimesis : culture, art, société* (trad. par N. Heyblom). Éditions du Cerf.
- Henrich, N., Bezar, P., Expert, R., Garnier, M., Guerin, C., Pillot, C., Quattrocchi, S., Roubeau, B., & Terk, B. (2008). Perception et verbalisation de la qualité vocale dans le chant savant occidental de l'adulte : apport d'un groupe de réflexion pluridisciplinaire. Traduction française de l'article : Perception and verbalisation of voice quality in western lyrical singing : Contribution of a multidisciplinary research group. In K. Malmets-Volk, R. Parncutt, M. Marin & J. Ross (Éds.), *Proceedings of the Third Conference on Interdisciplinary Musicology (CIM07)* Tallin, Estonia, 15-19 August 2007.

- Hirschberg, A., Gilbert, J., Wijnands, A.P.J., & Valkering, A.M.C. (1994). Musical aero-acoustics of the clarinet. *Le Journal de Physique IV*, 4(C5), 559-568.
- Martin-Balmori, I. (2016). *Didactique du belcanto : approche épistémologique des contenus d'enseignement et des pratiques de transmission* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:88094>
- Messiaen, O. (1997). *Traité de rythme, de couleur et d'ornithologie* (vol. 4). Alphonse-Leduc.
- Mili, I., Rickenmann, R., Grivet-Bonzon, C., Jacquin, M., Marquez, F., Bodea, S., Martin-Balmori, I., Bellu, C., Knodt, P., Bassand, A., Schmid, S., Providoli, V., & Buchwald, G. (2016). *La professionnalisation des enseignants en formation initiale : analyses didactiques des gestes professionnels en développement* (Rapport de recherche). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:131871>
- Office fédéral de la santé publique (OFSP) (2021a). Aperçu du 27 avril au 31 novembre 2020 : tableau Confinement et durcissement des mesures [PDF, 27.04.2021]. Repéré à <https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/krankheiten/ausbrueche-epidemien-pandemien/aktuelle-ausbrueche-epidemien/novel-cov/massnahmen-des-bundes.html>
- Office fédéral de la santé publique (OFSP) (2021b). Aperçu à partir du 1^{er} décembre 2020 : tableau Modification des mesures nationales [PDF, 08.07.2021]. Repéré à <https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/krankheiten/ausbrueche-epidemien-pandemien/aktuelle-ausbrueche-epidemien/novel-cov/massnahmen-des-bundes.html>
- Ratez, E.P. (1908). *Cent leçons progressives de solfège, changements des clés avec accompagnement de piano* (Vol. 1). Alphonse-Leduc.
- Rolland, P. (1991). *L'enseignement du mouvement dans le jeu des cordes*. Presses de l'Université Laval.
- Seashore, C.E. (1937). The psychology of music. *Music Educators Journal*, 23(4), 30-33.
- Szűcs-Blănaru, A. (2020). Le jeu avec les couleurs du piano : quelques exemples dans *Jatekok* (Jeux) de Gyorgy Kurtag. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VIII : Performing Arts*, 13(2), 295-304.
- Tellier, M., & Cadet, L. (Éds.) (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Maison des Langues.
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon/Maison des sciences de l'Homme.

Notice biographique

Isabelle Mili est professeur ordinaire de didactique des arts et du mouvement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève et a dirigé l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE). Dans son enseignement, elle a notamment mis l'accent sur les pratiques de médiation musicale dans et hors l'école, les débuts en musique ainsi que la construction d'une corporéité spécialisée dans les apprentissages disciplinaires (chant, instrument, danse, théâtre, cirque, arts plastiques et visuels, etc.).

COURRIEL : ISABELLE.MILI@UNIGE.CH

Quand les objets linguistiques deviennent des outils de réflexion et d'enseignement universitaire : regards renouvelés sur la *situation d'énonciation*

Ecaterina Bulea Bronckart, Matthieu Merhan

Université de Genève

RÉSUMÉ – Cet article porte sur la notion de *situation d'énonciation* et l'envisage tour à tour comme objet de savoir linguistique, comme objet d'enseignement et de formation, puis comme outil de réflexion et de formation en contexte universitaire. Ce regard multiple sur une notion linguistique sert à exemplifier la manière dont l'enseignement à distance provoqué par la crise sanitaire a suscité la transformation d'un objet d'enseignement en instrument, lui conférant le statut d'outil réflexif au service de la compréhension de la situation traversée, ainsi que le statut d'instrument de formation. Le va-et-vient entre *situation d'énonciation* comme objet de savoir, comme outil de réflexion et comme expérience en cours permet d'illustrer la dynamique des interactions entre ces différentes facettes, conduisant à une meilleure compréhension du caractère processuel des savoirs enseignés.

MOTS CLÉS – situation d'énonciation, objet d'enseignement, outil, triangle didactique, transformation

Introduction

Le propos de cette contribution est d'analyser la manière dont la notion de *situation d'énonciation*, qui est un objet d'enseignement incontournable en sciences du langage et en didactique des langues, a été utilisée dans le contexte de l'enseignement à distance comme outil de réflexion didactique et de formation, ce qui a produit des effets en retour sur le statut de ce savoir linguistique et sur son potentiel euristique. Nous ne prétendons évidemment pas que ce n'est qu'en contexte d'enseignement à distance qu'un tel usage serait possible, ni que ce type d'usage serait réservé à cette notion ; au contraire, il nous semble que les dispositifs d'enseignement mis en place en raison de la situation sanitaire ont produit un effet de loupe sur l'imbrication, par ailleurs présente dans d'autres contextes et dispositifs d'enseignement, entre objets de savoir et outils de réflexion et de formation. C'est donc cet effet de loupe que nous illustrerons ici, au travers de deux études de cas : un cours de première année de baccalauréat universitaire (BS1) et un séminaire d'introduction au travail scientifique (SITS), deux enseignements que nous dispensons à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE).

L'article est structuré en trois parties. La première partie porte sur la notion de *situation d'énonciation* en tant qu'objet de savoir : nous l'aborderons d'un point de vue linguistique, avec l'objectif de la caractériser en tant que savoir théorique de référence ; puis nous l'aborderons sous un angle didactique, en examinant sa transposition en savoir scolaire, notamment aux niveaux des plans d'étude et des moyens d'enseignement. Cette partie permettra de comprendre pourquoi cette notion est un objet de formation incontournable, tout particulièrement dans le cadre d'enseignements portant sur le langage et dans la formation des enseignants. La deuxième partie rend compte, sous une forme qui tresse témoignage et analyse, de la manière dont l'enseignement à distance nous a conduits à l'envisager sous une autre facette, celle d'outil de réflexion pour mieux comprendre la situation dans laquelle nous, enseignants et étudiants, nous trouvons. Nous décrirons ainsi la façon dont la notion de *situation d'énonciation* s'est transformée en instrument de lecture d'une expérience en cours, permettant une forme de sémiotisation et une certaine mise à distance de cette dernière. Enfin, la troisième partie propose des réflexions sur les effets en retour de cet usage de la notion sur l'objet de savoir même, sur son statut et ses composantes ; effets en retour qui nous semblent attester, au-delà de l'enseignement en temps de pandémie, du caractère processuel et en partie praxéologique des savoirs enseignés.

La situation d'énonciation, savoir théorique et objet d'enseignement

Approche linguistique générale

En sciences du langage, particulièrement dans la seconde moitié du XX^e siècle, plusieurs courants ont montré la nécessité de prendre en considération non seulement la structure syntaxique des productions langagières (ou ces productions saisies en tant que *phrases*) mais également les rapports complexes que toute production langagière entretient avec le contexte extralinguistique dans lequel elle s'inscrit. Cela revient à s'intéresser aux unités et aux structures langagières en tant qu'*énoncés* situés, à saisir la dimension d'acte ou d'action que les énoncés comportent, ou encore à appréhender la dimension contextuelle de la construction du sens. Les théories de l'énonciation, dans le sillage des approches fondatrices de Benveniste (1974) et de Culioli (1990, 1999a, b), ont ainsi mis en évidence les coordonnées spatiales, temporelles et de personne(s) qu'implique tout acte d'énonciation, ce qu'illustrent particulièrement les notions d'*appareil formel de l'énonciation* (Benveniste, 1974), ou de déictique : certaines unités du discours (*je, tu, ici, là, maintenant, hier, etc.*) constituent des marqueurs de cette relation entre production langagière et contexte. Tout énoncé résulte d'une conduite verbale concrète, réalisée par un locuteur situé dans les coordonnées de l'espace et du temps ; tout énoncé procède donc d'une activité verbale accomplie dans un contexte physique qui laisse des traces sur l'énoncé. Dans cette perspective, le contexte peut être défini en particulier par quatre paramètres :

- Le lieu de production, c'est-à-dire l'endroit où l'énoncé est produit, en tant que coordonnée spatiale ; la connaissance de ce lieu permet d'interpréter des termes comme *ici, là, plus à gauche, plus haut, etc.* (les déictiques spatiaux).
- Le moment de production, c'est-à-dire l'instant ou durée pendant laquelle l'énoncé est produit, en tant que coordonnée temporelle ; la connaissance de ce moment permet d'interpréter des termes et expressions comme *aujourd'hui, hier, il y a une semaine, l'année passée, etc.* (les déictiques temporels).
- L'émetteur ou locuteur, qui concerne l'instance productrice, personne ou machine, d'où émane physiquement l'énoncé, cette production pouvant s'effectuer selon la modalité orale ou écrite ; c'est la connaissance de cette instance qui permet d'interpréter les pronoms dits de première personne (*je, me, m', certains nous, etc.*, fonctionnant comme déictiques).

- Le récepteur, qui désigne l'instance (personne ou groupe de personnes) susceptible de percevoir ou recevoir concrètement l'énoncé ; la connaissance de cette/ces personne(s) permet d'interpréter des pronoms dits de deuxième personne (*tu, te, t', certains vous, etc.*, fonctionnant comme déictiques).

Le récepteur peut être situé dans le même espace-temps que l'émetteur, dans une situation d'interaction synchrone ; le récepteur est ainsi susceptible de répondre ou réagir directement, en devenant coproducteur ou interlocuteur. Mais le récepteur peut ne pas être situé dans les coordonnées de l'espace-temps du producteur : dans certains cas, ce récepteur éloigné peut répondre au producteur de manière différée et devenir ainsi son interlocuteur (dans l'échange de lettres, de messages électroniques, etc.), mais dans d'autres cas, le récepteur ne dispose d'aucun moyen de réponse. Différents canaux et modalités de contact entre l'émetteur et le récepteur peuvent être envisagés, plus ou moins complexes, monomodaux ou mixtes, stables ou changeants.

En complément de cette perspective, qui accentue surtout les paramètres physiques du contexte d'énonciation, les courants de pragmatique et de philosophie analytique inspirés des travaux de Wittgenstein (1958/1996 ; 1953/2005) ont mis l'accent sur les relations existant entre les caractéristiques linguistiques des énoncés et les actes que ces mêmes énoncés constituent dans un contexte social donné, par le fait même d'être dits (cf. Austin, 1962/1970 ; Searle, 1969/1972). La production de tout énoncé s'inscrit dans le cadre de l'activité d'un groupe social, dans une institution, et plus précisément dans le cadre d'une forme d'interaction communicative impliquant des normes, des règles sociales, des valeurs. Eu égard à ce qui précède, d'autres paramètres du contexte sont dès lors pris en compte, relevant de dimensions sociales ou socioactionnelles, que l'on peut synthétiser de la manière suivante :

- Le lieu social, qui désigne le groupe social, la sphère d'activité, l'institution, ou, plus généralement, le mode d'interaction dans lequel l'énoncé est produit (famille, école, cadre commercial, de prestation de services, cadre médiatique, etc.).
- Le rôle social de l'émetteur, qui lui confère un statut d'énonciateur, et qui émane de sa position sociale dans l'interaction en cours (rôle de parent, d'enseignant, de client, de supérieur hiérarchique, d'ami, etc.).
- Le rôle social du récepteur, qui lui confère un statut de destinataire, et qui émane de la position sociale endossée ou attribuée au récepteur de l'énoncé (rôle d'enfant, d'élève, d'étudiant, de collègue, de subordonné, d'ami, etc.).

- Le but de l'interaction, qui a trait à l'effet (ou aux effets multiples) que l'énoncé est susceptible de produire sur le(s) destinataire(s).

Mentionnons encore que différents modèles d'analyse des textes et des discours (Adam, 1992 ; Bronckart, 1997 ; Rastier, 2001 ; Roulet et al., 2001) ont proposé des approches intégrant ces paramètres et ajoutant d'autres dimensions encore, notamment celle de généricité (le genre dont relève un texte), de cotextualité (le contexte linguistique ou l'entourage textuel d'un certain énoncé), d'intertextualité, de corpus de textes, etc. afin de circonscrire, définir ou caractériser ces unités communicatives que constituent les textes et les discours.

Nous ne pouvons pas discuter ici ces apports, ni les différents niveaux de structuration langagière, et, au niveau méthodologique, les différents niveaux d'analyse que représentent l'énonciation, la communication, la textualité ou la discursivité. Nous nous bornerons à formuler ci-dessous trois remarques, issues de la prise en considération de ces différentes théories, qui sont importantes pour notre argumentation dans le cadre de cette contribution.

Premièrement, l'importance de distinguer, au niveau théorique et méthodologique, les paramètres physiques de la situation d'énonciation des paramètres sociaux de celle-ci. En effet, une même personne, en tant qu'entité physique productrice, peut jouer des rôles sociaux différents : dans une même journée, par exemple, elle peut jouer le rôle de parent dans les interactions avec ses enfants, puis le rôle d'enseignant, de collègue ou de directeur d'établissement, puis dans une transaction commerciale le rôle de client, etc. Et une production verbale peut s'adresser à un même récepteur en tant qu'il est parent, conjoint, enseignant, voisin, supérieur hiérarchique, etc. Cette distinction posée, il faut en même temps admettre que l'instance responsable de la production d'un énoncé à un moment donné est (en principe) une « entité unique », qui se définit à la fois d'un point de vue physique et d'un point de vue social ou socioactionnel. Ainsi, on peut analyser un énoncé selon ses conditions de production et comme le résultat d'une interaction entre ces paramètres – c'est l'angle d'attaque que nous adopterons dans les analyses présentées plus loin.

Deuxièmement, comme l'a souligné Bronckart en introduisant l'expression de *situation d'action langagière* (cf. 1997), les paramètres contextuels qui viennent d'être évoqués, même s'ils peuvent être identifiés et caractérisés à priori, n'influent sur un énoncé qu'au travers des représentations qu'en a l'individu producteur ou récepteur. La constitution des représentations des paramètres du contexte mobilise des capacités cognitives (particulièrement la situation dans l'espace et dans le temps, ou l'identification de soi et des autres), mais aussi de permanents apprentissages, notamment en ce qui concerne la connaissance des lieux sociaux, des institutions avec leurs normes et valeurs, des rôles sociaux qui y sont distribués et de leur dynamique. La

prise en compte des représentations conduit par ailleurs à un *dédoublement* des paramètres du contexte : d'un côté, ces paramètres peuvent être considérés dans leur réalité première (par exemple, pour le paramètre temporel 14h15 de l'après-midi le 24 septembre 2020, et institutionnellement heure de démarrage de tel cours) ; d'un autre côté, ces paramètres peuvent être considérés en tant que produits représentationnels singuliers (la représentation que telle personne, étudiant ou enseignant, a, le jour en question, du moment-même ; ou, de manière plus générale, la représentation qu'il a de la borne temporelle 14h15 par rapport à un certain type d'activité, ici d'enseignement). On devine la complexité, mais aussi les tensions possibles entre ces deux strates de la situation d'énonciation, ou encore les tensions entre les représentations que des personnes différentes, appartenant au même groupe, peuvent avoir du « même » contexte.

Troisièmement, et comme l'a relevé en particulier Maingueneau (2003), la polysémie et les conditions d'usage différentes des notions de *situation d'énonciation*, *situation de locution*, *situation de communication*, *contexte de communication*, etc. Ces notions sont utilisées parfois comme synonymes, parfois de manière différenciée, enfin elles marquent parfois l'orientation théorique des auteurs. Pour des raisons de clarté de notre propos, et même si cela est discutable du point de vue théorique, nous utiliserons conventionnellement la notion de *situation d'énonciation* pour désigner une approche intégrée des paramètres contextuels et leurs influences situées sur les productions langagières, ainsi que pour insister sur l'interaction (elle-même mobile, changeante) entre paramètres physiques et socioactionnels de l'énonciation. La notion de *situation de communication* sera utilisée surtout lorsque nous ferons référence aux paramètres contextuels de manière générique, théorique, ou dissociée du déroulement effectif des situations-exemples que nous commenterons.

Qu'il nous soit permis enfin de souligner ici une difficulté discursive qui nécessite quelques précautions : la *situation d'énonciation* est, dans notre cas, un objet d'enseignement, au même titre que d'autres théories, modèles ou notions ayant trait au langage. Mais en même temps, un cours ou un séminaire universitaire est également une situation d'énonciation, lorsqu'il est en cours de déploiement ; et cela a été le cas des deux enseignements que nous commenterons. Nous signalons donc d'emblée ce double statut de la notion, *situation d'énonciation-objet d'enseignement* et *situation d'énonciation-cadre d'enseignement*, qui est au cœur du thème de notre contribution. Nous nous efforcerons de rendre le plus clair possible dans notre exposé le statut auquel nous faisons référence.

La situation d'énonciation comme objet d'enseignement et de formation

L'investissement de la *situation d'énonciation* en tant qu'objet d'enseignement scolaire¹ est fortement lié à la rénovation de la discipline *Français*, entreprise dès la fin des années 1970, et à la centralité progressivement accordée dans ce cadre aux notions de *texte* et de *genre textuel* (Bulea Bronckart, 2013 ; Dolz et al., 2001). Adossée à la finalité générale de maîtrise pratique de la langue et rompant avec la restriction à un sous-ensemble d'œuvres littéraires, la rénovation préconisait la diversification des genres de textes à introduire dans les programmes scolaires, dans le but de favoriser l'appropriation des modalités d'expression orale et écrite effectivement en usage dans la communauté d'appartenance des apprenants. Pour la Suisse romande, c'est l'ouvrage *Maitrise du français* (Besson et al., 1979, désormais *MF*) qui en est emblématique. Cet ouvrage n'a pas eu un statut prescriptif à proprement parler, mais il a néanmoins constitué un point de référence en tant que principal porteur du projet de modernisation de l'enseignement de la discipline. *MF* assume l'idée que la finalité majeure de cette dernière devrait être le développement chez les élèves de la capacité à mettre en œuvre une pratique langagière efficace, diversifiée et ajustée aux contextes d'interaction. Selon *MF*, « apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer » (p. 39), ce qui requiert la réalisation « d'activités langagières » (prendre des notes, rédiger une lettre, intervenir dans un débat, etc.) qui doivent être exercées à l'école, tout en restant aussi proches que possible de leur déploiement dans la vie sociale.

Les principaux documents officiels qui prescrivent aujourd'hui l'enseignement du français sont *Enseignement / apprentissage du français en Suisse romande – Orientations* (CIIP², 2006, désormais *Orientations*), document qui énonce les finalités et les principes généraux de la discipline, et le *Plan d'études romand* (CIIP, 2010, désormais *PER*), qui inventorie les objectifs d'apprentissage et les contenus d'enseignement de celle-ci. Eu égard à *MF*, les *Orientations* ont eu pour but d'actualiser les fondements de l'enseignement du français en tenant compte des évolutions du contexte social et scolaire (plurilinguisme des classes, développement des médias, etc.). Le premier principe de cette actualisation se situe en parfaite continuité de *MF* : mettant toujours en avant la communication, il énonce « la nécessaire articulation des trois finalités de l'enseignement du français : apprendre à communiquer/

1. En vertu de la polysémie relevée précédemment, selon les documents, on peut rencontrer aussi bien l'expression *situation d'énonciation* que l'expression *situation de communication*. Nous ne prendrons pas ici en compte cette différence car l'objet *in fine* visé est le même, comme en témoignent les dimensions ou les paramètres de ces situations qui sont pris en compte.

2. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

communiquer ; maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue ; construire des références culturelles » (p. 3). Le second principe fait intervenir explicitement les genres textuels, préconisant ainsi « l’ancrage de l’apprentissage du français dans la production et la compréhension de textes de genres divers, socialement et pédagogiquement pertinents » (p. 3). Si la notion de genre devient centrale, c’est aussi parce que sont pris en compte le statut et les caractéristiques des pratiques langagières, telles qu’elles émanent des situations d’énonciation :

Le fonctionnement d’une langue se caractérise par une grande diversité de pratiques textuelles qui varient en fonction des conventions sociales, des buts et de la situation de communication. Malgré cette grande diversité, tous les textes comportent des régularités et peuvent être regroupés en un nombre limité de genres reconnus comme tels : ceci est un conte, un roman, une interview. [...] De tels genres textuels sont précisément ce que les élèves doivent progressivement apprendre à maîtriser. (*Orientations*, p. 11)

Le PER relaye assez fidèlement les options didactiques des *Orientations* et énonce d’abord les apprentissages communs à tous les genres de textes qui pourraient être réalisés en exploitant des supports variés (encyclopédie, carte postale, affiche, journal, etc.). Dans une perspective différenciée, sont ensuite présentés les apprentissages relevant de la compréhension et de la production orale et écrite, du fonctionnement de la langue et de l’accès à la littérature. Les apprentissages d’ordre textuel sont organisés en six regroupements de genres, étiquetés comme suit : *le texte qui raconte*, *le texte qui relate*, *le texte qui argumente*, *le texte qui transmet des savoirs*, *le texte qui règle des comportements* et *le texte qui joue avec la langue*. La situation d’énonciation et ses différents paramètres interviennent ici à deux niveaux au moins. Le premier est celui de l’identification des différents genres textuels et de leur organisation interne. À ce niveau, les paramètres de la situation d’énonciation fonctionnent comme des instruments de travail scolaire. Pour identifier un genre (fait divers, recette de cuisine, récit de vie, témoignage d’une expérience vécue, etc.), on se posera des questions comme : qui est le producteur du texte ? À qui le texte s’adresse-t-il ? Quelle est sa visée ? Etc. Les paramètres de la situation d’énonciation aident ainsi à circonscrire un genre textuel, à les différencier d’autres genres, à expliquer la présence de certaines parties, d’un certain lexique, mais aussi, au niveau de la production orale et écrite, à formuler un projet de communication, ce qui demande « l’identification des composantes de la *situation de communication* constitutives d’un projet (émetteur, public destinataire, intention visée) » (PER, L1 24³).

3. https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_24/

Le second niveau auquel intervient la situation d'énonciation concerne la mise en texte et le marquage effectif dans les textes de certains paramètres, notamment l'énonciateur, le destinataire, le lieu et le moment de production. Selon les degrés scolaires, on trouvera ainsi des savoirs à enseigner liés à l'utilisations des pronoms déictiques (*je, tu, nous, vous*, etc. : « identification des acteurs de l'énonciation représentés par les pronoms personnels », PER, L1 26⁴), à l'utilisation des expressions de modalisation, comprises comme « mots ou groupes de mots qui montrent la position de l'émetteur : *heureusement, hélas, il semble que, peut-être...* » (PER, L1 21⁵), au choix d'éléments de contenu en ayant en vue la réception du texte : « élaboration et sélection des informations en tenant compte des connaissances du destinataire » (PER, L1 21), etc.

Nous ne pouvons pas commenter ici la manière dont ces contenus curriculaires sont concrétisés (ou non) dans les moyens d'enseignement et dans les pratiques enseignantes, ni les questions, problèmes ou demandes d'innovation didactique que soulève la place prise par l'investissement des dimensions énonciatives. Le survol de ces contenus nous semble en revanche suffisant pour comprendre les raisons pour lesquelles la situation d'énonciation est également un objet de formation, notamment dans le cadre de la formation à l'enseignement. Comme le montrent Gagnon et Dolz (2018) à partir d'une vaste recherche sur la formation à la production écrite, le passage de l'objet d'enseignement (saisi dans son propos en tant que savoir à enseigner) à l'objet de formation est une problématique éminemment complexe, qui requiert une perspective à la fois disciplinaire et professionnelle pour définir ce qui constitue un savoir pour l'enseignement dans le domaine du français. La section qui suit rend ainsi compte, du moins en partie, de la manière dont l'objet de savoir sous analyse, la situation d'énonciation, nous a aidés à concevoir le *dispositif de formation* contribuant à ce relai entre l'objet d'enseignement et l'objet de formation.

De l'objet à l'outil, ou quand les objets enseignés deviennent des outils pour enseigner

La pandémie de covid-19 et les mesures sanitaires qui ont été prises dès le mois de mars 2020 ont modifié notre manière d'enseigner. D'une semaine à l'autre les bâtiments universitaires n'étaient plus accessibles et nous avons dû déplacer un enseignement qui avait lieu dans les salles de l'université vers nos écrans d'ordinateurs. Dans l'urgence du renouvellement imposé par ce contexte, ressentant le besoin de comprendre ce que signifiait et impliquait

4. https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_26/

5. https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_21/

« la distance⁶ », nous avons puisé dans nos ressources théoriques et dans nos objets de prédilection. Les situations d'enseignement en présence et à distance étant différentes, il s'agissait pour nous de prendre en compte les principaux paramètres qui allaient être modifiés. Nous souhaitions ainsi conserver la situation d'énonciation en tant que situation-cadre d'enseignement des sciences du langage par-delà une situation de communication transformée, afin que les énoncés, constitutifs de nos enseignements, puissent préserver une signification adaptée au (nouveau) contexte de transmission des savoirs.

Comme annoncé précédemment, nous relatons ici le cas de deux enseignements qui présentent des problématiques différentes notamment dues au nombre d'étudiants inscrits et aux dispositifs mobilisés. Le premier est un cours de BS1, dispensé sous forme magistrale en amphithéâtre à un grand nombre d'étudiants, qui a commencé en présentiel et s'est poursuivi (et terminé) à distance. Le second est un séminaire d'introduction au travail scientifique rattaché à ce premier cours, qui réunit une quinzaine d'étudiants dans le cadre d'un dispositif relevant de l'atelier, et qui s'est déroulé entièrement à distance. Pour chaque enseignement, nous présentons deux étapes du processus en distinguant le temps de préparation et le temps de réalisation de l'enseignement, en mettant à profit l'opérationnalité de la distinction que nous faisons entre situation de communication et situation d'énonciation. Ainsi, le témoignage de notre expérience d'enseignement tente d'apporter des éléments de réponse à une question euristique : comment la modification des paramètres *physiques* de la situation d'énonciation, en présence ou à distance, influence-t-elle les paramètres *socioactionnels* de cette même situation ?

Avant l'énonciation : la préparation et l'amorce des enseignements

Il s'agit ici de mettre en avant les principaux paramètres modifiés dans la situation de communication à distance que nous avons pris en compte pour garantir la continuité d'une situation d'énonciation propre à l'enseignement. Cette situation nouvelle nous a ainsi invités à dessiner un cadre pour l'énonciation, c'est-à-dire un contexte suffisamment propice et favorable à l'enseignement, malgré la distance subie, avec les moyens dont nous disposons. En considérant « qu'avant l'énonciation, la langue n'est que la possibilité de la langue » (Benveniste, 1974, p. 81), nous avons envisagé les dispositifs les plus

6. Relevons l'apparition des termes mêmes « présentiel » et « distanciel », utilisés comme noms (*on travaille en présentiel, cours en distanciel*) ou comme adjectifs (*cours présentiel*), qui sont progressivement entrés dans les discours pour désigner deux réalités communicatives, professionnelles et de formation distinctes. Ces termes ont contribué à marquer de ce fait la différence entre deux cadres praxéologiques et d'interaction.

adéquats pour que cette possibilité de produire des énoncés significatifs soit assurée dans ce nouveau contexte d'enseignement.

Le cours d'Introduction aux sciences du langage et de la communication, sur Mediaserver

Ce cours de BS1 se déroulant sur l'ensemble de l'année universitaire, il a pu commencer à la rentrée de septembre 2020 en présence des étudiants, dans l'amphithéâtre habituel de l'université. Au mois de novembre, le cours basculait dans un format à distance et notre principal souci était alors de concevoir une situation de communication qui permette de conserver une situation d'enseignement favorisant la possibilité des échanges avec les étudiants. Selon les termes de Benveniste, la situation d'énonciation est une situation où « la langue est effectuée en une instance de discours, qui émane d'un locuteur, forme sonore qui atteint un auditeur et qui suscite une autre énonciation en retour » (Benveniste, 1974, pp. 81-82). Cette interaction est devenue pour nous objet de réflexion.

Nous avons pris l'option de diffuser le cours en direct sur Mediaserver⁷, en suivi synchrone, et de relayer à haute voix les questions que les étudiants avaient la possibilité de poser sur un forum de Moodle ouvert en parallèle. Nous avons ainsi simulé, par le transfert de voix, leur présence dans la salle de cours afin de continuer à faire vivre la dynamique du triangle didactique, vécue par les étudiants entre septembre et novembre.

Le séminaire d'introduction au travail scientifique, sur Zoom

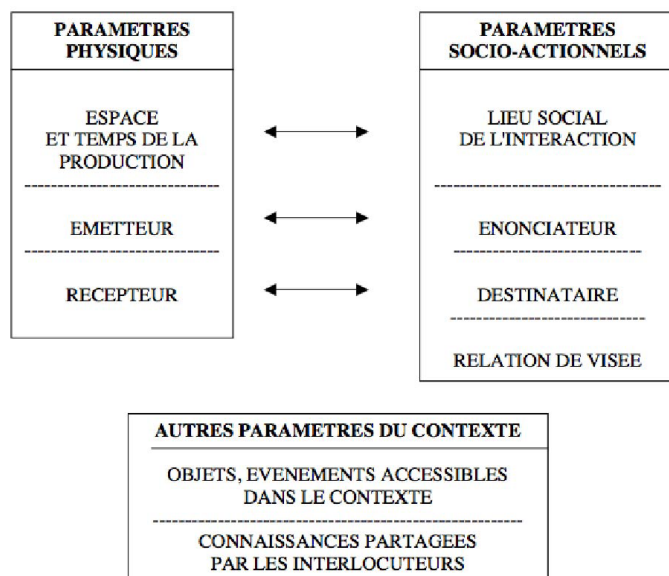
Le séminaire (SITS) commençait au semestre de printemps. La problématique de la situation de communication s'est posée autrement dans ce contexte puisqu'il n'y avait aucun lieu physique et social d'interaction auquel se référer. Il s'agissait de créer cet espace de cours alors que nous étions tous dans des lieux physiques différents et à distance les uns des autres, sans avoir fait l'expérience physique d'un lieu commun. Notre préoccupation en préparant le SITS était donc de concevoir un discours qui permette de passer d'un espace plus ou moins intime, en fonction de la pièce où étaient connectés nos ordinateurs, à un espace à déterminer, à instituer, celui qui allait nous réunir chaque semaine à la même heure, l'espace du séminaire.

À partir d'un schéma, qui est par ailleurs un objet d'enseignement du cours de BS1, qui figure dans les documents d'appui mis à disposition des étudiants (cf. Bulea Bronckart & Bronckart, 2018, p. 18), et qui synthétise les paramètres du contexte de la production verbale à partir des apports des théories de l'énonciation et de la pragmatique, nous avons réfléchi au séminaire. Nous avons transformé cet objet enseigné en instrument pour outiller notre nouvelle pratique d'enseignement à distance. C'est donc à partir de

7. Mediaserver est la plateforme multimédia de l'Université de Genève. Elle permet l'enregistrement des cours, leur diffusion en live et le stockage des fichiers audio et vidéo.

ce schéma, présenté ci-dessous, que nous avons structuré l'introduction au séminaire.

Figure 1 : Les paramètres du contexte de la production verbale.



Lors de la première séance du séminaire, nous avons commencé en posant la question suivante aux étudiants : « Où sommes-nous ? ». Les premières interactions nous ont permis de comprendre et de verbaliser que nous n'étions pas tous à Genève, certains étaient chez eux, d'autres chez leurs parents, d'autres encore à la bibliothèque. Mais alors comment définir *le lieu* qui nous réunissait ? Une étudiante a tenté de répondre en affirmant que nous étions dans le monde. Cette première confirmation nous a encouragés à affiner la définition du lieu qui nous réunissait. Puis, par un jeu de questions, les étudiants ont pris conscience qu'ils étaient physiquement au même endroit quelques minutes avant que ne débute le séminaire, mais que *quelque chose* dans le discours déployé depuis le début du séminaire avait modifié leur représentation et leur expérience de l'espace. Alors, en passant par l'évocation de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, nous sommes enfin arrivés au séminaire d'introduction au travail scientifique rattaché au cours d'introduction aux sciences du langage. La coproduction de ce discours a dessiné les contours de l'espace qui nous réunissait.

L'acte d'énonciation : en situation d'enseignement

Le cours d'Introduction aux sciences du langage et de la communication, sur Mediaserver

Pendant plusieurs semaines, nous avons donné cours dans un amphithéâtre sans auditoire. Les lumières étaient toujours éteintes et nous descendions les marches de la grande salle avec un souvenir diffus de l'ambiance qui y régnait lorsque, au début de l'année universitaire, les étudiants étaient encore présents. En présence des étudiants, le silence se faisait lorsque le cours commençait. En l'absence des étudiants le silence se taisait lorsque le cours commençait. « Comme si le vide était plein, comme si le silence était un bruit » (Levinas, 1982), la présence des étudiants à distance était manifeste et au fil des semaines un rituel s'est institué : branchement et connexion de l'ordinateur, test des micros, ouverture du lien sur Mediaserver, ouverture du forum sur Moodle. Le décompte des secondes s'affichait sur l'écran et, lorsqu'il était l'heure, le cours commençait pour être diffusé en direct.

Lors des premiers cours à distance, comme pour maintenir le lien avec le lieu physique de l'interaction où avait commencé ce cours, nous affichions une photographie de l'amphithéâtre rempli de chaises vides. La représentation iconique du lieu de nos premières interactions avec les étudiants apparaissait comme une nécessité pour installer un pont entre l'espace réel et l'espace virtuel.

Comme nous l'avons écrit plus haut, notre souci était de maintenir la possibilité des interactions avec les étudiants afin de reproduire la dynamique du triangle didactique dans un format nouveau, qu'imposait l'enseignement à distance. Le contact direct entre les enseignants et les étudiants n'étant plus possible dans ce format de cours diffusé sur une plateforme en ligne, nous avons ouvert un espace de forum sur lequel les étudiants pouvaient poser des questions en même temps qu'ils suivaient ou visionnaient le cours. Le canal était modifié, puisqu'il ne s'agissait plus d'échanges oraux, de voix à voix. Il nous semble important de mesurer la complexification de la situation d'énonciation dans ce contexte d'enseignement à distance et ses effets sur la circulation des savoirs enseignés. En effet, la relation entre l'émetteur et le récepteur s'est développée au travers d'autres instances médiatrices, qui l'ont rendue plus complexe et plus étendue dans le temps. Il n'était plus possible alors, pour les enseignants, de percevoir la réception du message de manière directe, et le retour des étudiants passait par de nouvelles formes langagières : l'écriture du message sur le forum dans un premier temps, la sélection de ce message écrit par l'assistant, en tenant compte simultanément de la pertinence de cette intervention eu égard au déroulé du discours de l'enseignant, puis la formulation, voire la reformulation orale par l'assistant du message écrit par l'étudiant, enfin la réponse en direct à la question.

Le séminaire d'Introduction au travail scientifique, sur Zoom

Dans le vécu du séminaire, nous avons relevé quelques indices qui nous ont permis de faire l'expérience de la limite, parfois poreuse et parfois étanche, de l'espace dessiné lors de l'introduction au séminaire. Ainsi, nous avons pu constater que les « portes de la classe » se sont entrouvertes ou fermées à l'aune des situations d'énonciation. Nous présentons ici deux illustrations parmi de nombreuses autres possibles. La première montre que le lieu social d'interaction était bien délimité, et la seconde montre la possible entrouverture vers d'autres espaces.

Un groupe d'étudiants présentait un projet de recherche sur le langage de jeunes et la discussion s'orientait vers les mots que l'on pourrait qualifier de vulgaires ou grossiers. Pour approfondir la discussion, nous leur avons demandé s'ils pensaient qu'une expression est toujours vulgaire ou si celle-ci peut cesser d'être considérée comme vulgaire en fonction du contexte. Autrement dit, s'il est possible de considérer que le même mot peut changer de valeur et être plus ou moins vulgaire selon la situation d'énonciation dans laquelle il se réalise. L'ensemble des étudiants semblait être de cet avis, mais un étudiant a affirmé son désaccord. Selon lui, il serait plus juste de dire qu'il existe dans la langue des mots grossiers et des mots qui ne le sont pas. Afin de provoquer la réflexion sur cette possible naturalisation des mots, nous avons demandé à cet étudiant de nous dire un mot qu'il aurait l'habitude d'utiliser avec des amis et qui lui semblerait vulgaire. Mais l'étudiant a souri et nous a dit qu'il ne pouvait pas le prononcer ici : « parce que ce n'est pas possible, pas devant vous. Parce qu'on est en cours ». Nous lui avons fait remarquer qu'il suffirait pourtant que le micro et la caméra soient fermés, qu'il appelle un de ses amis et qu'il place ce mot dans la conversation pour se rendre compte que personne ne serait heurté par l'emploi de ce mot. En menant cette réflexion, nous pensons que l'étudiant a fait l'expérience de ce que nous entendons par l'influence du contexte sur la valeur d'un terme ou énoncé et sur son caractère plus ou moins vulgaire. Ce faisant nous remarquons aussi que les limites de la situation d'énonciation ont bien été dessinées : le lieu social d'interaction était clair « parce qu'on [était] en cours ».

S'agissant de la seconde illustration, nous parlons d'entrouverture et non d'ouverture car nous n'avons jamais été témoins d'une situation qui puisse radicalement s'opposer à celle que nous venons de présenter. Cette expérience ne saurait déplaire à Bachelard (1957) qui, dans un chapitre intitulé « La dialectique du dedans et du dehors », nous conseille de ne pas réduire ces expériences phénoménologiques du dedans et du dehors à de simples oppositions géométriques comme une « netteté tranchante de la dialectique du *oui* et du *non* » (p. 191). L'auteur nous invite davantage à « rendre concret le dedans et vaste le dehors » car « entre le concret et le vaste l'opposition n'est pas franche » (p. 194). La seconde anecdote illustre cette entrouverture. Une étudiante qui devait présenter un travail de groupe est apparue à

la caméra seulement lorsque son tour de parole est arrivé. La vignette noire avec le nom de l'étudiante s'est allumée et les oiseaux se sont mis à chanter. Elle était dans un parc et la salle de cours s'est ornée de chants d'oiseaux. L'énoncé pris dans cette situation se colorait autant de l'émotion printanière que du contenu théorique transmis par le discours de l'étudiante et, d'une certaine manière, au moment de sa prise de parole nous étions presque dans le parc avec elle tout en restant au séminaire.

Analyse de la situation d'énonciation-cadre d'enseignement à distance et retour sur la situation d'énonciation-objet d'enseignement

Lieu social de l'interaction : les plateformes en ligne (Zoom et Teams)

À la fin du mois de février 2020, nous découvrons le logiciel Zoom qui est devenu, quelques jours plus tard, le logiciel recommandé par l'institution. L'évocation de ce logiciel par le recteur de l'Université de Genève apparaît pour la première fois dans un e-mail daté du 11 mars 2020. Ainsi le choix d'un logiciel recommandé par l'institution a-t-il contribué à garantir la continuité de l'institution entre le lieu physique et le lieu virtuel des interactions de l'université.

Travaillant avec différentes institutions, notamment avec la HEP de Fribourg qui, elle, utilisait le logiciel Teams, nous avons pu faire l'expérience du changement institutionnel au travers du passage d'un logiciel à l'autre. À posteriori, nous réalisons que la simple utilisation de l'un ou l'autre de ces logiciels nous inscrivait dans des institutions différentes, donc dans des lieux sociaux d'interactions différents. Il y avait d'un côté « nos étudiants de Teams » et de l'autre « nos étudiants de Zoom », comme s'il s'agissait de deux salles séparées relatives aux deux institutions. Mais la question se pose encore de savoir si ces différentes plateformes d'enseignement à distance se sont institutionnalisées comme des lieux sociaux d'interactions conformes aux lieux sociaux d'interactions que sont les salles de cours, ou si ces plateformes nous ont situés dans des espaces hybrides et sans cadre, du fait de leur installation chez nous. En effet, si l'expérience d'enseignement sur les deux plateformes a fonctionnellement distingué les deux institutions, il n'en reste pas moins que cette même expérience nous plaçait dans un espace qui ne parvenait pas tout à fait à disjoindre le lieu social institutionnel d'interaction (université ou HEP) du lieu domestique dans lequel nous enseignions. Autrement dit, la question reste ouverte de comprendre comment a-t-il été possible d'être dans deux lieux sociaux d'interaction si différents en même

temps : en étant à la fois chez soi, car l'environnement global qui entourait l'ordinateur nous le rappelait, tout en étant à l'université ou à la HEP, parce que le logiciel que nous utilisions était celui établi par l'institution. Il nous apparaît alors évident que la prise en compte d'un seul paramètre socioactionnel n'est pas suffisant pour comprendre une situation d'énonciation dans sa globalité et qu'il est nécessaire de mettre en corrélation ce paramètre avec ceux que nous avons présentés en amont, notamment les énonciateurs et les destinataires enrôlés par un même objectif de formation.

Énonciateurs et destinataires : face aux écrans noirs

Il a parfois été question dans les conversations entre enseignants de savoir s'il était plus souhaitable d'obliger les étudiants à ouvrir leurs caméras lors de l'utilisation de ces plateformes en ligne ou s'il fallait les laisser choisir de les ouvrir ou de les fermer. Nous ne souhaitons pas discuter ici des choix faits par les enseignants dans leurs cours, mais simplement remarquer que la question a été posée. Ce qui apparaît important pour notre analyse du rôle des interlocuteurs dans la situation d'énonciation-cadre d'enseignement à distance est la problématique même de la mise en rapport entre un paramètre physique et un paramètre socioactionnel. En effet, contrairement à un enseignement en présentiel, les écrans noirs qui affichaient parfois un nom, un pseudonyme, voire un nombre à la place d'un visage d'étudiant ne donnaient aucune indication quant à la présence physique ou non de l'étudiant derrière l'écran. Pendant un semestre, voire une année, il y a donc eu des étudiants que nous n'avons jamais vus et leur présence physique s'est réduite à un numéro, un nom, une image ou une voix. Du point de vue du paramètre socioactionnel cette fois, nous ne nous interrogeons plus uniquement sur la présence physique, mais sur l'engagement mental effectif de ces étudiants ; autrement dit, sur leur rôle de destinataire ou d'énonciateur d'un message situé dans le cadre d'un enseignement. Nous posons donc les questions suivantes : peut-on dire que, parce qu'ils n'étaient pas présents physiquement, les étudiants ont moins joué leur rôle d'étudiants ? Les paramètres physiques sont-ils des conditions *sine qua non* d'une situation d'énonciation-cadre d'enseignement ?

À ce stade de notre réflexion il apparaît difficile de répondre à ces questions, mais il nous semble possible de prendre le problème autrement, en posant, de fait, qu'il est nécessaire de distinguer une situation d'énonciation-cadre d'enseignement idéale (modélisante) d'une situation d'énonciation-cadre d'enseignement effective. En effet, si la présence physique des interlocuteurs nous paraît indispensable pour assurer la dynamique d'un cours, qui se joue aussi dans les regards concentrés ou non, les acquiescements, les sourires ou les airs dubitatifs, cette présence physique n'est pas une garantie de l'engagement mental effectif des interlocuteurs. Dans

un cadre idéal, étudiants et enseignants seraient tous concentrés vers la même relation et orientés par la même visée de formation ; il n’y aurait pas d’intervenants extérieurs susceptible de perturber cette situation. Mais l’interface de l’écran d’ordinateur, que ce soit à distance ou en présence, ouvre aux protagonistes de vastes champs d’explorations extérieurs à la situation d’énonciation et, finalement, la réalité effective nous montre qu’il existe de nombreux autres interlocuteurs possibles qui viennent modifier les rôles des énonciateurs et des destinataires définis par la situation d’enseignement. Les étudiants peuvent interagir dans des situations d’énonciations extérieures à la situation d’énonciation-cadre d’enseignement, en suivant une conversation sur un réseau social, en lisant un article, en regardant une vidéo, ou en appelant l’oiseau-lyre au lieu de faire des multiplications, comme nous y invite Jacques Prévert (1948) dans une *Page d’écriture*. L’expérience de l’enseignement en présence ou à distance ne nous permet pas de dire que la présence physique des interlocuteurs dans un lieu institutionnellement situé soit indispensable pour que ceux-ci jouent leurs rôles de destinataires ou d’énonciateurs ; autrement dit, la présence physique ne garantit pas, à elle seule, le maintien des rôles joués par les interlocuteurs dans une situation d’énonciation-cadre d’enseignement, qui peuvent à tout moment, même si cela n’apparaît pas physiquement, sortir de cette situation d’énonciation pour entrer dans une autre.

La relation de visée : un paramètre socioactionnel qui résiste à la distance

La relation de visée est le seul paramètre socioactionnel de la situation d’énonciation qui ne dépend pas d’un paramètre. De ce point de vue, il nous paraît tout à fait intéressant de le considérer comme un garant de la continuité entre l’enseignement à distance et l’enseignement en présence. Que ce soit dans l’une ou l’autre de ces situations, la relation de visée garde une certaine stabilité. En passant du présentiel au distanciel, l’objectif est resté le même : maintenir une formation de qualité. C’est notamment ce paramètre qui nous a invités à être créatifs en matière de dispositifs et supports didactiques, en imaginant les différentes manières d’assurer le suivi de formation des étudiants, en leur proposant des forums de discussions, des exercices et des corrigés, des textes à lire ou à écrire suivis d’étayages consistants, etc. Nous avons aussi imaginé toutes les formes d’interactions théoriquement possibles et retenu les plus adéquates, les plus adaptées aux séances de formation afin que les étudiants ne s’installent pas dans une routine de l’enseignement à distance (et nous non plus). Cette créativité a exigé davantage de travail de notre part et nous pouvons constater à posteriori que ce paramètre était finalement essentiel pour maintenir le lien avec les étudiants. La situation d’énonciation-cadre d’enseignement reposait finalement sur

la garantie que la qualité de la formation perdurerait malgré une situation d'enseignement à distance. Ainsi, où que nous soyons, que nous soyons effectivement présents ou non, à l'heure habituelle du cours ou en différé, nous étions tous encore potentiellement engagés dans la formation, en train d'apprendre ou d'enseigner des objets de savoir, parmi lesquels l'objet *situation d'énonciation*.

En guise de conclusion : les connaissances partagées et la dialectique objet-outil

La prise en considération du contexte de l'enseignement à distance nous a donc permis d'envisager la situation d'énonciation comme un outil pour développer les modalités d'enseignement distanciel et aussi comme une illustration possible ; cela nous a permis de donner aux étudiants un exemple concret de l'objet enseigné, vécu de manière partagée. Ainsi, les interlocuteurs partageaient à la fois la connaissance du cadre de la nouvelle situation d'énonciation et l'objet étudié pour mieux la comprendre. Nous pensons qu'il est possible de considérer l'enseignement de cette notion comme une dialectique entre objet et outil. L'objet enseigné mis en acte de cette manière se transforme alors en un outil qui peut permettre une prise de conscience du caractère processuel et praxéologique des savoirs enseignés. Les paramètres tels que le lieu social de l'interaction, les rôles d'énonciateurs, de destinataires et la relation de visée prennent une signification concrète dans un contexte particulier, situé et connu de tous. Il peut alors être intéressant de s'arrêter, avec les étudiants, sur l'importance de définir les contours et les caractéristiques du lieu social d'interaction corrélé aux rôles sociaux qui se jouent dans ces situations d'enseignement ou qui ne se jouent plus quand interviennent des sollicitations externes et enfin sur l'influence de la relation de visée qui réunit les différents interlocuteurs dans un même espace-temps : la formation d'étudiants en sciences de l'éducation aux sciences du langage et de la communication.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Nathan.
- Austin, J. (1962/1970). *Quand dire, c'est faire* (trad. par G. Lane). Seuil.
- Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*. Paris : PUF.
- Benveniste, E. (1966 et 1974). *Problèmes de linguistique générale* (Tomes I et II). Gallimard.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B., & Nussbaum, R. (1979). *Maitrise du français. Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Office romand des éditions et du matériel scolaires.

- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bulea Bronckart, E. (2013). Retour sur le classement des genres à enseigner. État des lieux et tentative de clarification. *Pratiques*, 157/158, 201-215.
- Bulea Bronckart, E., & Bronckart, J.-P. (2018). Le fonctionnement de la langue dans son contexte [Document de cours non publié].
- CIIP (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations. Document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande*. CIIP.
- CIIP (2010). *Plan d'études romand*. CIIP.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation, Tome 1. Opérations et représentations*. Ophrys.
- Culioli, A. (1999a). *Pour une linguistique de l'énonciation, Tome 2. Formalisation et opérations de repérage*. Ophrys.
- Culioli, A. (1999b). *Pour une linguistique de l'énonciation, Tome 3. Domaine notionnel*. Ophrys.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français*. De Boeck.
- Gagnon, R., & Dolz, J. (Éds.) (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Presses universitaires du Septentrion.
- Levinas, E. (1982). *Éthique et Infini. Dialogues avec Philippe Nemo*. LGF / Le Livre de poche.
- Maingueneau, D. (2003). Situation d'énonciation, situation de communication. In : M.C. Figuerola, M. Parra & P. Solà (Éds.), *La linguistica francesa en le nuevo milenio* (pp. 11-20). Milenio.
- Prévert, J. (1948). *Paroles* [édition revue et augmentée]. Éditions du Point du Jour.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : PUF.
- Roulet, E., Fillietaz, L., & Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Peter Lang.
- Searle, J. (1969/1972). *Les actes de langage* (trad. par H. Pauchard). Hermann.
- Wittgenstein, L. (1958/1996). *Le Cahier bleu et le Cahier brun* (trad. par M. Goldberg et J. Sackur). Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1953/2005). *Recherches philosophiques* (trad. par F. Dastur, M. Élie, J.-L. Gautero, D. Janicaud et É. Rigal). Gallimard.

Notices biographiques

Ecaterina Bulea Bronckart est professeure à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ses recherches couvrent principalement trois axes : la didactique du français, avec un accent sur la didactique de la grammaire et sur les articulations entre grammaire et textualité ; les théories générales du langage, particulièrement les approches de Saussure et Coseriu ; le rôle du langage dans le processus de développement professionnel, analysant dans une perspective interactionniste sociodiscursive les caractéristiques et les effets des interactions verbales et des démarches d'analyse des pratiques.

COURRIEL : ECATERINA.BULEA@UNIGE.CH

Matthieu Merhan est assistant doctorant à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Après des études de philosophie et une maîtrise universitaire aux *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (Master MEEF), Matthieu a enseigné au niveau primaire. C'est l'expérience du métier d'enseignant qui a orienté son désir d'approfondir les recherches en didactique de la grammaire. Ses recherches se concentrent sur l'étude des dispositifs qui favorisent l'articulation de la grammaire et de la textualité et plus particulièrement sur la description des processus de conceptualisation à l'œuvre dans des activités d'enseignement et d'apprentissage de la valeur des temps verbaux du passé.

COURRIEL : MATTHIEU.MERHAN@UNIGE.CH

Enseigner les arts visuels à distance : incidences sur l'accompagnement et l'évaluation des apprentissages des élèves

Stefan-Ioan Bodea

IUFE, Université de Genève

RÉSUMÉ – Cet article porte sur l'enseignement à distance et son traitement en formation initiale des enseignant.es secondaires spécialistes des *arts visuels*. Nous nous focalisons ici sur le rapport *aménagement des tâches – accompagnement et l'évaluation du travail des élèves*, pour dégager certains déplacements d'ordre professionnel survenus chez les stagiaires, suite à l'adaptation de leur agir aux contraintes du distanciel. Nos analyses permettent d'affirmer que si l'outillage de l'autonomie et de la créativité attendues des élèves, tout comme l'adéquation *contrat didactique-évaluation*, restent des points d'effort pour les stagiaires, en revanche l'impossibilité d'un encadrement interactif synchrone du travail des élèves les amènent à réfléchir davantage aux implications didactiques d'un certain aménagement du *milieu pour l'étude*. Nous illustrerons notre propos en présentant un des enseignements observés et analysés dans le cadre du suivi d'étudiant.es en première année de formation.

MOTS CLÉS – didactique des arts visuels, enseignement à distance, accompagnement pro-/rétro-actif des élèves, formation, recherche

Dans cette contribution, nous interrogeons l'impact du semi-confinement instauré à Genève au printemps 2020 sur l'agir didactique d'étudiant.es en formation initiale (EEF) à l'enseignement secondaire des arts visuels (AV) et sur l'accompagnement de leur agir dans le cadre du suivi des stages.

Les réflexions que nous développons ici à partir d'analyses d'enseignements à distance nous permettent de saisir certains déplacements d'ordre professionnel survenus chez les EEF concernés, suite à l'adaptation de leur agir aux contraintes du semi-confinement. Dans ce contexte, le travail du formateur s'inscrit dans une démarche visant à « concilier restrictions sanitaires et efficacité des formations » (Morel et al., 2021a, p. 19). Aussi, mettrons-nous également en évidence quelques caractéristiques restructurantes de ce travail, telles que nous les avons cernées à travers l'encadrement de cinq EEF ayant dispensé des leçons en distanciel, plus précisément en régime asynchrone. L'analyse de leurs enseignements nous autorise à considérer que si l'outillage de l'autonomie et de la créativité tant attendues des élèves, de même que l'adéquation *contrat didactique-évaluation*, restent généralement des points d'effort pour eux/elles, en revanche, les contraintes de l'enseignement en distanciel (notamment l'impossibilité d'un encadrement interactif synchrone des élèves), les amènent à réfléchir davantage à l'outillage procédural des élèves et aux implications didactiques d'un certain aménagement du *milieu pour l'étude* (Roustan & Amade-Escot, 2003), malgré la persistance de certaines résistances praxiques détectées également en présentiel (cf. « Les principales leçons tirées de l'expérience », « Côté formation », ci-après).

Pour illustrer notre propos, nous présenterons de manière plus élaborée un des enseignements observés et analysés dans le cadre du suivi d'étudiant.es en première année de formation, en nous focalisant sur le rapport entre l'aménagement des tâches, l'accompagnement et l'évaluation du travail des élèves en différé. Le traitement de ces observables dans le cadre de l'accompagnement formatif de l'EEF concerné.e fait émerger l'importance qu'il/elle accorde, à fortiori en distanciel, à l'outillage des élèves pour des tâches qui sollicitent fortement leur créativité et leur autonomie.

L'analyse des principaux objets didactiques de formation tels qu'observés *in situ* et traités dans le cadre des entretiens à postériori formateur-EEF (qui articulent, d'une part, observation et rétroaction du formateur, et d'autre part, autoanalyse rétroactive de l'EEF) débouche sur des éléments relevant de ce que Jean-Paul Bronckart appelle la

réorganisation positive et cohérente des significations de l'action ; positive dans la mesure où elle met en perspective et tente d'intégrer les diverses variantes du débat interprétatif ; cohérente, dans la mesure où, sur fond de ce débat, la personne se construit une conception personnelle de son action. (Bronckart, 2009, p. 20)

L'analyse à postériori de la mise en œuvre des dispositifs d'enseignement observés permet d'identifier des indices de développement professionnel au sens d'élaboration d'une « forme de *dépassement-résolution* du débat qui se

traduit par l’attribution de *nouvelles significations* à ses actes propres et au travail dont ils relèvent » (Bronckart, 2013, p. 224)¹.

Après un bref survol des principales contraintes subies par l’enseignement et la formation en situation de semi-confinement, nous présenterons (pour une meilleure compréhension de l’analyse des enseignements dont il est ici question) les principaux défis de l’enseignement des AV en distanciel, ensuite le dispositif de suivi des stagiaires en formation initiale aux AV et les aménagements COVID de ce dispositif, les données récoltées dans ce contexte, l’ancrage théorique de notre étude (relatif à l’aménagement, l’accompagnement et l’évaluation du travail des élèves), les principaux résultats de l’analyse de l’enseignement retenu et, pour finir, quelques objets de discussion articulés à une mise en perspective de nos réflexions.

L’enseignement et la formation sous la loupe du semi-confinement du printemps 2020

Comme toute catégorie socioprofessionnelle prise de court par la crise sanitaire liée au virus SARS-CoV-2, les enseignant.es (tout comme les formateurs/formatrices et les instances de la formation), ont subi des chamboulements et des contraintes les amenant à agir en régime d’urgence et à faire preuve d’ingéniosité pour répondre aux nouvelles exigences de l’enseignement à distance mis en place suite au semi-confinement instauré le 16 mars 2020 sur le territoire suisse. L’arrivée de cet intrus a court-circuité les projets d’enseignement des EEF (avec leurs modalités spécifiques pensées pour les besoins du présentiel), mais aussi les modalités d’évaluation de leurs prestations.

Mais si à l’échelle planétaire, cette crise sanitaire a bouleversé « toutes nos habitudes professionnelles, sociales, personnelles, elle s’est également, au fil des mois, montrée un révélateur sans complaisance de nos forces et de nos faiblesses » (Morel et al., 2021b, p. 19), voire un vecteur de créativité et d’ingéniosité, de par le fait d’amener chacun et chacune à trouver des solutions aux problèmes causés par les différentes contraintes qui pesaient sur l’organisation et le déroulement habituel du travail. De ce point de vue, les projets d’enseignement dont il est ici question comportent des éléments relevant d’une créativité didactique irriguée entre autres par la curiosité d’expérimenter de nouvelles techniques, de nouveaux médiums, en étroit lien avec l’intérêt actuel des élèves pour le monde de l’image ou pour les outils numériques, mais également en cohérence avec leurs possibilités d’accès à ces outils.

1. Dans ce texte, nous traitons essentiellement des indices de restructuration de la praxis étudiante, tels qu’identifiés dans les entretiens.

Néanmoins, la conception, en urgence, d'un enseignement à distance qui s'adapte à un travail hors de la classe ne va pas de soi, tout comme sa prise en charge immédiate par la formation universitaire, malgré sa riche expérience numérique. Car il s'agit d'aborder ce type d'enseignement moins sous l'angle des exigences techniques qu'il implique que dans une perspective didactique (certes modulée mais pas... gommée par le numérique).

Sur le plan de la formation, ce fait n'est pas du tout anodin, puisqu'il s'agit, ainsi que l'a bien montré Maia Morel dans une étude récente (cf. Morel, 2021), de questionner l'agir sous l'angle de son adaptation et/ou de sa résistance aux changements, un objet souvent thématiqué mais insuffisamment traité, que « l'université devrait inscrire dans les finalités de la formation de l'enseignant de demain » (Morel et al., 2021b, p. 22).

Défis de l'enseignement des arts visuels en distanciel

Dans ce qui suit, en nous appuyant sur un récent ouvrage qui traite de l'enseignement à distance en tant qu'invention « d'un nouvel espace relationnel » (cf. Lecerf-Lhomme, 2021), nous aimerions dresser un panorama non exhaustif d'éléments susceptibles d'intéresser l'enseignement des arts visuels à distance. Au-delà de la nécessité de tisser de nouvelles relations avec les élèves, ce sont notamment l'aménagement du travail enseignant à l'intention de l'élève (donc en étroit lien avec ses apprentissages), l'accompagnement et l'évaluation de ce dernier, qui nous préoccupent ici.

D'abord, l'enseignement à distance n'est pas « l'équivalent [...] d'un ensemble de fichiers à télécharger » (Lecerf-Lhomme, 2021, p. 91), raison pour laquelle parler de « savoirs accessibles en ligne » nous semble problématique. Or, en distanciel, la tentation² est grande de fournir aux élèves de nombreux supports visuels / iconiques / filmiques, à fortiori dans une discipline essentiellement visuelle. Cependant, « il ne s'agit pas d'être démagogue, mais bien au contraire de trouver des défis intellectuels à la hauteur de la situation et suffisamment stimulants pour que les élèves se sentent progresser et avancer » et « de réfléchir sur le sens de cet enseignement » (Lecerf-Lhomme, 2021, p. 8). En effet, ainsi que le soutient par ailleurs Rickenmann (2003),

il n'y a pas que l'enfant face à l'objet, pas que l'enfant face au matériau. [...] il y a toujours une médiation de l'adulte qui, en fournissant à l'enfant des outils culturels [...], permet de donner un sens à l'expérience. (p. 38)

2. Cette tentation de densifier les supports dans le contexte de l'enseignement à distance concerne d'ailleurs d'autres disciplines. L'auteure citée affirme à ce propos que « le virtuel amène à des cours plus denses » (Lecerf-Lhomme, 2021, p. 14).

Ensuite, les projets d'enseignement à distance devraient amener les enseignants à « travailler les apprentissages autrement », et à « réinvestir les élèves sur des activités qui les intéressent et les poussent à déployer leur créativité avec une véritable exigence intellectuelle » (Lecerf-Lhomme, 2021, p. 33). En d'autres termes (et pour nous référer aux AV, une discipline qui sollicite massivement la créativité des élèves), le distanciel ne devrait pas constituer un prétexte pour convoquer chez l'élève une créativité libre de contraintes, malheureusement trop couteuse du point de vue didactique. Cela implique de prêter une attention particulière à l'*analyse a priori* centrée sur les implications cognitives des tâches proposées aux élèves (avec tout ce qu'elles comportent en termes d'aménagement du milieu, ce dernier ayant une énorme contribution à la compréhension des attentes du contrat, et de manière générale, à l'orientation des apprentissages des élèves).

Pour dispenser un enseignement productif en régime distanciel, l'enseignant doit aussi s'assurer que les élèves disposent de – ou peuvent construire – ce dont ils ont besoin en termes d'outils pour remplir leur tâche en autonomie. C'est la condition d'un enseignement fondamentalement dévolutif. Approfondir la question de l'*autonomie non observée* (tel est le cas des devoirs à domicile) constitue dès lors un important vecteur de changement professionnel, dans la mesure où l'enseignant est amené à « identifier les capacités de chacun, afin de les mettre en valeur dans la tâche qu'il lui confiera » (Lecerf-Lhomme, 2021, p. 80). Cette autonomie se doit donc d'être attentivement outillée. Elle fait l'objet d'apprentissages permettant à l'élève d'investir *proprio motu* l'espace dévolutif, dans un cadre d'attentes cohérent avec les prescriptions officielles, même si, ainsi que le note Lecerf-Lhomme (2021), « que ce soit en distanciel ou en présentiel, le projet, notamment artistique, peut solliciter des compétences très diverses qui ne sont pas toujours dans le champ scolaire [...] » (p. 51). Dans votre vision, la prise en compte de cette catégorie de compétences hors de la classe invite néanmoins à une certaine prudence côté enseignant, dans la mesure où, malgré leur apport potentiellement fertile à la co-construction des savoirs, à défaut d'être exploitées dans un cadre d'attentes qui puissent bénéficier à toutes et tous les élèves, elles risquent d'engendrer des inégalités, comme le fait remarquer à juste titre Rochex (2003), lorsqu'il affirme, en faisant référence à Bourdieu et Passeron (1964) :

Le risque est grand de renforcer le processus qu'évoquaient déjà il y a trente ans Bourdieu et Passeron lorsqu'ils faisaient l'hypothèse, aujourd'hui largement avérée par les travaux de recherche, qu'un des principaux mécanismes par lequel s'opèrent de la différenciation et de la production d'inégalités sociales dans l'école est que le système éducatif a tendance à présupposer de tous les élèves qu'il accueille ce que seulement certains d'entre eux ont construit antérieurement

et extérieurement à leur expérience scolaire et à ne pas le construire explicitement chez ceux qui n'en disposent pas. (Rochex, 2003, p. 20)

En d'autres termes, les expériences hors sol scolaire, pour qu'elles profitent à toutes et à tous, exigent un traitement qui les articule aux savoirs scolaires ou aux pratiques sociales de référence dont ces savoirs sont issus. Cela n'empêche pas que les approches permettant leur exploitation soient différentes, variées, complémentaires. L'essentiel est que les élèves trouvent toutes et tous le sens de leur travail en tant qu'indexé aux savoirs institutionnalisés en classe. Dans cette optique, ce n'est pas l'originalité d'une production exclusivement ancrée dans des expériences individuelles, sans lien avec les expériences du groupe-classe, qui répond à la demande de créativité chère aux enseignants d'AV, mais une originalité irriguée par des outils culturels dont toutes et tous peuvent disposer et qui permettent des manipulations variées et des entrées multiples dans les apprentissages collectifs visés. Par ailleurs, la variété des productions des élèves n'est pas forcément une garantie de leur créativité, quand on pense que cette variété peut être déjà présente dans un milieu didactique volontairement différencié ou clivé dans ses composantes initiales, dans le but de générer une variété *de facto*, indépendamment du type de cheminement ou d'investissement stratégique de l'élève dans la tâche. Cela nous amène à la question suivante : comment la diversité (prévue ou aménagée) des démarches et des productions des élèves rend-elle compte de leur créativité ? Cette créativité apparaît-elle comme liée au « pouvoir d'agir des enseignants » (Espinassy, 2018) ou relève-t-elle d'une attente indexée à une créativité de type innéiste ?

Selon Lecerf-Lhomme (2021), l'enseignement à distance modifie par ailleurs la logique d'évaluation des élèves, en ceci que l'enseignant est davantage centré sur la progression de l'élève et le processus de travail qu'il met en œuvre que sur l'acquisition des savoirs ou « l'obsession de la note » qui règne généralement en présentiel. Dans cette perspective résolument formative, évaluer revient à « prendre en compte les compétences mobilisées par l'élève, mesurer leur degré d'acquisition et donner tous les conseils possibles pour progresser » (p. 52). Dans l'enseignement des AV, l'évaluation est censée rendre compte de la *progression des apprentissages* et non pas d'une performance locale normée (qui risque de devenir de ce fait instrumentalisée), en sachant par ailleurs que les attentes disciplinaires ne concernent pas uniquement la dimension technique des savoirs visés ; ce qui implique, côté enseignement, de concevoir des dispositifs d'évaluation capables de prendre en compte l'articulation entre le travail préparatoire et le travail final de l'élève, et côté recherche, d'analyser les productions d'élèves essentiellement en tant qu'outils sémiotiques médiateurs de savoirs. Il s'agit en d'autres termes de les saisir sous l'angle de leur connexion aux *savoirs visés* et à l'*activité intellectuelle* qu'elles sollicitent / suscitent chez l'élève (cf. à ce propos Orange, 2006).

Pour clore cette partie, nous aimerions rappeler que les dispositifs d'enseignement discutés ici ont été mis en œuvre en régime distanciel asynchrone. Bien évidemment, cette caractéristique n'est pas sans affecter *l'agir conjoint* enseignant-élèves (au sens de Sensevy, 2007). En effet, l'impossibilité de saisir *in situ* les conduites expérimentales des élèves affecte l'accompagnement et l'évaluation de leur progression. Les régulations relatives à cette progression doivent être pensées en amont et en aval de l'activité effective des élèves, de manière *proactive* et *rétroactive* (cf. Mottiez Lopez, 2012), par étapes et sur une base essentiellement inférentielle, à partir des seules propriétés plastiques / visuelles de leurs productions³.

Le dispositif d'accompagnement des stagiaires : contexte et données récoltées

Le dispositif de suivi des stages en responsabilité ou en responsabilité partagée, intitulé « Pratique de l'enseignement accompagnée et analysée », comprend, pour l'essentiel, des « visites de classe » (observations instrumentées de leçons dispensées par les EEF, effectuées *in situ* par les formateurs responsables de ce cursus) et des entretiens d'explicitation et d'analyse des enseignements observés, réunissant les EEF concerné.es et leurs formateurs. Les observations de leçons et les entretiens y relatifs font l'objet de rapports évaluatifs (« Notes d'observation de leçon et d'entretien », ou NOLE) et de bilans semestriels et annuels.

La *Directive relative à l'adaptation des stages en lien avec la période épidémique COVID-19*, validée par les directions de l'IUFE et du programme de la formation au degré secondaire, le 31 mars 2020 (cf. IUFE, 2020), introduisait dans les modalités d'évaluation des stages les changements suivants :

- le remplacement de la visite de classe par l'entretien certificatif (déroulé en visioconférence), devenu « l'unité centrale autour de laquelle s'articulent les autres tâches relatives à l'évaluation ». Cet entretien, qui ne devait pas « porter sur la prouesse technique déployée par l'étudiant.e en formation » ni sur « le degré de maîtrise des outils numériques relevant du domaine des MITIC) mais « uniquement sur des dimensions didactiques », s'appuyait sur

3. Malgré ses limites liées à l'absence de l'observation de l'évolution effective de l'élève, ce travail inférentiel est d'une grande importance pour l'enseignement, la formation et la recherche en didactique des AV, en raison du fait qu'il ouvre un espace de réflexion autour du rapport entre les propriétés des productions des élèves et les apprentissages qu'elles sont censées incarner. Dans cette optique, dans le cadre de l'atelier de didactique de la discipline mis en place à l'IUFE de Genève, les formateurs proposent aux étudiant.es des exercices de planification « à rebours » et d'analyse didactique de situations d'enseignement à partir de différents types de productions d'élèves.

des documents écrits (canevas de leçon, fiches de préparation...), des enregistrements audio-vidéo (intégraux ou partiels) des leçons données à distance ou d'autres traces de l'action enseignante. Cela impliquait, côté formateur, un important travail inférentiel visant la reconstruction, à partir de ces traces et des discours des EEF relatifs à leurs leçons, des logiques praxiques sous-jacentes à ces dernières ;

- conséquence du premier changement, l'adaptation des NOLE au format de l'entretien certificatif, laquelle impliquait une centration sur les objectifs des bilans intermédiaires des stagiaires.

Dans ce contexte de suivi à distance des stagiaires, une des premières urgences des formateurs fut la prise en compte, dans leurs dispositifs d'analyse des leçons observées, d'une part, de l'absence de l'interactivité *in situ* enseignant-élèves, et d'autre part, de la quasi-absence de leur interactivité *synchrone*⁴, ce qui annonçait des conséquences non négligeables sur le traitement, en formation, des gestes professionnels des stagiaires.

L'entretien certificatif a été essentiellement orienté par le contenu d'un document conçu par le formateur universitaire dans le contexte de l'encadrement à distance des stagiaires, en cohérence avec les directives susmentionnées. Le contenu de ce document s'articule autour de quatre axes à travers lesquels l'EEF est invité.e à « restituer », arguments à l'appui, la logique de son enseignement tel qu'effectivement *dispensé / géré* à distance avec les outils et les procédures avalisés par l'institution scolaire qui l'accueille :

- l'aménagement du milieu vu dans sa relation aux référents culturels convoqués et au contrat didactique ; l'organisation des consignes, leur pertinence et leurs enjeux didactiques, la manière dont elles ont été présentées à l'intention des élèves et leurs effets (escomptés / potentiels / effectifs) ;
- les activités pensées, les savoirs qu'elles sollicitent chez l'élève et leur articulation (notamment en termes de progression des apprentissages) ;
- des traces représentatives de l'activité plastique des élèves (processus et produit), vues dans son rapport au contrat didactique et aux visées d'apprentissages ;
- le dispositif d'évaluation du travail de l'élève (l'EEF devait se munir de quelques exemples de productions d'élève, qu'il/elle était invité.e à commenter dans l'optique susmentionnée).

4. En distanciel, la qualité de l'*interactivité synchrone* enseignant.e – élèves, lorsque cette forme d'interactivité pouvait avoir lieu, était sérieusement perturbée par de nombreux facteurs faciles à imaginer.

Le dispositif d'enseignement à distance et les entretiens formateur-stagiaire

Dans cette section, nous présentons, sans entrer dans tous les détails de l'analyse post-observation de l'enseignement ici retenu, les principaux objets traités dans les transactions formateur-EEF. Cette présentation, focalisée sur l'aménagement, l'accompagnement et évaluation du travail des élèves, exploite, de nombreuses traces : canevas de leçon, documents distribués aux élèves, documents vidéo comportant des rétroactions enseignantes, photographies de productions d'élèves, notes d'entretien en visioconférence, comptes-rendus d'entretien rédigés par l'EEF concerné.e et notes d'observation et d'analyse de leçon (NOLE), rédigées par le formateur.

Enjeux déclarés de l'aménagement du travail des élèves à distance

L'enseignement dispensé à des élèves de première année de collège, une séquence planifiée pour une période de cinq semaines, intitulée de manière suggestive « Le dessin confiné : la bande dessinée » (titre reformulé dans le canevas : « Chacun son rythme ! »), se propose de faire « découvrir [aux élèves] les codes graphiques de la bande dessinée, apprendre et utiliser différents types de plans et de cadrages, raconter une histoire par le dessin, s'exprimer par le trait et les textures ». L'intention déclarée de l'EEF était que les élèves réalisent une planche de bande dessinée, travail censé leur permettre « d'étudier les notions de *représentation narrative* et de *cadrage*, avec le minimum de matériel nécessaire (crayon gris, stylos feutres noirs et feuille A4) » (cf. annexe 2), avec comme objectif d'apprentissage, selon le Plan d'études romand (PER ; CIIP, 2010), la compréhension de « l'utilisation des plans et du cadrage en Arts visuels, dans sa dimension technique et sa force expressive », à travers la mobilisation de contenus comme « plan, cadrage, idéogramme, récitatif, onomatopée », entre autres. Pour ce faire, l'EEF a mis à disposition des élèves, en ligne, un document intitulé *Éléments de cours distribués aux élèves* comportant les consignes, les contraintes aménagées, des conseils et différents contenus illustratifs relatifs à la « grammaire » de la bande dessinée : une vignette de Keith Haring, en différents formats, représentant un petit bonhomme en train de sortir de chez lui, à inclure dans leur bande dessinée ; des exemples de mise en page ; des exemples de *comic strip* ; des définitions lexicales et illustrations de différents contenus notionnels relevant de la BD (exemples : planche, case, récitatif, phylactère, onomatopée, idéogramme, cadrage, champ et contrechamp...) ; différents types de plans, représentations graphiques de différentes expressions du visage associées à des émotions, des liens vers des sites offrant des tutoriels censés aider les élèves sur différents plans de la réalisation de leur planche.

Conçu en aval d'un travail portant sur l'impression, cet enseignement se voulait un travail « moins technique sur les couleurs », centré sur la créativité et les possibilités d'expression des élèves à partir d'un système de contraintes articulé à une référence commune et cohérent avec les possibilités des élèves sur le plan des outils à mobiliser chez eux/elles.

Planning annoncé aux élèves, consignes, contraintes et conseils

Le planning proposé aux élèves, visant « un démarrage en douceur, [leur] permettant de s'adapter à [leurs] nouvelles conditions de travail », permet de déceler le caractère éminemment dévolutif de cet enseignement. En effet, la logique de ce planning, associée aux contenus des supports mis à disposition des élèves, invite ces derniers à un important travail de documentation et de recherche en autonomie, un peu comme en *classe inversée*, ce qui implique le fait que l'EEF pouvait compter sur leurs acquis précédents⁵ mais également sur un aménagement du milieu porteur d'instructions et d'outils suffisamment pertinents pour qu'ils puissent aborder leur tâche. Dans cette optique, la stagiaire déclare dans son compte-rendu d'entretien :

Le travail à distance oblige aussi à bien étayer son enseignement par des fiches d'explication de notions ou des références extérieures. Cette pratique m'apparaît bénéfique pour les élèves en termes d'apprentissage et il serait intéressant de tester ces fiches également en cours.

On peut néanmoins penser que les contenus de ces documents ne pouvaient pas assurer à eux seuls une réussite dans la tâche sans les instructions portées par les « consignes », les « contraintes » et les « conseils » explicites dans le document *Éléments de cours distribués aux élèves*, à quoi s'ajoutent deux autres outils à caractère régulateur, qui interviennent à deux moments ultérieurs au premier rendu des élèves. Il faut en effet noter qu'avant l'évaluation finale des travaux des élèves, l'EEF leur fournit, sous forme de vidéos interposées, un premier bilan collectif assorti de bilans formatifs individuels, ainsi qu'une lecture instructive de quelques planches d'une BD, portant sur l'*encrage*, la dernière étape du travail attendu. Le planning de l'EEF anticipe donc les besoins d'accompagnement des élèves, les interventions en différé de l'EEF pouvant être considérées comme s'inscrivant dans la construction d'une progression des élèves, rythmée par leurs difficultés (effectives mais aussi potentielles).

5. Dans le document *Éléments de cours distribués aux élèves*, la stagiaire déclare à ce sujet : « Je connais votre niveau de dessin ».

Regardons maintenant de près les consignes, telles que formulées dans le document d'appui fourni aux élèves et assorties d'un listing de contraintes explicites et de conseils (voir annexe 2). Si cet « étayage » (bien explicite et assez clairement formulé sur le plan des attentes), des défis posés, des conseils procéduraux et des pistes stratégiques ou des indications concernant le matériel à utiliser semble bien permettre aux élèves d'entrer dans la tâche, en revanche, ce qui reste implicite pour eux/elles, c'est l'articulation pertinente des différents contenus en vue de la construction de leur histoire, notamment en ce qui concerne le travail de variation des cadrages et des points de vue, l'épaisseur des traits, les contrastes et les textures (attentes que l'on retrouve dans les critères d'évaluation). L'injonction « Inspirez-vous des bandes dessinées que vous possédez, regardez les variations de cadrage, de points de vue, les formes des bulles, les onomatopées, les expressions des visages... » nous semble d'ailleurs significative du fait que l'EEF compte beaucoup sur la part de l'élève dans la construction des savoirs qu'implique cette tâche, bien que les illustrations est les outils notionnels et procéduraux mis à dispositions des élèves à travers le document d'appui puissent être considérés, à de nombreux égards, comme d'importants auxiliaires pour leur travail.

Dans le cadre de l'entretien à postériori, nous avons partagé avec l'EEF le fait que le contexte de la crise sanitaire, contrairement à ce que l'on pouvait croire, exigeait d'importants efforts d'aménagement du travail des élèves à distance. L'EEF affirme d'ailleurs à ce propos, en faisant référence au dossier qu'elle a conçu : « Ce genre de dossier, on ne le fait pas forcément en classe ». Le principal défi de l'enseignant est d'arriver à concevoir un dispositif éminemment dévolutif à même d'orienter la faisabilité d'un projet sans pour autant faire l'économie des défis intellectuels. Il s'agit d'un travail de didactisation qui engage des outils spécifiques d'autonomisation de l'élève dans la tâche. La recherche en tant que démarche d'ordre euristique de l'élève devient très importante dans ce contexte. Dans son compte-rendu d'entretien, l'EEF note à ce propos : « [...] ce travail à distance a permis de mettre au grand jour le rôle prépondérant de l'enseignant dans l'apprentissage des élèves. Son enthousiasme et son cadre bienveillant apparaissent clairement nécessaire pour la motivation des élèves, même au collège ». Mais si l'EEF se réfère ici à la dimension motivationnelle du rôle de l'enseignant, en revanche elle parle aussi de l'importance de l'étayage de l'enseignement par « des fiches d'explication de notions ou des références extérieures ». À noter à ce propos que le document d'appui fourni aux élèves présente tout un éventail d'outils d'orientation de leur travail : consignes, conseils procéduraux, pistes, suggestions, liens vers des vidéos explicatives / illustratives, indications concernant le matériel à utiliser, exemples de mise en page, exemples de *comic strip*, définitions de termes techniques appartenant au domaine de la BD et du cinéma, aide-mémoires (relatifs aux différents types de plan ou aux différentes expressions du visage).

L'aménagement, l'accompagnement et l'évaluation du travail : ancrage épistémologique

Une analyse didactique « s'intéresse principalement à l'acte d'enseignement [...] : enseigner, c'est construire et mener des situations en fonction d'objectifs d'apprentissage, qui visent certains savoirs » (Orange, 2006, p. 124). Les conduites d'enseignement des stagiaires sont considérées et analysées ici comme des « gestes didactiques de métier » (Brière-Guenoun, 2017)⁶ intégrés aux « gestes professionnels » (au sens de Jorro, 2006)⁷. Dans le cadre du suivi des stages, les formateurs observent et analysent les leçons des stagiaires en prenant essentiellement en compte les composantes de « l'acte d'enseigner » (cf. IUFE, 2011a, 2011b/2019).

C'est d'ailleurs « l'acte d'enseigner » qui nous préoccupe ici, vu sous l'angle de l'aménagement, l'accompagnement et l'évaluation du travail des élèves (produit/processus) à distance :

- L'aménagement des tâches des élèves revient pour l'essentiel à *définir* des attentes d'apprentissage et des règles d'action (cf. Amade-Escot, 2007 ; Sensevy 2006, 2007), à travers des *consignes*⁸ et une certaine organisation du *milieu pour l'étude / milieu didactique*, dans le cadre d'un *contrat didactique* (« ensemble des règles pour la plupart implicites et toujours en évolution, qui sous-tendent les termes des échanges entre l'enseignant et les élèves, à propos des objets à enseigner et à apprendre ») (Leutenegger, 2008/2012, p. 40). Dans le contexte spécifique de l'enseignement à distance, où les enseignants et les élèves sont forcément amenés à des positions différentes par rapport aux objets de leurs interactions, le *contrat didactique* est plus que jamais un *contrat différentiel* (cf. à ce propos Leutenegger, 2008/2012 ; Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002 ; Schubauer-Leoni, 1996).
- L'enseignement des AV, à fortiori en distanciel, sollicite massivement l'autonomie des élèves. Cela nous a amené à nous intéresser aux éléments d'ordre procédural fournis aux élèves à travers

6. « Les gestes didactiques de métier désignent les actions spécifiques du professeur (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) pour effectuer les tâches professorales (d'organisation et de conception des dispositifs, d'aide à l'étude) lui permettant de conduire l'étude des élèves en une institution donnée » (Brière-Guenoun, 2017, p. 54).

7. « Les gestes professionnels intègrent les gestes du métier en les mobilisant d'une façon particulière, leur mise en œuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation » (Jorro, 2006, pp. 7-8).

8. Vues comme des « artefacts cognitifs » et « lieu de manifestation du contrat didactique » (Rivière, 2006), les consignes qui portent les tâches d'élève « permettent de dégager une première définition des contenus qui seront abordés et qui vont subir des transformations au cours des régulations » (Aeby Dagué & Jacquin, 2009, p. 206).

l'aménagement de leur travail (ce qui conduit ensuite à l'analyse du rapport entre *contrat didactique* et *milieu didactique*)⁹. Nous rappelons à ce propos que la construction des savoirs procéduraux requiert « une pratique graduelle et souvent considérable », et « correspond donc à la constitution de séquences d'actions conditionnelles [...] qui permettent la réalisation de certaines tâches dans certaines conditions [...] » (cf. Crahay, 1999/2010, p. 264). Nous avons essayé de rendre compte du potentiel procédural des consignes et des milieux didactiques mis en place par les stagiaires, par le biais de *l'analyse a priori* des tâches, qui vise, pour l'essentiel, à identifier, d'une part, « les contenus et savoirs sous-jacents à la réalisation de la tâche », et d'autre part, « les problèmes posés aux élèves et les conduites typiques qu'ils sont susceptibles d'adopter » (Brière-Guenoun, 2017, p. 68).

- Rendre compte de la spécificité de l'accompagnement du travail des élèves en distanciel implique notamment l'observation des *régulations* enseignantes (qui, dans notre cas, ont un caractère *rétroactif* mais aussi *proactif*, dans certaines situations). La *régulation* en tant que geste didactique se réfère aux interventions de l'enseignant.e visant à influencer sur la construction de stratégies de résolution de la tâche (« stratégies gagnantes »), selon les attentes du contrat didactique (cf. à ce propos Sensevy, 2006, 2007). Ainsi, il nous a semblé important de voir dans quelle mesure les rétroactions des stagiaires étaient porteuses de pistes stratégiques et/ou d'outils cohérents avec les apprentissages visés, en sachant que les régulations, tout comme les autres gestes d'enseignement, peuvent porter sur différents types d'objets (*mésogénétiques*, *chronogénétiques* ou *topogénétiques*) (cf. Ligozat, 2015)¹⁰, ce qui enrichit les possibilités de leur analyse didactique.
- Pour ce qui est de l'analyse de l'évaluation du travail des élèves à distance, telle qu'effectuée par l'enseignant.e, elle est essentiellement orientée par un dispositif mis en place par l'équipe de formateurs en didactique des AV de l'IUFE de Genève, visant à répondre aux besoins du « bilan-perspective », une forme de travail de tradition

9. Comme le montre Cariou (2013), entre *contrat* et *milieu*, il peut y avoir des *déséquilibres* susceptibles de nous informer, entre autres, dans quelle mesure le contrat permet d'exploiter les potentialités du milieu pour faire avancer le savoir, mais aussi, en sens inverse, dans quelle mesure la logique de l'aménagement du milieu permet de répondre aux attentes du contrat.

10. Les *gestes mésogénétiques* « interviennent sur les configurations d'objets pris en compte dans l'action des participants », les *gestes topogénétiques* « interviennent sur les positions des participants dans le savoir », et les *gestes chronogénétiques* « interviennent sur la création du temps didactique par l'institution de nouveaux objets de savoir » (Ligozat, 2015, p. 22).

genevoise consacrée à l'analyse d'ensembles de productions d'élèves réalisées dans le cadre des séquences d'enseignement dispensées en stage. Le dispositif d'analyse met en avant, d'une part, le rapport du travail de l'élève (processus et produit) au *contrat didactique* (tel que défini *supra*) et au *milieu pour l'étude* (Roustan & Amade-Escot, 2003) mis en place par les stagiaires, et d'autre part, un regard sur les productions des élèves vues comme des outils sémiotiques médiateurs de savoirs (cf. *supra*). Dans cette perspective, nous nous intéressons prioritairement aux apprentissages qu'incarne le travail de l'élève (vu davantage comme processus que comme produit), aux contenus d'enseignement et aux milieux relatifs aux référents culturels convoqués) ainsi qu'aux conduites nécessaires pour accomplir la tâche, à la logique d'adéquation *contrat-milieu* (Cariou, 2013), aux activités préparatoires et leur articulation dans le cadre de l'évaluation des productions finales, à la manière dont la créativité est convoquée dans l'économie du travail de l'élève, ainsi qu'à la diversité des productions des élèves vue dans son rapport avec le type de créativité convoquée.

Principaux résultats de l'analyse de l'enseignement retenu

Comme nous l'avons déjà évoqué, la progression des élèves dans leur travail est orientée, à un premier niveau, par l'organisation du travail en étapes, selon un planning (cf. annexe 2). Sur le plan de l'accompagnement des apprentissages, cette progression est encadrée par un dispositif de régulation à distance (des retours à caractère collectif ou individuel, par vidéo interposée, ou évaluations argumentées par écrit), dispositif qui prépare le terrain de la certification.

L'accompagnement du travail des élèves (processus et produit)

Le bilan relatif aux rendus des élèves dans leur première version est un bilan encourageant (à fonction plutôt motivationnelle que formative) et se réfère tout d'abord à ce que l'EEF a identifié comme « acquis » par les élèves, sans avoir recours à une analyse de leurs acquis :

- la maîtrise, plus ou moins réussie des différents types de plans et de la mise en page en format BD de la matière graphique ;

- l'intégration (plus ou moins pertinente) de la vignette de Keith Haring dans l'économie des planches réalisées, qui « donne des scénarios assez sympas » ;
- la dynamisation de la planche (travail à suivre, qui porte essentiellement sur le trait).

Le bilan fait également référence à la créativité des élèves, sollicitée dès le début de l'année, mais qui est mise ici dans le contexte des contraintes sanitaires. Dans la vision de l'EEF, ces contraintes sont génératrices de créativité dans la mesure où elles « amènent la société à trouver des solutions, à quelque chose qu'elle ne connaît pas du tout ». Il/Elle évoque aussi les changements climatiques et les nouvelles technologies en tant que potentiels vecteurs de créativité en raison des adaptations qu'elles suscitent. Il/Elle précise enfin que la créativité « s'apprend », que « c'est important de la travailler », et illustre son propos en parlant des solutions que les gouvernements des différents pays ont dû chercher pour faire face à la crise sanitaire, en élaborant différents scénarii d'action, en fonction de leur contexte socioculturel. Pour l'EEF, il y a plusieurs réponses à un problème (« il y a peut-être plusieurs bonnes réponses, mais il y a aussi des mauvaises, et c'est ça qu'on essaie d'éviter ») et les AV font partie des domaines qui permettent « plusieurs solutions possibles [à un problème] ». Puisque l'EEF annonce des retours formatifs individuels, et qu'il/elle veut imprimer à ce bilan un caractère d'encouragement, elle n'entend pas traiter les difficultés des élèves à un niveau collectif : les élèves sont invités à « être créatifs » en cherchant un scénario plausible pour la réalisation de leur planche. Il/Elle leur suggère, en ayant recours à une sorte de mise en abyme, de chercher une solution plastique à une situation problématique ancrée dans le contexte de la crise sanitaire. Les savoirs procéduraux sous-jacents à cette démarche restent implicites dans son discours, mais les résultats partiels obtenus par les élèves semblent indiquer le fait que l'EEF pouvait compter sur eux pour l'étape ultérieure de leur travail, d'autant plus qu'il/elle envisageait des retours individuels, susceptibles de leur servir pour la partie finale de leurs productions.

Dans la seconde vidéo interposée, relative à l'*encrage*, l'EEF explicite, supports BD à l'appui, les moyens graphiques qui permettent de « dynamiser » la planche. Il/Elle le fait par le biais d'une lecture ostensive des planches portant essentiellement sur le travail, au feutre noir, des contrastes, des surfaces/des aplats, des différentes « textures » (ou hachures) et types de traits, des différents types de cadrages à réaliser avant l'*encrage* final. L'EEF insiste sur le fait qu'il/elle ne voulait pas que les élèves fassent « juste un travail de recopiage aux traits, noir sur blanc », mais « qu'ils travaillent aussi les surfaces ». Plus qu'une lecture procédurale, l'EEF fournit ici une lecture en termes d'effets graphiques obtenus par tel ou tel moyen technique utilisé et leur contribution sémiotique à la construction de l'histoire représentée. Si

les savoirs procéduraux sont orientés par les documents mis en ligne et par des rétroactions individuelles, l'EEF offre ici aux élèves une lecture davantage d'ordre esthétique que technique, en mettant en œuvre des savoirs d'ordre interprétatif, tout aussi nécessaires aux apprentissages des élèves pour qu'ils comprennent le fonctionnement de la BD sous l'angle du rapport *moyens-effets esthétiques*.

Enfin, pour prendre un exemple de rétroaction individuelle, dans la « vidéo » conçue à l'intention de l'élève « I », l'EEF effectue un retour formatif portant sur :

- la manière de faire les cases
- le travail sur les différents plans
- les indices qui permettent de récupérer l'histoire envisagée (l'EEF donne ici une version de ce qu'elle comprend de l'histoire envisagée et suggérée par les moyens graphiques mobilisés par l'élève)

et donne des pistes potentiellement utiles concernant le travail sur le rapport entre un certain type de plan et l'évolution du personnage imaginé (en l'occurrence, l'utilisation du plan américain pourrait être articulé à la représentation d'une expression du visage du personnage, en cohérence avec sa triste évolution : à la fin de l'histoire, il se retrouve derrière les barreaux).

Tout comme ce retour énoncé à l'intention de l'élève « I », les retours formatifs individuels comportent des pistes procédurales intéressantes et potentiellement utiles pour les élèves, notamment en ce qui concerne les différents moyens graphiques exploités au service des suggestions qui orientent la lecture des planches en termes d'histoire.

L'analyse et l'évaluation des travaux d'élèves (telles qu'effectuées par l'EEF)

D'une part, comme nous l'avons déjà pointé, les retours formatifs de l'EEF, que nous venons de passer rapidement en revue, s'inscrivent dans une démarche de construction d'une progression des apprentissages visés (même dans ce contexte qui affecte l'accompagnement des conduites d'étude des élèves) et préparent les évaluations certificatives (finales) de leurs productions. Dans le cadre de l'entretien formateur-EEF, nous avons pu souligner la qualité du travail de l'EEF et ses efforts de justifier, arguments à l'appui, la note attribuée à chaque production (vue dans son évolution), compte tenu des critères qui matérialisent la dimension certificative du contrat didactique. Dans l'ensemble, ce n'est pas la qualité graphique de la représentation du personnage qui est notée (bien qu'elle soit sporadiquement saluée par l'EEF dans ses appréciations écrites), mais le fait de répondre aux attentes du

contrat, au-delà du fait que les élèves ont intégré aussi dans leurs démarches des éléments « extérieurs » au contrat, relevant de leurs expériences personnelles. D'ailleurs, un élève, malgré la qualité graphique de la représentation de ses personnages, se voit d'ailleurs attribuer la note 3,5/6, argumentée par l'EEF sur le plan du rapport entre les propriétés du travail noté et les critères d'évaluation.

D'autre part, les notes attribuées aux travaux des élèves sont généralement argumentées en lien avec les attentes sur lesquelles ont opéré les retours formatifs de l'EEF. Néanmoins, dans les appréciations finales qu'il/elle formule de manière synthétique, en complément aux fiches d'évaluation certificative, on peut identifier des espèces de « plus-value » d'ordre appréciatif, qui ne sont pas faciles à connecter aux critères d'évaluation explicitement formulés à l'intention des élèves (cf. annexe 3). Il s'agit notamment des « compétences expressives », qui ne comprennent pas de critères explicites relatifs à l'expressivité des personnages, quand bien même des contenus relevant de cette expressivité ont été explicités dans le document d'appui fourni aux élèves et sont même présents dans certaines appréciations de l'EEF, comme c'est le cas de celle formulée à l'intention d'une élève ayant obtenu la note 6/6 : « L'expressivité du personnage et l'encrage sont très réussis ! Très bon travail, bravo ! ». Il nous faut préciser ici que malgré le fait que l'EEF n'a pas insisté sur l'expressivité des personnages en termes d'attentes techniques, cette expressivité participe de la compréhension de l'histoire des personnages représentés. C'est la raison pour laquelle nous faisons l'hypothèse que ce contenu, qui d'une manière ou d'une autre (avec les gaucheries inhérentes à sa restitution graphique), doit bien être présent dans le travail des élèves, « se cache » derrière le premier critère d'évaluation formulé ici sous forme de question fermée (« Est-ce que l'on comprend l'histoire ? »). De ce fait, ce critère pourrait être nuancé/précisé dans le sens que nous venons d'évoquer, pour que l'expressivité des personnages (même suggérée par des moyens simples, à un niveau technique qui n'exige pas une expertise poussée) puisse être intégrée dans le dispositif d'évaluation.

Il en est de même du travail sur la couleur. On se rappellera le fait que l'enseignement conçu par notre stagiaire se voulait « moins technique sur les couleurs » (cf. *supra.*). On trouve cependant des appréciations portant sur la qualité du travail sur les couleurs, important mais pas déterminant pour l'évaluation des apprentissages des élèves. En voici un exemple : « Encrage bien réussi avec un beau travail des couleurs. Très bon travail, bravo ! ». On notera ici, au passage, que la qualité du coloriage est articulée (ou subordonnée) à celle de l'encrage, ce dernier faisant explicitement l'objet de l'évaluation certificative.

À noter enfin que, selon les explicitations formulées par l'EEF dans le cadre de l'entretien certificatif, bien qu'il s'agisse d'un travail noté, la note ne comptait pas pour l'évaluation certificative effective des élèves, mais

fonctionnait comme une aide à la compréhension du rapport de leur travail au contrat didactique. En d'autres termes, malgré son apparence certificative, la note est ici investie d'une fonction formative.

Les principales leçons tirées de l'expérience

Que conclure de cette expérience et de son analyse ? Dressons-en le bilan en partant de l'enseignement pour nous intéresser ensuite à la formation et à la recherche.

Côté enseignement

- Les contraintes de l'enseignement à distance amènent à repenser l'agir didactique comme déconnecté de l'interactivité synchrone qui caractérise le présentiel. Dès lors, *l'aménagement didactique du milieu pour l'étude* devient la priorité centrale de l'enseignant.e (ainsi que nous avons essayé de le montrer à travers la séquence analysée ici), dans la mesure où il doit permettre à l'élève de compter davantage sur lui-même que sur l'aide de l'enseignant dans la résolution des défis qui lui sont posés.
- La configuration du dispositif d'enseignement-apprentissage doit idéalement permettre aux élèves de construire (dans une logique de progression raisonnée) l'outillage nécessaire à la prise en charge autonome de leurs tâches. Il s'agit plus concrètement d'équiper « la part de l'autre » en termes de savoirs / savoir-faire, à partir de contraintes inductrices d'apprentissages permettant la construction de « stratégies gagnantes » (Sensevy, 2006, 2007).
- Il faut accorder une attention particulière au choix et à l'exploitation didactique des ressources matérielles du milieu, notamment des supports vidéo de type tutoriel ou servant de référence pour l'agir des élèves. Il s'agit, d'une part, de s'assurer de leur pertinence sur le plan des savoirs visés, et d'autre part, d'orienter l'interaction des élèves avec ces supports, pour que ces derniers puissent servir à leurs apprentissages et non pas à leur simple délectation. Les stagiaires estiment à juste titre qu'il faut étayer un enseignement à distance par des fiches explicatives, références, tutoriels, marches à suivre, conseils, consignes... Néanmoins, en raison de leurs contenus ou de leur complexité sémiotique, certains documents ne peuvent pas être tout simplement mis à disposition des élèves pour qu'ils « s'en inspirent » (un phénomène déjà récurrent dans l'enseignement en présentiel). L'interaction des élèves avec ces matériels exige de la

part de l'enseignant.e un travail d'aménagement didactique cohérent avec les apprentissages visés et leur articulation dans le cadre d'une progression (pour ce qui est de l'enseignement analysé ici, articuler les différents contenus convoqués par l'EEF, pour construire une « histoire » à travers une planche de bande dessinée, ne semble pas aller de soi...).

- L'enseignement à distance apparaît comme un vrai révélateur du besoin de connaître ses élèves pour aménager un terrain d'apprentissage qui entre en résonance avec leurs difficultés habituelles mais aussi avec leur potentiel, dans le cadre d'un contrat didactique différentiel.
- En régime distanciel asynchrone, l'évaluation de la progression des élèves dans leurs apprentissages est un travail inférentiel s'appuyant essentiellement sur les traces graphiques/plastiques du travail de l'élève d'une étape à l'autre de son évolution dans la tâche (de l'expérimentation jusqu'à la production finale). Les limites de l'évaluation, dans ce contexte, tiennent donc au fait que l'enseignant n'a pas d'emprise sur toutes les dimensions des conduites d'étude des élèves.

Côté formation

L'analyse des leçons dispensées à distance par les EEF suivis durant l'été 2021 – dont celle présentée dans cette étude – nous a permis, d'une part, de mettre en évidence, chez les novices, des efforts significatifs pour saisir et/ou analyser les implications de leur travail en différé pour les apprentissages des élèves, et d'autre part, de valider la nécessité d'approfondir, en formation initiale, l'intégration des « approches didactiques propres à la discipline enseignée » (cf. « Composantes relatives à l'enseignement-apprentissage de la discipline », in IUFFE, 2011b/2019).

Confronté.es aux défis de l'enseignement à distance (cf. « Défis de l'enseignement des arts visuels en distanciel » ci-avant), notamment à celui d'outiller l'autonomie et la créativité des élèves, les EEF ont saisi l'immense importance que prend l'aménagement de milieux didactiques permettant aux élèves de construire leur progression dans les apprentissages visés. Dans cette perspective, dans la présentation de leurs dispositifs d'enseignement et dans leurs (auto)analyses, ils ont insisté sur la nécessité d'organiser leur agir essentiellement autour de la *définition* et de la *dévolution* (vus comme principaux piliers de l'enseignement à distance), ce qui implique un aménagement du travail des élèves fondé sur des exigences intellectuelles inductrices d'apprentissages et de stratégies d'apprentissage. Cependant, dans l'explicitation à priori / à postériori et/ou dans la mise en œuvre de

ces ambitions, certaines résistances détectées en présentiel, qui touchent essentiellement aux approches didactiques propres aux AV, refont surface ; d'où la nécessité d'approfondir, en formation, les conséquences didactiques de ces résistances :

- la difficulté d'articuler l'agir de l'élève aux apprentissages visés, ce qui affecte non seulement le sens donné à son travail (processus et produit) mais aussi l'évaluation de ce dernier ;
- le fait de trop compter sur « la part de l'autre » (un des indices les plus fréquemment détectés à ce propos, c'est l'injonction « imaginez... », associée à des attentes plus ou moins outillées en termes de savoirs/savoir-faire), ce qui se traduit principalement par l'absence de véritables contraintes cognitives pour l'élève, sous prétexte qu'on risque de « tuer » leur créativité / leur imagination créative. Or, l'excès de crédit accordé aux ressources internes de l'élève risque d'entraver la dévolution (« Madame/Monsieur, je n'ai pas d'idée ») ;
- *l'aménagement didactique du milieu pour l'étude* est souvent pensé comme une simple mise en contact de l'élève avec les supports, au lieu de prendre la forme d'une médiation enseignante amenant les élèves à mobiliser des contenus d'apprentissage (ce qui conduit à approfondir, en formation, les enjeux de *l'analyse à priori* des tâches d'apprentissage) ;
- la difficulté d'orienter / d'exploiter les activités expérimentales des élèves en termes de contenus à réinvestir dans la construction des apprentissages visés. Cette difficulté va de pair avec celle de prendre en compte les travaux préparatoires dans le processus d'évaluation des productions finales, en sachant, d'une part, qu'on évalue moins ce que l'élève a fait que ce que l'élève a appris en faisant, et d'autre part, que l'évaluation est censée rendre compte de la progression des apprentissages et non pas de performances locales standardisées ;
- l'inadéquation entre l'accompagnement individuel, le contrat didactique collectif et l'évaluation du travail des élèves ;

une centration sur les savoirs techniques, au détriment de leur articulation aux savoirs esthétiques.

En ce qui concerne l'évaluation des stagiaires dans le contexte du semi-confinement de 2020, nous tenons à rappeler le caractère essentiellement inférentiel du travail du formateur / de la formatrice (lui/elle-même confronté.e au défi de l'accompagnement des formés.es à distance), à partir des traces de l'activité enseignante telle que déployée à distance. Il s'agit d'une démarche d'accompagnement de pratiques novices, centré sur l'adaptation

raisonnée du *faire* aux contraintes de la crise sanitaire, ce qui relève, en dernière analyse, de l'essence même du développement professionnel.

Côté recherche

À la lumière de ce que nous avons présenté ci-dessus, il nous semble important d'esquisser quelques perspectives de recherche qui prennent en compte les particularités de l'enseignement des AV à distance :

- approfondir l'analyse didactique de la « réticence » en tant que propriété définitionnelle du geste de régulation. Dans l'enseignement des AV, il y aurait, de notre point de vue, deux types de « réticence » détectables cliniquement : la première ancrée dans le paradigme innéiste de la créativité (l'enseignant « se retire » en laissant faire l'élève sous prétexte qu'il est nécessairement créatif et que donc son accompagnement ne ferait qu'entraver sa créativité) ; la seconde, didactiquement aménagée, s'appuyant sur un outillage de l'élève qui lui permet d'agir en autonomie, en investissant la dévotion comme terrain de mise en œuvre de savoirs et savoir-faire. Il s'agit d'outiller la construction de stratégies gagnantes (en réponse à un problème plastique) et donc la créativité de l'élève ;
- analyser l'apport des outils ostensifs dans la construction des savoirs, une priorité pour la recherche en didactique des AV, discipline qui fait largement appel aux supports iconiques/plastiques/visuels (cf. à ce propos Bodea, 2017 ; Matheron & Salin, 2002) ;
- mener des recherches visant à identifier des outils pour concevoir des situations-problèmes dans l'enseignement des AV, un objectif qui concerne entre autres, la créativité didactiquement infléchie. Nous aimerions rappeler ici que « construire une situation-problème, revient à identifier l'opération mentale principale qui doit nécessairement être mise en œuvre et configurer la situation de telle sorte qu'elle conduise le sujet à la pratiquer, même s'il ne la maîtrise pas complètement ou s'il ne l'utilise pas spontanément » (Demerval & White, 1993, p. 10) ; ce qui implique la prise en compte des mécanismes cognitifs en jeu dans tel ou tel type de tâche d'apprentissage.
- élaborer des outils d'analyse didactique de productions intermédiaires et finales des élèves (en tant que traces d'une activité cognitive articulée à un contrat d'apprentissage et à un projet de développement), ce qui contribuera sans doute à l'amélioration des outils d'évaluation de leur progression dans les apprentissages visés (cf. à ce propos Bodea, 2021).

En guise de conclusion : présence, distance, hybridations...

Pour finir, nous aimerions apporter une dernière nuance à l'objet traité dans cette contribution. Nous avons parlé d'*enseignements à distance*, tels qu'infléchis par les urgences et les contraintes liées à la situation de semi-confinement du printemps 2020 vécue en Suisse. S'il s'agit bien de l'enseignement à distance et non pas de « l'enseignement en situation sanitaire », ainsi que le suggère le contenu d'un ouvrage cité par Gérin-Lajoie et Papi (2021)¹¹, il faut alors admettre, avec les auteurs cités, une évidence :

En présence comme à distance, créer de bons cours prend du temps, de la formation et de l'accompagnement. Et, au-delà des cours, tout un écosystème de vie et de soutien entourant l'apprentissage est nécessaire pour permettre aux apprenants de persévérer et de réussir. De fait, enseigner à distance ne s'improvise pas.

Voici une invitation, que nous adressons indirectement aux formateurs et aux chercheurs en sciences de l'éducation, à un travail d'approfondissement des outils de formation à l'enseignement à distance (que ce soit en situation de crise ou non), mais aussi à un travail de recherche qui traite des différentes implications d'ordre pédagogique et didactique de ce type d'enseignement. Car en effet, en dépit de l'ingéniosité qu'il requiert, il ne s'improvise pas. Il implique par ailleurs des efforts individuels et collaboratifs, même si ces efforts se déploient parfois... à distance. Si le présentiel est la modalité d'interaction sociale la plus souhaitée, en revanche la distance est devenue une variable incontournable de l'enseignement et de la formation, ne serait-ce que parce que les salles de classe et les amphithéâtres ne peuvent pas accueillir toutes/tous les élèves/étudiant.es, ce qui génère automatiquement un nouveau défi pour les enseignants et les formateurs, à savoir *l'enseignement hybride*. Dans un monde en pleine expansion digitale, mais qui s'efforce néanmoins de concilier présentiel et distanciel, réel et virtuel, *l'enseignement hybride* apparaît comme un objet de formation et de recherche, difficile à contourner.

11. « [...] comme on peut lire dans le livre *The Distance Learning Playbook for College and University Instruction*, publié en septembre 2020 par un groupe de chercheurs en éducation : 'L'enseignement en temps de pandémie n'était pas réellement de l'enseignement à distance. C'était de l'enseignement en situation de crise' » (Gérin-Lajoie & Papi, 2021).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aeby Dagué, S., & Jacquin, M. (2009). *La régulation, un geste didactique ? Illustration à partir d'une étude de cas*. In S. Canelas-Trevisi, et al. (2009). *Langage, objet enseigné et travail enseignant*. Grenoble : ELLUG, Université Stendhal (pp. 205-224).
- Amade-Escot, C. (Éd.) (2007). *Le didactique*. Éditions Revue.
- Bodea, S. (2017). L'ostension plastique de l'enseignant d'arts visuels, entre geste didactique et geste artistique. Communication dans le cadre du symposium « Problématiser le rapport expertise artistique – expertise didactique en formation à l'enseignement des arts visuels, de la musique et des activités créatrices et manuelles ». Colloque « Artiste et enseignant : duo – duel ? » Lausanne : HEP Vaud, 12-14 septembre 2017.
- Bodea, S. (2021). *La place de l'analyse du travail des élèves (processus et produit) en didactique des arts visuels. Enjeux pour l'enseignement, la formation et la recherche*. Communication à distance, dans le cadre de la Journée scientifique, doctorale et professionnelle en didactique des arts et de la technologie « Professionnalité et didactique des arts et de la technologie : quels rapports aux savoirs ? ». HEP-BEJUNE (Bienne), 28 avril 2021.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Minit.
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Presses universitaires de Rennes.
- Bronckart, J.-P. (2009). Apprentissage et développement dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif. *EJRIEPS Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 18, 5-23.
- Bronckart, J.-P. (2013). Qu'est-ce que le développement humain ? Interrogations, impasses et perspectives de clarification. In J. Friedrich, R. Hofsetzer & B. Schnewly (Éds.), *Une science du développement humain est-elle possible ? Controverses du début du XX^e siècle* (pp. 207-226). Presses universitaires de Rennes.
- Cariou, D. (2013). Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire. *Éducation et didactique* [En ligne], 7(1). <http://educationdidactique.revues.org/1422>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *PER (Plan d'études romand) (cycles 1/2/3) : Arts / Corps et mouvement*. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/>
- Crahay, M. (1999/2010). *Psychologie de l'éducation*. PUF.
- Demerval, R., & White, F. (1993). La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème. Remarques et commentaires. *SPIRALES*, 10-11, 37-48.
- Espinassy, L. (2018). « Soyez créatif et original » ! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège. In I. Mili & R. Rickenmann (Éds.), *Didactique des arts. Acquis et développement. Formation et pratiques d'enseignement en*, 23, 95-106.

- Gérin-Lajoie, S., & Papi, C. (2021). *Enseignement à distance : un succès mitigé et des leçons à tirer*. Repéré à <https://theconversation.com/enseignement-a-distance-un-succes-mitige-et-des-lecons-a-tirer-158859>
- IUFE (2011a). *Objectifs de la formation et référentiel de compétences relatifs à la formation des enseignantes et enseignants du secondaire I et II*. Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignant-es.
- IUFE (2011b/2019). *Les gestes professionnels* (document complémentaire à IUFE, 2011a, version révisée en août 2019). Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignant-es.
- IUFE (2020). *Directive relative à l'adaptation des stages FORENSEC en lien avec la période épidémique COVID-19*. Université de Genève, Institut universitaire de formation des enseignant-es.
- Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, CNAM, 2006. Repéré à <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900>
- Lecerf-Lhomme, F. (2021). *Enseigner à distance. Inventer un nouvel espace relationnel*. Chronique sociale.
- Ligozat, F. (2015). L'analyse didactique des pratiques de classe : outils et démarche d'identification des logiques d'action enseignantes en mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 18, 17-37.
- Leutenegger, F. (2008/2012). *Didactique comparée et difficultés scolaires*. Université de Genève.
- Leutenegger, F., & Schubauer-Leoni, M. L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 73-86.
- Matheron, Y., & Salin, M.-H. (2002). Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 57-66.
- Morel, M. (2021). La formation enseignante au temps de la pandémie du printemps 2020 : quel apport de l'art du point de vue éducatif et formatif ? In M. Morel, R. Bergeron & L.-P. Willis (Éds.), *Penser la Covid-19, et penser le monde. Réflexion critique sur les effets de la pandémie du printemps 2020* (pp. 161-180). Éditions JFD.
- Morel M., Bergeron R., & Willis L.-P. (2021a). Introduction. In M. Morel, R. Bergeron & L.-P. Willis (Éds.), *Penser la Covid-19, et penser le monde. Réflexion critique sur les effets de la pandémie du printemps 2020* (pp. 19-30). Éditions JFD.
- Morel M., Bergeron R., & Willis, L.-P. (Éds.) (2021b). *Penser la Covid-19, et penser le monde. Réflexion critique sur les effets de la pandémie du printemps 2020*. Éditions JFD.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Orange, C. (2006). Analyse de pratiques et formation des enseignants. *Recherche et formation [En ligne]*, 51. <https://dx.doi.org/10.4000/rechercheformation.506>

- Rickenmann, R. (2003). Institutions culturelles et enseignement des arts. À propos des martiens de Nelson Goodman. In S. Alberton (Éd.), *École et culture* (pp. 37-40). *Actes du colloque initié par la Cellule pédagogique. Département de l'Instruction Publique, Bâtiment d'art contemporain. Genève, 26 et 27 février 2002.*
- Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde* [Thèse de doctorat, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle].
- Rochex, J.-Y. (2003). Quelques réflexions sur les rapports entre institution scolaire et institutions culturelles. In S. Alberton (Éd.), *École et culture* (pp. 19-26). *Actes du colloque initié par la Cellule pédagogique. Département de l'Instruction Publique, Bâtiment d'art contemporain. Genève, 26 et 27 février 2002.*
- Schubauer-Leoni, M. L. (1996). Étude du contrat didactique pour des élèves en difficultés en mathématiques. In C. Raisky & M. Caillot (Éds.), *Au-delà des didactiques, le didactique* (pp. 159-189). De Boeck Université.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(2), 205-225.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (pp. 1-37). Presses Universitaires de Rennes.

Notice biographique

Stefan-Ioan Bodea est chargé d'enseignement en didactique des arts visuels et de la musique à l'IUFE de l'Université de Genève. En avril 2015, il a soutenu une thèse de doctorat en sciences de l'éducation portant sur l'agir didactique d'enseignant.es secondaires d'arts visuels. Les objets privilégiés de ses recherches relèvent essentiellement de l'analyse des pratiques d'enseignement dans le cadre de la formation initiale des enseignant.es secondaires spécialistes des arts visuels et de la musique ; la didactisation des œuvres et des pratiques culturelles de référence ; l'intelligibilité de l'agir conjoint enseignant-élèves ; le rapport apprentissages-créativité-évaluation ; le développement professionnel des enseignant.es.

COURRIEL : STEFAN.BODEA@UNIGE.CH

ANNEXES

Annexe 1 : abréviations

AV : arts visuels

EEF : étudiant.e en formation

MITIC : Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication

NOLE : notes d'observation et d'analyse de leçon

Annexe 2 : Éléments de cours distribués aux élèves (extraits)

- Prise de connaissance de l'exercice et lecture des documents.
- Recherche de votre scénario et esquisse au crayon gris de votre bande dessinée sur feuille A4
- 1^{er} rendu de votre part [...] Vous devez m'envoyer par mail une photographie de votre travail (ESQUISSE DE VOTRE PLANCHE DE BANDE DESSINÉE AU CRAYON GRIS) accompagnée D'UN PETIT TEXTE EXPLICATIF DE VOTRE SCÉNARIO. Ce premier rendu n'est pas noté mais a pour but de me permettre de vous faire un retour formatif pour que vous puissiez améliorer votre travail.
- Amélioration de votre travail et dessin définitif des lignes AU FEUTRE NOIR.
- Finalisation du travail en classe avec recherche sur les textures. Rendu final.

Consignes :

Après avoir étudié les différentes règles qui régissent la réalisation d'une bande dessinée, racontez une histoire en réalisant une bande dessinée courte (*comic strip*) de 5 cases minimum (vignettes) au feutre noir sur une feuille A4. Le thème est libre mais une des vignettes est imposée : votre bande dessinée devra inclure la vignette de l'artiste Keith Haring. Vous utiliserez au moins trois types de cadrage différents et vous les nommerez (à l'arrière de votre travail).

Contraintes :

- Format A4 (21 X 29,7cm) en portrait (vertical)
- Histoire en 5 cases minimum
- Toute la feuille A4 devra être utilisée par les cases (voir exemple).
- Dessin au feutre noir en travaillant le trait et les textures (pas de couleurs)
- La vignette de Keith Haring est à inclure obligatoirement dans votre histoire (la vignette peut être modifiée en ajoutant une expression au visage, un objet, des vêtements, du texte... Mais la composition globale devra être respectée).
- 3 types de plans différents devront être utilisés et nommés.

Conseils :

- Réfléchissez bien à votre histoire ! Elle doit être courte et percutante ! Avec une chute qui peut faire rire, réfléchir...
- Lisez et regardez les supports de cours (plusieurs fois !) avant de commencer, cela vous permettra de bien comprendre les consignes !
- Une bande dessinée, c'est avant tout une histoire en dessin, essayez d'exprimer votre histoire avec le minimum de texte possible. Pour cela vous pouvez vous aider des plans (comme au cinéma !), des expressions du visage, des expressions corporelles, des onomatopées, des idéogrammes...
- Faites des esquisses de vos vignettes au crayon gris avant de partir dans des détails. Ayez une vue d'ensemble de votre bande dessinée, réfléchissez à des cadrages pertinents avant de vous lancer.
- N'oubliez pas la séquence précédente : ANTICIPER ! Prenez le temps de visualiser mentalement l'ensemble de vos cases avant de commencer à dessiner, vous gagnerez du temps !
- Vous pouvez décalquer ou découper vos cases pour vous améliorer et réaliser votre bande dessinée. Cela évite de tout recommencer.
- Préférez un nombre de cases impair et des formats de cases variés pour dynamiser votre planche.
- Inspirez-vous des bandes dessinées que vous possédez, regardez les variations de cadrage, de points de vue, les formes des bulles, les onomatopées, les expressions des visages...
- Vous pouvez demander conseil à votre famille mais n'oubliez pas que cet exercice doit rester un travail personnel... Je connais votre niveau de dessin :-) !

Annexe 3 : Critères d'évaluation

Compétence(s) expressive(s) :

- Est-ce que l'on comprend l'histoire ? 10 pt
- Est-ce que l'usage des différents plans aide à raconter l'histoire ? 10 pt

Compétence(s) technique(s) :

- Est-ce que la mise en page verticale de 5 cases minimum sur format A4 avec des espacements réguliers est respectée ? 10 pt
- Est-ce qu'il y a au moins trois plans différents ? 10 pt
- Est-ce que des variations d'épaisseur de traits, des contrastes et des textures sont utilisés ? 10 pt

Compétence(s) culturelle(s) :

Est-ce que les trois différents plans sont nommés de manière précise ? 10 pt

L'effet de la pandémie sur l'enseignement de l'histoire et de la citoyenneté

Charles Heimberg

Université de Genève

RÉSUMÉ – Cette contribution témoigne à la fois de l'expérience de la traversée de la pandémie de covid-19 et de ses effets sur un enseignement de didactique des sciences sociales et de la citoyenneté, y compris en ce qui concerne sa contribution à la compréhension des enjeux sociétaux de la crise. Pour le présent et le passé, l'enseignement de l'histoire permet de percevoir la pandémie comme un révélateur des inégalités sociales ; de montrer l'importance d'une observation sur plusieurs échelles spatiales et temporelles ; et surtout de mettre en lien cette expérience forte de l'incertitude au présent avec des incertitudes du passé. Pour le présent et l'avenir, l'étude du déroulement et de la complexité de la pandémie contribuent au développement d'une faculté de discernement, autour de ses deux piliers étroitement imbriqués que sont les savoirs et le caractère non-prescriptif de leur construction. Alors que l'issue reste incertaine, des savoirs et une pensée critique que l'on s'approprie ont encore à produire du discernement et de l'autonomie.

MOTS CLÉS – pandémie, histoire, enseignement, périodisation, bien commun

Cette contribution a un caractère particulier. Elle témoigne à la fois d'une traversée de pandémie et de ce en quoi elle a pesé sur un enseignement de didactique des sciences sociales, particulièrement en histoire et dans le domaine de la citoyenneté. Elle est fortement située par le fait d'avoir été rédigée au cœur de la crise dont il est question en rendant compte d'une tentative de mise à distance réflexive continuellement mise à jour, mais pas toujours évidente. Elle relève par ailleurs d'une complexité temporelle qu'il est utile

de préciser dans la mesure où elle fait écho à une réflexion initiale développée au moment de la première vague pour se prolonger ensuite, autour de la notion de discernement, dans un contexte marqué par de nouveaux variants entraînant de nouvelles vagues, sans que l'issue de cette crise soit connue au moment de produire la version finale de ce texte en février 2022.

Nous cherchons à expliciter des observations, des mises au point factuelles et des problématisations rendues nécessaires par l'expérience de la traversée de la pandémie dans un exercice habituel d'enseignement et de recherche. Ces conceptions, qui portent respectivement sur la didactique de l'histoire et sur les enjeux de citoyenneté, nécessitent une réflexion sur l'interaction entre des savoirs de référence et leur didactisation, en concevant ces savoirs comme ouverts sur les bruissements du présent et du monde alentour. C'est dire si l'irruption brutale de la pandémie liée à la maladie à coronavirus 2019¹ au printemps 2020 ne pouvait pas ne pas avoir d'effets sur les contenus de ces enseignements, effets sans doute plus immédiats que ce qui peut en être pour les questions de recherche. En outre, il s'agit ici d'une formation à l'enseignement, ce qui implique un double enjeu de transmission concernant aussi bien l'enseignement universitaire que l'enseignement scolaire auquel il prépare. Dans l'immédiateté de l'expérience de la traversée de la crise pandémique, les réflexions qui suivent concernent en priorité les contenus de l'enseignement universitaire, mais elles devraient pouvoir se prolonger par un examen critique de leur écho potentiel et effectif dans le contexte scolaire.

Les lignes qui suivent mettent ainsi en évidence quelques-unes des caractéristiques de l'expérience de la pandémie qui ont pu être repérées et analysées à partir des questionnements habituels de l'histoire et de sa didactique, de la dimension de la citoyenneté à l'école et des enjeux qu'elle affronte en termes de faculté de discernement et de respect des sensibilités et des opinions de chacun-e. Dès lors, loin de prétendre proposer une véritable analyse scientifique et critique de cette pandémie, et loin de toute prétention d'exhaustivité, elles soulignent seulement quelques aspects de cette expérience qui mettent en exergue l'intérêt et la raison d'être d'un apprentissage scolaire de l'histoire et des enjeux sociétaux.

L'advenu. Ce qu'il en est du point de vue de l'histoire enseignable

Cette émergence brutale et inattendue de la pandémie a suscité d'emblée des réflexions au sein de l'Équipe de didactique de l'histoire et de la

1. En ce qui concerne cette pandémie, il faut distinguer la maladie à coronavirus 2019, ou COVID-19, du virus SARS-CoV-2 qui en est la cause avec ses différents variants successifs.

citoyenneté (ÉDHICE), lesquelles ont notamment donné lieu à une demi-journée d'études de réflexion avec des étudiant-es à la rentrée 2020 en lien explicite avec l'histoire et sa didactique. La présente contribution relève dans un premier temps d'un prolongement de ces réflexions sous l'angle de la prise en compte des questions sensibles et des enjeux sociétaux du présent dans l'enseignement de l'histoire. Cependant, si la réflexion entamée en 2020 concernait un contexte d'entrée dans la pandémie inscrit dans une expérience de semi-confinement et d'enseignement à distance, nous la reprenons ici en la prolongeant dans la perspective des évolutions observées et d'une possible sortie de pandémie au fur et à mesure d'un processus par lequel elle s'est révélée plus complexe et plus longue qu'attendu.

Quand on exerce, à l'école ou ailleurs, le métier de la transmission de l'histoire au service de la construction d'une intelligibilité du passé et du présent, comment réagir aux inquiétudes du temps et comment tenter d'éclairer la crise sanitaire majeure liée à la maladie covid-19 ? Parmi celles et ceux, confiné-es ou semi-confiné-es, à qui cette question s'est posée, il en est qui ont rapidement évoqué des épidémies du passé dans une perspective comparatiste, non sans tomber parfois dans des récits anachroniques ou téléologiques. Mais pas toujours. « Toute épidémie ressemble à une autre, mais toute épidémie est singulière », a souligné d'emblée avec raison, l'historien et médecin Vincent Barras². Dans un texte incisif³, Guillaume Lachenal et Gaëtan Thomas ont pour leur part fait valoir, dans le même sens, que l'histoire n'avait pas forcément de « leçons » à donner, en s'appuyant sur l'œuvre de Marc Bloch pour qui cette discipline est d'abord une science du changement, une science des différences (Bloch, 2006, p. 475, dans une conférence de 1937). Alors qu'un éventuel « monde d'après » n'est toujours pas advenu aujourd'hui, ils nous avertissaient déjà au printemps 2020 que « ce que le coronavirus produit de radicalement nouveau concerne "le monde d'avant", plutôt que celui "d'après", pour peu qu'il advienne un jour. C'est le passé qui est altéré, y compris une certaine manière de faire de l'histoire, des sciences sociales ou du journalisme ». Et ainsi, le plus grand danger serait de penser le présent avec du retard (Lachenal & Thomas, 2020, p. 70).

Toutefois, il y a bien, il y a quand même des faits du passé dont la connaissance peut être utile pour le présent si on s'y réfère d'une manière raisonnée. Bien sûr, l'histoire comme science sociale et humaine, si elle est constamment en quête de vérité, c'est-à-dire de rigueur, dans ses affirmations, et si elle offre un éclairage utile à l'intelligibilité de passé et de présent, n'a pas pour autant à produire de leçons du passé pour ce présent. Cette

2. Au cours d'une conférence en ligne : voir Carnotzet scientifique en ligne : 'Epidémies et Histoire', par Vincent Barras, le 16 avril 2020 [en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=d2Y971lDhoU>

3. Publié d'abord en anglais le 30 mars 2020 : « COVID-19 : When history has no lessons » [En ligne]. Repéré à <https://www.historyworkshop.org.uk/covid-19-when-history-has-no-lessons/>

question des leçons du passé pour le présent, qui se pose fortement dans le domaine de la mémoire des crimes de masse du XX^e siècle, nécessite sans doute un pas de côté, et une bonne dose de prudence, en ne correspondant potentiellement qu'à un certain éclairage indirect, au second degré, à partir de la différence du passé.

Au moment d'entrer, le 17 mars 2020, dans un confinement plus sévère ou plus souple selon les pays, l'épidémiologiste Antoine Flahault avait montré d'emblée, dans un entretien filmé⁴ qui présente bien la problématique posée par cette crise, comment il pouvait, dans son domaine, tirer des enseignements du passé pour le présent sans tomber dans des anachronismes ou des mésusages du passé. Avec ladite grippe espagnole de 1918-1919, ainsi appelée à tort parce qu'une presse espagnole libre de toute censure de guerre de l'époque s'en faisait l'écho, il n'est évidemment pas question de ne voir que des similitudes alors qu'il s'agissait d'une société meurtrie en sortie de guerre et d'une maladie qui frappait plus volontiers des jeunes gens. Mais la recherche d'éléments de continuité mène ici à examiner les effets de la stupeur et de l'incertitude. Flahault a par exemple mentionné, sans écraser les différences à travers le temps, une étude comparant la réaction de deux villes américaines face à la pandémie. Entre Saint-Louis (Missouri) et Pittsburgh (Pennsylvanie), les mesures prises à l'époque, ont été à peu près les mêmes qu'au printemps 2020, les seules possibles en fonction des connaissances disponibles : interdiction des rassemblements, limitation des mouvements des individus et des rassemblements, fermeture des écoles et des lieux publics, etc. Toutefois, à l'époque, elles ont été appliquées pendant 143 jours et très tôt dans le premier cas, et pendant seulement 53 jours dans le second cas, ce qui a abouti à une différence de mortalité par habitant de trois contre huit pour des mesures grosso modo trois fois plus courtes ou plus longues.

Cet exemple montre comment un expert d'une autre discipline que l'histoire peut recourir à un examen de faits du passé pour s'orienter face aux problèmes du présent. Il est rendu convaincant par le fait de circonscrire la comparaison à la similarité de l'irruption soudaine d'une pandémie dont la dynamique n'est pas encore connue, sans aller trop loin dans ce qui deviendrait l'assimilation de deux situations très, trop différentes. De même, la nature des courbes épidémiques observées et de leurs répétitions en vagues successives est examinée à titre exploratoire, sans en tirer des conclusions prédictives hasardeuses. Ces constats servent ainsi à affronter d'une manière plus rationnelle l'incertitude de chaque nouvelle situation de pandémie, en prenant toujours bien la mesure de sa spécificité et, le cas échéant, de son caractère inédit et inconnu.

4. TheSwissBox Conversation, entretien filmé avec Antoine Flahault, 17 mars 2020 [en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=2kDLAMSLGxc>, dès 13'38''.

Cependant, d'une manière plus générale, la pensée historienne qui est mobilisée à l'école comme dans la vie de tous les jours peut-elle apporter quelque chose à la compréhension de ce qui arrive au cœur d'une pandémie inattendue ? Et quel pourrait être cet apport ?

Pour y réfléchir, nous allons nous référer à cette question en partant d'une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire (Heimberg, 2018)⁵ qui a été élaborée pour la didactique de l'histoire et la formation des enseignant-es dans cette discipline. C'est une manière de concevoir l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire non pas seulement par un récit fermé à ingurgiter tel quel, mais comme un questionnement éclairé conçu à partir de croisements successifs d'une thématique du passé avec l'une des composantes du regard spécifique que l'histoire porte sur les sociétés humaines : c'est-à-dire un aspect de la pensée historienne comme le sont par exemple la comparaison, la périodisation, l'analyse des interactions entre histoire et mémoires, la contextualisation, la prise en compte de pluralités d'échelles, ou d'autres encore. Pour ce faire, nous évoquerons trois aspects qui nous semblent résulter de ces croisements possibles à partir de l'expérience de la pandémie et au cœur de ses mécanismes sociétaux. Le premier concerne le lien social et les inégalités qui marquent les sociétés humaines et qui s'exacerbent en situation de crise. Le deuxième porte sur la nécessité d'envisager une pluralité de focales d'observation en fonction des échelles d'espace et de temps. Enfin, et surtout, le troisième souligne l'importance de la notion d'incertitude pour celles et ceux qui ont traversé et traversent encore cette pandémie, une incertitude dont l'expérience peut nous faire mesurer ce qu'a pu être celle des protagonistes du passé dans toutes sortes d'autres circonstances.

Premièrement, une tragédie sociale

Toute histoire humaine est une histoire sociale, au sens large du terme, parce que toute histoire des sociétés humaine se demande notamment comment elles tiennent ensemble et interroge des notions comme le lien social, la solidarité et le bien commun, les inégalités ou les formes de domination. Et le moins que l'on puisse dire, c'est qu'avec la pandémie, nous avons été et nous sommes servis en la matière. La mortalité du virus a touché en première ligne des soignant-es et des salarié-es précaires qui se sont par ailleurs trouvée en première ligne au registre de l'engagement, contraint ou volontaire, et de la peur. Le confinement lui-même, même sous la forme d'un semi-confinement en Suisse, s'est révélé profondément inégalitaire. Le télétravail est impossible pour les plus défavorisé-es, celles et ceux notamment

5. Dans ses usages les plus récents, la question des temporalités et de la reconstitution, autant que faire se peut, des présents du passé au cœur du travail d'histoire a pris une place centrale dans cette grammaire.

qui ont assuré et assurent des tâches de première nécessité, non seulement dans le domaine des soins, mais aussi dans ceux de l'entretien, du nettoyage, du transport ou de la distribution. Les conditions matérielles de la vie casanière forcée sont elles aussi très inégalitaires. Elles ont potentiellement des conséquences délétères pour celles et ceux qui vivent dans des logements trop étroits, vétustes ou insalubres. Beaucoup l'ont payé cher sur le plan psychologique ou de leur santé, car tout le monde n'a pas eu la possibilité d'aller se réfugier dans une résidence secondaire.

Deux images fortes de la manière dont la ville de Genève a traversé la première vague de la pandémie ont de quoi nous faire réfléchir. Les longues queues du samedi autour des Vernets quand des hommes et des femmes précarisé-es par la crise sanitaire venaient chercher un cabas d'alimentation de secours pour la semaine ont fait le tour des médias⁶. Elles ont constitué un révélateur d'aspects plus ou moins enfouis de la société que le contexte de la pandémie a rendu possible, rendant ainsi visibles des fragilités sociales préexistantes dans la société genevoise qui avaient été jusque-là ignorées par effacement. La seconde image est celle des soignant-es applaudi-es sur les balcons à 20 heures. Elle a été le signe d'une certaine sidération et d'une éphémère prise de conscience de l'existence d'hommes et de femmes placé-es en première ligne pour affronter la crise et potentiellement susceptibles de nous porter secours en cas de nécessité. Nous verrons ci-après que cette visibilité n'a pas duré. Et nous pouvons déjà signaler que dans ce cas aussi, il s'est agi d'invisibles qui jouaient déjà un rôle crucial dans la société.

Il a été question dans la société d'une tension, d'une opposition entre, d'une part, la défense collective de la préservation de la santé, et de la vie, de la population et, d'autre part, celle des intérêts de la vie économique. Il n'est toutefois pas sûr que cette opposition ait beaucoup de sens, ni soit pleinement valide. La pandémie que nous avons subie et que nous traversons encore se présente en effet à la fois comme un drame sanitaire et comme un drame social. Et ces deux aspects du même drame touchent en priorité les plus défavorisé-es. Au moment de sortir d'une vague, le choix entre une levée contrôlée des mesures en place avec un risque limité de relance virale ou de nouvelle vague, en sachant qu'il n'y a pas de risque zéro, ou une levée complète de ces mesures avec un risque accru, ne permet pas d'épargner les catégories les plus fragiles qui souffriront le plus : les plus précaires sont celles et ceux qui perdent ou continuent de perdre l'accès à un emploi, et surtout à un revenu, avec les mesures sanitaires, mais ce sont aussi celles et ceux qui sont les plus exposé-es aux risques sanitaires avec la levée de ces mesures.

6. Par exemple : « Hundreds queue for food parcels in wealthy Geneva. Over 1,000 poorer working people and undocumented migrants waited for hours for basics », *The Guardian*, 9 mai 2020, [En ligne]. Repéré à <https://www.theguardian.com/world/2020/may/09/food-parcels-handed-out-to-workers-in-geneva-impacted-by-covid-19>

La question des effets sociaux de la pandémie mène nécessairement à la problématique de genre. Comme l'a rapidement souligné un ouvrage collectif sur les sciences sociales en temps de pandémie (Gamba et al. 2020), « en Suisse, cette situation a plus particulièrement touché les femmes, qui sont rendues, en temps normal, responsables par les institutions et les normes sociales des enfants et de la vie domestique » (Widmer et al., 2020, p. 163). Cette situation inégalitaire s'est aggravée au fur et à mesure du déroulement de la crise sanitaire, y compris autour de la problématique des violences domestiques envers les femmes à l'échelle de toute la planète qui s'était déjà révélée en amont⁷.

Cette dimension de genre émerge aussi de l'étude de pandémies du passé. À nouveau à propos de la grippe dite espagnole, les chercheuses Magda Fahrni, pour le Canada, et Nancy K. Bristow, pour les États-Unis, ont par exemple montré l'importance de cette dimension, dans un sens discriminant et inégalitaire, au cœur de la gestion sanitaire de crise (*Épidémies*, 2021, pp. 321-332 et pp. 335-348). Alors que le langage de la guerre s'était imposé pour désigner l'engagement dans les soins aux malades, ce sont de véritables combattantes héroïsées dont parlent les sources de l'époque, même si ces femmes, qui n'ont pas pu échapper dans leur grande majorité à l'impact de la crise sanitaire, ont agi le cas échéant à partir de leurs catégories sociales et culturelles dans la ville de Montréal, aucune ne parvenant vraiment à transcender ces clivages. Aux États-Unis, l'expérience de la pandémie ne changea en rien les perceptions genrées des professions de santé. Les médecins, des hommes, affrontèrent la catastrophe et durent faire preuve d'humilité pour garder le cap de la médecine scientifique. Pour leur part, les infirmières, des femmes, furent valorisées pour leur compassion et leur assistance aux malades, mais sans que cela change pour autant les représentations sur les répartitions genrées du travail sanitaire. De ce point de vue, il n'y eut pas de monde d'après avec la fin de la pandémie.

Pour prolonger cette idée de la crise pandémique comme révélatrice de secteurs cachés, marginaux ou subalternes de la société, il y a lieu d'insister sur le fait que l'on touche-là à l'une des fonctions critiques les plus importantes de l'apprentissage et de la connaissance de l'histoire. Elle interroge la conception du lien social qui prévaut dans une société et qui la fait tenir ensemble. En effet, si l'on veut bien comprendre une société, il est toujours important de se demander comment elle a traité ou comment elle traite ses plus marginaux dans ses zones d'ombre, quels sont le statut, la

7. Sabrina El Mosselli (17 février 2022). « Plus d'une femme sur quatre dans le monde a déjà été victime de violence conjugale ». *Le Monde* [En ligne]. Repéré à https://www.lemonde.fr/societe/article/2022/02/17/plus-d-une-femme-sur-quatre-dans-le-monde-a-deja-ete-victime-de-violence-conjugale_6113995_3224.html. L'article, qui rend compte d'une étude récente de deux chercheuses à l'OMS, Claudia Garcia-Moreno et Lynn Sardinha, qui porte jusqu'à l'année 2018. Il exprime aussi leur inquiétude quant à l'aggravation du phénomène dans le contexte de la pandémie.

reconnaissance et la visibilité de ses plus fragiles. Federico Dotti s'est par exemple posé ces questions, avec des objectifs pédagogiques, à propos des indigent-es, des aliéné-es et des détenu-es à Genève au XIX^e siècle, dans le cadre d'une exposition qu'il a mise récemment sur pied⁸. Son étude soulève des questions cruciales sur des notions comme l'inclusion, l'intégration, le traitement de la différence, avec une constante ambivalence des actions et des attitudes entre assistance et mise à l'écart, entre reconnaissance et stigmatisation, entre indulgence et répression. Un travail d'histoire entre passé et présent permettrait aujourd'hui de nourrir la réflexion à propos des équivalents contemporains de ces catégories, mais aussi pour les exilé-es de la migration et pour les ainé-es, notamment celles et ceux qui se trouvent dans des maisons de retraite, cette dernière catégorie ayant été rendue particulièrement visible par la crise sanitaire. Plus largement, la question de la fragilité a émergé d'une manière inédite dans ce contexte selon des catégorisations multiples et des niveaux d'intensité divers. L'évolution récente de la pandémie nous interpelle ainsi sur le statut des plus vulnérables face aux risques de la maladie dans l'espace social et sur les protections qu'il y a lieu de prévoir, ou pas, dans la perspective du bien commun. Nous y revenons ci-après.

Deuxièmement, une crise des échelles et des focales d'observation

La crise pandémique de ces dernières années interroge tout particulièrement la question des échelles et des focales d'observation qui sont à mobiliser. Au cœur de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire, cette pluralité d'échelles se pose sur les plans du temps – la périodisation, de l'espace – entre local et global, et des catégories sociales que nous venons d'évoquer. Les questions immédiates qui se sont posées à propos de la maladie à coronavirus 2019 ont ainsi permis de mettre en évidence cette dynamique de pluralité scalaire qui intéresse toute analyse de la complexité des problèmes de société.

Sur le plan de l'échelle spatiale, nous avons d'abord vu s'imposer les États-nations comme première et véritable échelle de la gestion des systèmes de santé. Mais tout a montré en même temps que cette focale n'était ni adéquate, ni surtout suffisante, tant il est vrai qu'il faudrait pouvoir travailler simultanément en la matière sur plusieurs des focales possibles. Alors que les problèmes de fond posés par la gestion de la pandémie ont ainsi vite débordé les frontières nationales, l'hypothèse d'une plus grande

8. Figures de l'ombre. Histoires genevoises, exposition de Federico Dotti présentée à Genève en automne 2019 [En ligne]. Repéré à <https://www.unige.ch/fapse/figures-de-l-ombre/>

pertinence de l'échelle régionale pour ce faire s'est rapidement posée, notamment pour éviter des mesures de restrictions trop générales et mal reliées, à un moment donné, aux réalités du terrain. Chacun avait pourtant tenté, dans un premier temps, de se préserver en fermant les frontières. Mais cette posture s'est rapidement révélée illusoire. Dans une région frontalière comme celle dite du Grand Genève, la soudaine fermeture de la frontière a fait irruption comme un fait impensable jusque-là, mais bien avéré. Il s'est pourtant limité à empêcher tous les passages de confort ou de loisir tout en assurant ceux relevant du travail frontalier. Comment aurait-il pu en être autrement quand une part majeure du personnel soignant du canton de Genève est précisément constituée de personnes résidant en France ? La complexité des espaces géographiques s'est aussi révélée lorsqu'il s'est agi d'assouplir la perméabilité frontalière en la circonscrivant aux départements ou régions frontalières, ce qui a créé des disparités quant aux distances relatives des lieux de résidence pour lesquelles étaient incluses ces facilités de passage. En Suisse, l'échelle régionale déployée dans les faits à l'échelle des cantons, s'est également révélée problématique compte tenu de la petite taille de certains cantons, mais aussi parce que des politiques différenciées d'un canton à l'autre ont fini par poser problème sous l'effet des conduites d'évitement et des stratégies de la population⁹. En outre, l'expérience de cette incapacité à contrôler la diffusion du virus et l'évidence du caractère global et planétaire de la pandémie ont rapidement mis en jeu la double dimension locale et globale de cette gestion, ce qui a mis en évidence le problème de la faiblesse de l'OMS. Par ailleurs, d'emblée et bien avant le démarrage de la politique vaccinale, la question de l'accès à ces vaccins dans tous les pays du monde, y compris les plus pauvres, s'est rapidement affirmée comme essentielle dans l'intérêt bien compris non seulement des populations concernées, mais aussi de celles des pays riches qui avaient déjà eu accès aux vaccins, mais qui demeuraient ainsi davantage exposées à la possible arrivée de nouveaux variants.

Parce que rien n'est simple dans cette pandémie liée à la maladie covid-19, la question de l'échelle spatiale s'est aussi mêlée à celle de l'échelle temporelle et de la périodisation. Pour la première phase, et heureusement, rien n'est arrivé tout à fait en même temps, ni sur le plan géographique, ni sur le plan chronologique. Ainsi, les mécanismes de la prise de conscience ont eu de la peine à s'enclencher à des instants T comme celui de la seconde quinzaine de février au cours de laquelle la crise s'est emballée en Lombardie sans que grand-monde ne prenne d'emblée la mesure de sa gravité dans les pays voisins. En outre, il a été beaucoup reproché à l'OMS de n'avoir pas réagi assez vite, mais la réalité des faits montre surtout qu'elle n'a pas

9. L'un des exemples emblématiques de ces disparités qui relèvent de l'absurde ayant été la tradition des repas de la Saint-Martin : autorisés dans le Jura bernois, mais interdits dans le canton du Jura voisin en novembre 2020.

été entendue et qu'elle a été limitée par le fait de n'exercer aucun pouvoir contraignant vis-à-vis des États.

Aujourd'hui, après que les confinements aient tous été nationaux, le bref préalable des zones rouges de Codogno et Vò en Italie mis à part, la perspective des déconfinements, qui ont tous été conçus, présentés, discutés, voire contestés, à l'échelle nationale, a montré partout, même dans un État centralisé comme la France, que leur gestion ne pouvait guère être complètement uniforme à une échelle nationale. Le passage du (semi-)confinement à la levée générale des mesures, et inversement, est passé, et semble devoir passer, par des étapes un peu confuses au cours desquelles il est tenté de maîtriser la diffusion du virus à une échelle plus fine. Les stratégies de traçage des nouveaux cas nécessitent par exemple un maillage plus fin du territoire. Et le pilotage de la crise devrait également, même si c'est plus complexe à réaliser, tenir compte des modes de circulation du virus sur une focale elle aussi plus fine, qui devrait même pouvoir ne pas tenir compte des frontières nationales dans certains contextes régionaux.

Sur le plan de la chronologie et de la périodisation, la pandémie a également été marquée par la complexité de ses indicateurs et de leur interprétation. Par exemple, le fameux taux de reproduction Re^{10} qui indique le nombre d'individus qu'une personne infectée contamine en moyenne dans les conditions mesurées à un moment donné a ceci de particulier qu'il informe sur la situation qui prévalait 10 à 13 jours auparavant, en donnant une indication de courbe ascendante ou descendante selon que le taux est supérieur ou inférieur à 1. C'est donc l'indicateur d'une tendance qui va se confirmer ou pas en fonction de l'évolution ultérieure de la statistique des cas. De même, la situation dans les hôpitaux, les soins intensifs et les réanimations produit des données qui sont forcément décalées de celles des nouveaux cas, puisque les entrées à l'hôpital surviennent plusieurs jours après les contaminations, dans une seconde phase de la maladie, et qu'ainsi la charge hospitalière survient ou s'allège avec un temps de retard sur l'évolution de la pandémie. Autre exemple, en amont des disséminations exponentielles des cas avant une vague¹¹, celles-ci peuvent être observées, et les scientifiques s'en émouvoir, sans que cela ne soit encore visible dans la vraie vie.

La question de la périodisation continue de se poser pour l'avenir. D'une manière significative, au moment d'une apparente décline de vague et d'une présence concomitante des vaccins et d'un variant moins agressif envers les individus même s'il est très contagieux, la question même de la sortie de crise telle qu'elle s'est posée début 2022 devrait être soumise à une question

10. À ne pas confondre avec le coefficient R_0 qui indique le nombre d'individus qu'une personne infectée contamine en moyenne en l'absence de toute mesure de protection pour un virus ou un variant particulier.

11. Terme que nous utilisons ici pour la clarté de l'image qu'il induit bien qu'il ne soit pas précisément défini par les scientifiques.

de périodisation. S'agit-il en effet d'une sortie de la pandémie ou seulement d'un épisode d'accalmie dans l'attente d'une nouvelle vague ou d'un nouveau variant ? La levée des mesures a-t-elle un caractère définitif ou dépend-elle de facteurs sanitaires incertains et potentiellement difficiles à maîtriser. En outre, que va-t-il en advenir ? Quels souvenirs les générations suivantes en auront-elles ? L'image de cette crise marquera-t-elle autant les esprits ou sera-t-elle éclipsée, voire oubliée comme l'a été la grippe de 1968-1969 (Deleule, 2021) ? Les décideurs et la population n'ont sans doute pas, ne peuvent pas avoir, une vision claire et consensuelle de la réponse à ces questions. Et cela prolonge assurément aussi bien la confusion que l'incertitude qui ont caractérisé et caractérisent cette expérience de la pandémie.

Troisièmement, et surtout, une expérience intense de l'incertitude

Ce troisième aspect de la manière dont le travail d'histoire permet d'examiner l'expérience de la pandémie concerne un élément central de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire. Nous avons déjà souligné combien les notions de changement et de différences se trouvent au cœur du questionnement historique. En allant un peu plus loin, nous pouvons partir du fait que tous les individus, hommes et femmes, dominant-es ou subalternes, etc., où qu'ils se trouvent et à tout moment, se situent toujours entre un champ d'expérience, leur passé, et un horizon d'attente, leur avenir tel qu'ils se le représentent, constitué à la fois d'espoirs et de craintes. Entre les deux, ces personnes ont été/sont en quelque sorte, et parfois à leur insu, les protagonistes de leur présent, un présent qui leur laisse un espace d'initiative, entre passé et avenir, dont la nature varie en fonction des situations. Dès lors, un aspect central du travail d'histoire consiste à reconstituer autant que faire se peut des présents du passé caractérisés pour celles et ceux qui en sont les protagonistes par le fait d'ignorer ce que sera l'avenir, et ainsi marqués par de l'incertitude, des espoirs et des peurs.

Au fur et à mesure du déroulement de la pandémie, les commentaires les plus pertinents qu'elle a suscités sont sans doute ceux qui parvenaient, et parviennent encore aujourd'hui, à reconnaître l'incertitude qui prévaut ou qui demeure quant à l'évolution de la situation, à côté des hypothèses plausibles qui sont affirmées par ailleurs. Cette incertitude demeure potentiellement anxiogène dans la mesure où les conséquences possibles de la crise, ou de la maladie, concernent tout un chacun. Et cela explique peut-être le succès de prévisionnistes hasardeux, et exagérément optimistes, qui ont eu un grand écho dans les médias. Mais en même temps, cette expérience de l'incertitude, si elle a pu être exacerbée dans le contexte de la crise sanitaire, renvoie aussi, avec des intensités variables, à toutes les situations du passé que l'histoire examine. Elle a ainsi constitué une expérience singulière

qui permet plus généralement de mettre en évidence un aspect central du travail d'histoire qui est souvent laissé dans l'implicite.

L'Institut de santé globale de l'Université de Genève, avec le concours des écoles polytechniques de Lausanne et Zurich, a produit très vite des prévisions quotidiennes issues de modèles mathématiques. Antoine Flahault a toutefois prévenu et souligné que « nous fournissons [...] des prévisions à sept jours des cas, des décès et du taux de reproduction R [et nous avons] refusé dès le début de la pandémie de proposer des prévisions au-delà d'une semaine car il nous semblait qu'aucun des modèles du moment n'était encore capable de prédire l'évolution de la covid-19 au-delà de cette courte période de temps » (Flahault, 2021, pp. 6-7 de la version électronique). L'auteur établit à ce propos une comparaison avec les prévisions météorologiques ou de la bourse qui connaissent les mêmes limites. Mais cela ne l'empêche pas, par ailleurs, notamment en se référant à d'autres expériences pandémiques, d'émettre des hypothèses sur des évolutions possibles, en relation notamment avec un facteur saisonnier probable, possible, mais pas forcément décisif.

Cette notion d'incertitude ainsi portée par l'expertise scientifique mène à faire prévaloir des hypothèses en matière de prédiction. Mais celles-ci peuvent être formulées avec plus ou moins de prudence, en prenant le risque de se faire reprocher après coup des annonces non-confirmées, même si elles avaient été formulées avec toutes les précautions nécessaires. Les attentes des décideurs et de l'opinion publique à l'égard de l'expertise sont d'autant plus intransigeantes dans un temps de relativisme où toutes les opinions tendent à se valoir, à être mises sur un même plan, indépendamment de leur validité scientifique, et sans même parler des fausses informations et théories du complot.

Le travail d'histoire consiste notamment à prendre la mesure du présent du passé, à considérer cette ignorance de l'avenir qui génère de l'incertitude, alors que notre regard rétrospectif sur le passé s'exerce en toute connaissance de la suite des événements, de ce qui est advenu ultérieurement.

Toute enquête historique nécessite un travail de contextualisation. Tout travail d'histoire consiste à se plonger dans la différence du passé, dans un univers mental distinct du nôtre et dans un présent qui n'est pas passé pour celles et ceux qui le vivent. Tous les acteurs et actrices de ces présents du passé ont fait des choix, ont pris éventuellement des risques, ont peut-être fait des paris sur l'avenir, sans connaître la suite de ce qui allait leur arriver. Travailler sur cette incertitude dans laquelle ils ont baigné permet d'éviter autant que faire se peut le biais téléologique par lequel notre compréhension du passé se fait trop déterminer par ce que nous savons de ce qu'il est devenu. Cette réflexion est importante pour défataliser l'histoire et éviter de l'inscrire dans des contraintes qui ont été construites après coup. Elle ne vise pas à euphémiser le passé et ses crimes éventuels, et surtout pas

à les relativiser. Mais elle permet une observation dense par laquelle il est possible d'interroger au plus près les marges de manœuvre et les espaces d'initiative des hommes et des femmes du passé.

De ce point de vue, le fait d'avoir vécu et de vivre aujourd'hui l'intensité de l'expérience de l'incertitude face à une crise pandémique d'envergure et généralisée permet de mieux comprendre la nature du travail d'histoire. Faute de parvenir à donner du sens à cette crise majeure, à cette période insensée, c'est au moins une occasion de se demander comment pouvoir mieux travailler sur le sens du passé.

L'expérience de l'incertitude, pour ce qui advient, c'est aussi la nécessité de faire face à de la désinformation et à des certitudes trop vite affirmées qui nous embrouillent. C'est là bien sûr un domaine dans lequel la science historique et sa méthode critique ont aussi un rôle à jouer pour aider à nous orienter. Dans un moment de crise et de grande incertitude, qui peut laisser se développer de fausses nouvelles et des manipulations, les données scientifiques sont indispensables pour tenter de comprendre ce qui se passe. Toutefois, elles sont elles-mêmes plurielles, parfois contradictoires, et même parfois sujettes à caution. Une posture critique est ainsi nécessaire, tout en sachant en même temps qu'un abus de posture critique peut mener paradoxalement à endosser des affirmations erronées. Ce travail est d'autant plus difficile quand les principales sources d'information, les médias les plus influents, se montrent incapables d'informer le débat démocratique, par complaisance ou par manque de curiosité. La distinction des différentes catégories de sources d'information et le croisement de plusieurs d'entre elles paraissant fiables restent donc au cœur de cette quête raisonnée d'informations pour essayer de comprendre ce qui nous arrive, faute de pouvoir vraiment lui donner du sens dans l'immédiat.

L'advenant. Un cas d'étude pour travailler la faculté de discernement

Une telle expérience de l'incertitude nécessite pour une part d'en accepter la réalité et le défi, mais implique par ailleurs de se donner tous les moyens possibles pour s'informer et parvenir à apprendre ce qui peut l'être, mais aussi discerner ce qui doit l'être et savoir à quel niveau de lecture.

En traversant la crise sanitaire, l'incertitude a elle-même évolué dans son intensité et au niveau des enjeux sur lesquels elle portait : moyens de se protéger dans un premier temps, évolution de la pandémie après l'expérience de la première vague, possibilités d'en sortir collectivement dans l'attente d'un vaccin, puis avec la vaccination, puis compte tenu de ses limites (effet confirmé contre les formes graves, mais moindre efficacité contre les infections avec de nouveaux variants).

Si cette expérience de l'incertitude peut intéresser après coup le travail d'histoire, elle n'est pas évidente à vivre par les personnes concernées. Et peut-être encore moins par celles et ceux qui sont en situation de gérer la pandémie. Cela explique sans doute qu'elle ait été intégrée, au fur et à mesure du déroulement des faits, et en grande partie à l'initiative des autorités sanitaires et politiques, dans une trame narrative qui a traversé la société. En Suisse, par exemple, si le premier temps de la sidération a circonscrit ce récit à la justification des restrictions de la liberté incarnées par le semi-confinement, deux éléments de cette trame narrative, mêlés l'un à l'autre, ont ensuite largement dominé les esprits. Le premier, apparu rapidement avec différentes cibles successives, a concerné le thème de la responsabilité individuelle : c'est lui qui a ponctué toutes les consignes sanitaires non-contraignantes, nombreuses dans le contexte suisse, et finalement en premier lieu la libre décision de se vacciner ou pas. Il a marqué la campagne de vaccination et explique en partie les limites du taux de couverture vaccinale de la population. Le second a émergé comme une évidence dans le contexte de la première vague du printemps 2020 et de ses effets sur les lieux de soins avant de s'organiser d'une manière plus systématique : c'est celui qui a fixé comme but principal et en fin de compte exclusif de la politique sanitaire d'empêcher une explosion des secteurs de soins intensifs et de réanimation dans les hôpitaux. Cette trame narrative a permis de justifier les mesures sanitaires prises, avec leurs restrictions de liberté. Mais elle revêt une dimension libérale qui a en même temps limité l'engagement collectif dans la gestion de la pandémie. La Déclaration du Conseil fédéral du 18 août 2021¹² a ainsi marqué un tournant par le fait que, désormais, toutes les personnes qui le souhaitent ayant pu se faire vacciner (avec deux doses à l'époque), les mesures sanitaires « serviront désormais à protéger les structures hospitalières et non plus la population non vaccinée ». Un tel récit, équivalent au fait que les autorités renoncent à maîtriser la circulation du virus, s'est ensuite clairement imposé, même lorsqu'il a bien fallu admettre que le vaccin lui-même n'empêchait pas complètement la circulation du virus au sein de la population.

Cette brève énumération narrative n'est certes pas neutre et nous montre bien combien la politique sanitaire dans une telle crise est affaire de pesées d'intérêts contrastés et de rapports de force politiques. Soulignons toutefois que l'expérience collective de la pandémie avait d'emblée donné lieu à des narrations testimoniales singulières qui constituent à la fois de précieuses traces documentaires et des tentatives de construire une première restitution historique des faits par celles et ceux qui les ont vécus. L'un de ces récits, sur le vif, particulièrement marquant et disponible en italien, est dû à un romancier parti en reportage au cœur de l'explosion de la maladie covid-19 en Lombardie. Publié en juillet 2020, il rend compte de la sidération

12. Repéré à <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiques/communiques-conseil-federal.msg-id-84676.html>

de la société et du courage des plus exposé-es au cœur de cette première émergence (Genna, 2020). Deux autres récits portant sur cette année 2020, proposés par deux médecins, méritent aussi d'être mentionnés. L'un émane d'un chercheur et acteur médical de terrain qui décrit l'ampleur de ce qui a été affronté par le système de santé (Piarroux, 2020). Il venait de publier les résultats d'une enquête sur une épidémie de choléra en Haïti dans les années qui ont suivi le tremblement de terre de 2010 où il est question de l'occultation par des scientifiques du fait que des casques bleus en étaient à l'origine (Piarroux, 2019). L'autre récit provient d'un épidémiologiste qui examine globalement l'évolution de la pandémie (Flahault, 2021). Dans les deux cas, il s'agit d'une narration experte, c'est-à-dire informée, qui rend compte des étonnements, hypothèses, tentatives, échecs et progrès de celles et ceux qui ont fait face à la pandémie et tenté à la fois d'en comprendre les dynamiques et de trouver les moyens d'en limiter les effets et de protéger les populations.

Les récits de la pandémie, immédiats ou rétrospectifs, rendent compte d'un problème de société complexe, susceptible d'être étudié en tant que tel dans un contexte scolaire pour que les élèves prennent bien conscience, ici autour d'une situation contemporaine qu'ils traversent eux-mêmes et qui les concernent, des manières possibles de gérer des conflits collectifs et de faire en sorte que la société tienne ensemble.

Dans le contexte scolaire, autour des sciences sociales et de tout ce qui relève de la citoyenneté, comment ces problèmes de société peuvent-ils être abordés, et selon quels critères ? En 1999, un plan d'études portant sur la citoyenneté et introduit au Cycle d'orientation genevois proposait quelques fils conducteurs autour desquels concevoir ce travail éducatif (Heimberg, 2011, pp. 524-526) :

- la complexité de la société, de ses échelles et de tous les éléments qui la composent ;
- le caractère universel des droits humains ;
- la diversité des dimensions de la citoyenneté et des droits humains (dimensions juridico-formelle, politique, sociale, écologique, etc.) ;
- la nécessaire pluralité des opinions, des réalités humaines et des solutions qui peuvent être apportées à tel ou tel problème ;
- l'existence de contradictions et de conflits d'intérêts dans toute société humaine et une réflexion sur la manière de les résoudre en renonçant à toute forme de violence dans le cadre du libre exercice de la démocratie.

Sans reprendre ici l'ensemble de ces fils conducteurs à propos de la maladie covid-19, la complexité du problème de société qu'elle pose en fonction de ses différentes échelles, le principe de l'universalité des droits, la pluralité

des réalités humaines et des opinions, ainsi que l'existence de conflits d'intérêts sont des notions effectivement présentes au fil des différentes étapes de la crise sanitaire, et mobilisables pour en tenter une analyse.

Pour la complexité et les échelles, l'étude de la politique vaccinale pourrait l'illustrer parfaitement. Complexité, parce que les effets précisément attendus, protection contre les infections ou contre les formes graves, protection individuelle ou immunité de groupe, n'ont pas toujours été affirmés de la même manière ; mais aussi parce que des informations n'ont prévalu qu'au fur et à mesure, dans un sens positif avec le peu d'importance des effets secondaires observés, dans un sens plus négatif avec la durée limitée avérée ou possible de l'efficacité et les nécessités potentielles de troisième dose ou de rappels. Échelles pour les mêmes raisons en termes de durée, mais aussi autour de l'accès insuffisant pour les pays les plus pauvres de la planète et des enjeux liés à la question des brevets.

La question de l'universalité des droits se pose également sur ce thème, mais davantage encore sur la question du statut, de la reconnaissance et de la protection collective des plus fragiles, qui relève aussi de la pluralité des réalités humaines. Des résident-es de maisons de retraite des débuts aux immunosupprimé-es des premiers mois de 2022, sans parler des personnes atteintes de covid longs qui peinent à faire reconnaître leur mal et à le soigner, il y a là un enjeu de solidarité qui tend à être marginalisé au lieu d'être assumé collectivement.

Enfin, le problème des divergences de points de vue et conflits d'intérêt s'est posé à la fois en fonction de la réalité objective des individus face à la maladie et de leurs perceptions subjectives. Loin de pouvoir donner lieu à un bienveillant convivialisme (Maulini & Capitanescu Benetti, 2020) qui aurait permis de considérer de la même manière toutes les postures en les plaçant toutes sur un même plan, des enjeux de santé publique, de bien commun et de responsabilité ont conditionné les échanges et forcé à des choix collectifs parfois contraints. Pour comprendre une problématique de société en mesurant sa complexité, il y a lieu de mobiliser une capacité de considérer des points de vue diversifiés, de confronter ses propres perceptions à d'autres regards qui ont leur propre légitimité. Mais en même temps, il ne s'agit pas de valider tout et n'importe quoi. Il s'agit de repérer et mettre à distance des expressions moins légitimes ou inacceptables en interrogeant leur nature et leur signification.

Les deux piliers du discernement. Faire savoir sans prescrire

En termes d'apprentissage de la capacité de comprendre et de mettre en discussion des problèmes de société, la maladie de covid-19 considérée

comme un fait social a constitué et constitue un cas emblématique et riche de possibilités pédagogiques.

Comme pour tout enjeu de citoyenneté, l'objectif de la compréhension dépend de la mobilisation de savoirs constitués, issus des disciplines scolaires ou d'autres disciplines. Il implique en outre une capacité de savoir s'informer, où s'informer et comment s'informer. Le travail de citoyenneté est par définition un travail de profane, une construction d'opinion raisonnée nourrie par des informations pertinentes et leur traitement en fonction d'une sensibilité personnelle. La recherche d'information nécessite une capacité de savoir distinguer la qualité des sources et leur vraisemblance. La pandémie a cependant montré aussi l'importance d'une vulgarisation rigoureuse par laquelle tout un chacun est amené à s'imprégner d'un certain langage et à comprendre des concepts scientifiques, comme ce qui distingue une corrélation d'une causalité, ou une courbe exponentielle d'une courbe linéaire. Pour compliquer encore un peu plus la donne, les débats dans l'espace public ont aussi vu s'opposer des experts, parfois au cœur des aléas de la progression des connaissances, mais avec aussi d'autres fois des scientifiques qui ont mis à mal leur crédibilité à un moment donné. Dès lors, le travail sur le vrai et le vraisemblable a relevé d'un effort constant par lequel s'imposent l'analyse de la nature des informations (qui l'émet, à quel titre, dans quel cadre ou média) et le croisement d'une pluralité d'entre elles. Cette nécessité s'est d'ailleurs révélée encore plus évidente dès lors que les mesures sanitaires et la politique vaccinale ont donné lieu à l'émergence et à l'expression de fausses nouvelles et de théories du complot.

La campagne de vaccination et sa contestation sous l'aune de la liberté de choix individuelle ont en outre mis à jour une belle réflexion pédagogique, même si elle a été biaisée par les obligations contournées imposées par l'usage d'un passe vaccinal. L'hypothèse d'une obligation vaccinale est en effet toute théorique et ne permet pas de faire l'économie d'une réflexion sur les moyens de convaincre sans moraliser ni s'imposer auprès des personnes concernées. Nous nous contenterons ici de poser ce problème pour des réflexions à venir. Comment parvenir, même dans l'urgence, à rendre les individus autonomes dans leurs choix de santé tout en assurant que ces choix personnels s'inscrivent suffisamment dans une stratégie collective de santé publique ? Comment s'adresser vraiment à toutes et à tous pour un travail d'information et d'incitation en évitant les écueils de la contrainte ? Ces questions de santé publique font écho aux problèmes qui sont affrontés quotidiennement dans les salles de classe, sur d'autres thèmes, quand les apprentissages sont associés à la construction d'une autonomie de pensée visant la construction d'une faculté de discernement et une perspective d'appropriation de la citoyenneté.

Défis à venir

La pandémie ne peut pas être considérée comme terminée en cette fin d'hiver 2022, quoi qu'on en pense et quoi qu'on en dise. Ces réflexions restent donc ouvertes sur un avenir immédiat encore incertain, même si elles relèvent en même temps, pour une bonne part, de considérations distanciées rendues possibles par un certain recul temporel. Cette hésitation sur la nature du moment reflète l'une des difficultés du traitement de cette thématique dans un enseignement de didactique de l'histoire ou des sciences sociales : il n'est pas (encore) possible de la traiter comme un objet extérieur, ni de la considérer avec le recul que permet le regard rétrospectif, mais il est déjà nécessaire de lui appliquer une méthode scientifique et rationnelle en s'efforçant de faire un pas de côté pour l'observer. En outre, les conséquences de l'implication des uns et des autres dans les enjeux concrets de la pandémie ne sont pas les mêmes pour tous les protagonistes de cette transmission, qu'il s'agisse de la formation universitaire à l'enseignement de cette thématique, ou de son enseignement scolaire proprement dit. Cette différence s'est notamment observée avec le variant Omicron au tournant des années 2021-2022 dans la mesure où il s'est diffusé d'une manière plus accentuée au sein des publics scolaires.

L'apprentissage des sciences sociales est nécessairement sensible aux faits d'actualité qu'il permet d'analyser, contribuant ainsi à la construction du rapport au monde des nouvelles générations d'élèves et de citoyens. Il l'est d'autant plus avec des phénomènes sociétaux de grande ampleur comme la pandémie apparue en 2020. Et il assume à cet égard une lourde responsabilité pour mettre progressivement à distance les émotions qui envahissent les regards et les propos de sens commun qui embrouillent les esprits. Faire en sorte que des savoirs et une pensée critique que l'on s'approprie produisent du discernement et de l'autonomie, c'est tout le défi pédagogique qui s'annonce quand surgit un événement aussi inédit.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bloch, M. (2006). *L'histoire, la guerre, la Résistance*. Gallimard.
- De Laurenti, B., & Le Roux, T. (Éds.) (2020). *De la contagion*. Vendémiaire.
- Deleule, S. (2021). 1968-1969. La grippe de Hong Kong. La pandémie silencieuse. Autopsie d'une amnésie. Impacts Éditions.
- Épidémies et rapports sociaux* (2021). Textes réunis, traduits de l'anglais et présentés par les Éditions de l'Asymétrie. Éditions de l'Asymétrie.
- Flahault, A. (2021). Covid. Le bal masqué. Bilan global et stratégies gagnantes [Sous-titre intérieur : Qui a mené la danse ? Le récit et les leçons d'une crise planétaire]. Dunod.

- Gamba, F., Nardone, M., Ricciardi, T., & Cattacin, S. (Éds.) (2020). *Covid-19 : le regard des sciences sociales*. Seismo.
- Genna, G. (2020). *Reality. Cosa è successo ?* Rizzoli.
- Heimberg, C. (2011). L'éducation à la citoyenneté à Genève et en Suisse romande : comment faire valoir sans prescrire ? *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 3(87), 520-532.
- Heimberg, C. (2018). Le concept d'élémentation et son intérêt pour une approche historico-didactique de la transmission de savoirs savoureux en histoire. *Lumières*, 32(11), 171-184.
- Lachenal, G., & Thomas, G. (2020). « L'histoire immobile du coronavirus ». *Cahiers éphémères et irréguliers pour saisir ce qui nous arrive et imaginer les mondes de demain*, 2 [Comment faire ?], 10 septembre 2020, Seuil.
- Maulini, O., & Capitanescu Benetti, A. (2020). Entre faillibilisme et convivialisme : le rapport aux vérités professionnelles en formation des enseignant-es. *Raisons éducatives*, 24, 203-222.
- Piarroux, R. (2019). *Choléra. Haïti 2010-2018. Histoire d'un désastre*. CNRS Éditions.
- Piarroux, R. (2020). *La vague. L'épidémie vue du terrain*. CNRS Éditions.
- Widmer, É. et al. (2020). Dynamiques familiales et Covid-19 : réactions à la période de confinement. In F. Gamba, M. Nardone, T. Ricciardi & S. Cattacin (Éds.) (2020). *Covid-19 : le regard des sciences sociales* (pp. 159-177). Seismo.

Notice biographique

Charles Heimberg est professeur de didactique de l'histoire et de la citoyenneté à l'Université de Genève. Il a été auparavant infirmier en psychiatrie, enseignant d'histoire au secondaire et formateur d'enseignant-es. Ses travaux portent sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, l'éducation non-prescriptive de la citoyenneté, les traces et les politiques mémorielles, l'histoire de l'éducation, l'histoire sociale et du monde ouvrier, etc.

COURRIEL : CHARLES.HEIMBERG@UNIGE.CH

II. L'expérience des acteurs et actrices

Créer une ingénierie d'urgence pour un enseignement à distance : expériences croisées de trois formatrices

Corinne Ramillon, Slavka Pogranova,
Apolline Torregrosa

HEP Valais et Université de Genève

RÉSUMÉ – Dans le cadre de la formation initiale des enseignant-e-s lors de la situation sanitaire particulière des années 2020 et 2021, nous nous intéressons dans cet article à l'enseignement-apprentissage, plus particulièrement à la construction des compétences et aux interactions avec les étudiant-e-s depuis notre perspective de formatrices en didactiques (au niveau tertiaire). À partir de récits d'expériences de formation touchant diverses disciplines – didactiques des langues, des arts et de l'éducation numérique –, nous discutons des adaptations des contenus, du format d'enseignement mais aussi des dynamiques d'interactions avec les étudiant-e-s.

MOTS CLÉS – enseignement à distance, outils numériques, formation des enseignant-e-s, enseignement hybride, didactiques disciplinaires

Introduction

Dès le début de la situation sanitaire particulière au printemps 2020, la modalité d'enseignement à distance s'est imposée, modifiant amplement le travail et les enseignements académiques. Selon la littérature, l'enseignement à distance a été un choc pour la plupart des enseignant-e-s, quel que soit le cycle, qui ont dû pallier la non-présence des étudiant-e-s par l'usage d'une ingénierie pédagogique d'urgence (Villiot-Leclercq, 2020), alliant une

composition traditionnelle à visée frontale avec des artéfacts numériques souvent non maîtrisés et non pensés en termes d'atteinte d'objectifs (Peraya & Peltier, 2020) : le « comment faire » a ainsi pris le dessus sur le « pour quoi » faire. De ce fait, le changement postural du corps enseignant, passant de diffuseur-euse des savoirs à accompagnateur-trice des apprentissages, sous-jacent à l'enseignement à distance ou à l'hybridation de la scénarisation/ingénierie des contenus de formation, mérite des approfondissements (Caron, 2020).

Dans le cadre de la formation initiale des enseignant-e-s du primaire à Genève et en Valais, nous nous intéressons dans cet article à la construction des compétences didactiques et aux interactions avec les étudiant-e-s depuis notre perspective de formatrices en didactique des langues, des arts et de l'éducation numérique (au niveau tertiaire). À partir de nos récits d'expériences, nous proposons une approche réflexive sur nos activités de formation dans la situation d'urgence (Leclerc, 2004, p. 60) que nous avons traversée pendant deux ans (de 2020 à 2021). Elle a, pendant la première période d'enseignement à distance en 2020, fortement impacté nos dispositifs par l'impossibilité, pour les étudiant-e-s, d'effectuer des stages sur le terrain scolaire et donc de réaliser en classe les dispositifs didactiques élaborés en formation, d'en tester la pertinence et d'en analyser la validité. Influencés par une double temporalité des enseignements semestriels (en 2021 avec le terrain scolaire), ces récits offrent une exploration de nos pratiques professionnelles par des allers-retours entre les acteurs et actrices identifié-e-s dans la situation évoquée et les activités qui sont le cadre et fournissent l'occasion de l'apprentissage (Astier, 1999, p. 91). En tant que didacticiennes, faire état de nos expériences nous a permis d'établir les points communs et les divergences non seulement dans les formats de nos enseignements mais aussi dans les réélaborations qui ont surgi de la situation, donnant de nouvelles significations aux contenus de formation. Dans un contexte commun partagé (Bruner, 2000), il s'agit de repérer les énoncés référents et les spécificités à chaque discipline pour en dégager des enseignements généraux concernant la formation des enseignant-e-s.

De ces pratiques de formation touchant diverses disciplines – didactiques des langues, des arts et de l'éducation numérique –, et d'un point de vue multifocal, nous discutons d'abord du format d'enseignement (autrement dit de l'organisation et de la scénarisation des cours dispensés durant la période d'enseignement à distance), des types de tâches et des adaptations des contenus, mais aussi des dynamiques d'interactions avec les étudiant-e-s tout au long de cette période. Dans une perspective didactique, focalisée sur les objets de formation découlant des contenus d'enseignement en classe, nous questionnons les facilités et les difficultés rencontrées dans la mise en place des modalités à distance. Nous souhaitons réfléchir sur la modification du geste professionnel du/de la formateur-trice durant les mois d'enseignement non présentiel et sans accès au terrain scolaire dans le

cadre des dispositifs d’alternance proposés. Nous problématisons des enjeux spécifiques et transversaux aux trois domaines. Cette expérience nous amène à interroger les impacts sur les objets de formation et leur possible transformation en lien avec la situation d’urgence vécue à partir de l’analyse des chronogrammes – les programmes semestriels des cours présentant les contenus de formation au fil des semaines – tels qu’ils sont réaménagés. Nous terminons avec des propositions qui s’accordent à nos propos didactiques et pédagogiques, en apportant des réflexions pour la future formation des enseignant-e-s ainsi que pour l’accompagnement des formateur-trice-s à l’intégration pédago-numérique en urgence d’artéfacts numériques ; nous nous inspirons pour cela des modèles visibles et disponibles, dans le fond et la forme des cours suivis, des expériences et des démonstrations d’intégration d’edtech – abréviation de *technologies éducatives* – de qualité proposées par les formateur-trice-s (Foulger et al., 2017).

Formats, tâches et contenus

Formats d’enseignement – organisation des cours

Nos récits d’expériences nous permettent de caractériser la multiplicité des avants et après d’une expérience, nous invitant à réfléchir aux rapports entre les personnes, les faits et les événements inscrits dans une certaine temporalité. Il s’agit d’établir ce que nous avons mis en place et les intentionnalités qui légitiment les raisons de nos actions dans un contexte d’exception, mais aussi les conséquences ou effets sur les situations préalables. Dans ce sens, nous portons tout d’abord notre attention sur les formats d’enseignement et le type de contenus modifiés par la situation, pour analyser par la suite les interactions médiatisées avec les outils numériques. En effet, la mise en place en urgence de l’enseignement à distance nous a incitées à établir rapidement des nouveaux formats d’enseignement, qui dans un premier temps se positionnaient sur un « comment faire », un bricolage de nos pratiques pour les adapter au mieux en format distanciel (printemps 2020) ; puis, dans un deuxième temps, il s’agissait d’explorer des nouvelles modalités, vers « pour quoi » le faire et « comment » adapter ces formats aux contenus proposés, tout en favorisant une dynamique d’interactions avec les étudiant-e-s (printemps 2021). Le passage d’un enseignement jusqu’alors dispensé en présentiel et finalisé dans la réalisation d’activités en classe par les étudiant-e-s à un enseignement totalement à distance, composé d’unités intenses concentrées sur des journées entières à l’écran pour les étudiant-e-s fut un vrai défi pour les formatrices, soucieuses d’assurer une bonne qualité des cours qui consistait sur le plan didactique en une mise en relation des liens entre les savoirs, l’enseignant-e et les élèves. Comme l’écrit l’Observatoire suisse de la formation professionnelle, « [u]ne grande

qualité d'enseignement se révèle par exemple dans un suivi et une activation motivants, un emploi de méthodes et de moyens pédagogiques variés » (Aeschlimann et al., 2020, p. 2). Comment assurer ce suivi alors que l'accès au terrain scolaire n'est plus possible ? Dès lors, au printemps 2021, toute la structure de nos enseignements respectifs était de nouveau remise en cause, demandant une rénovation importante de la part de chacune.

Pour les cours de didactiques, un nouveau format d'enseignement a donc été privilégié par souci d'alléger le temps d'exposition des étudiant-e-s devant l'écran lors des sessions en commun, vu le nombre de didactiques disciplinaires au programme. Les formats d'enseignement consistaient donc en une partie préalable de consultation de contenus (p. ex. les gestes didactiques de l'enseignant, les consignes, les activités différenciées), par des lectures de textes, des visionnements de diaporamas, puis un partage en collectif avec le/la formateur-trice. La consultation en amont des supports de formation invitait donc les étudiant-e-s à s'impliquer différemment dans la formation : là où habituellement le cœur de l'enseignement se situe dans les échanges en direct avec le/la formateur-trice, la mise en place de ces étapes de travail autonome asynchrones préalables et postérieures à la visioconférence devait servir à alimenter les activités d'enseignement synchrones en ligne. En suivant cette logique, le contenu à enseigner en allemand a été divisé en trois temps : un premier temps de préparation obligatoire sous forme de tâches à réaliser à la convenance des étudiant-e-s (p. ex. visionner une vidéo sur l'enseignement de la production écrite), dans la semaine précédant le cours ou juste avant le cours. Il est à noter que cette flexibilité dans la temporalité pour accomplir les tâches est un élément inhérent aux enseignements pendant la période de contraintes sanitaires. Les conditions nécessaires à l'appropriation des contenus disciplinaires sont ajustées afin de permettre aux étudiant-e-s de travailler à leur rythme et selon leurs contraintes familiales ou professionnelles. Cela implique du/de la formateur-trice de repenser le contenu de la formation dans sa globalité, de le diviser en parties (thématiques qui suivent une progression), mais aussi de s'organiser à l'avance afin de disposer de toutes les activités prêtes tout en accordant une part de confiance aux étudiant-e-s rendu-e-s coresponsables de leur formation. Cela requiert aussi une part d'expérience pour cibler le type d'activités qui seraient pertinentes, accessibles et en même temps considérées comme formatrices sans accès au terrain scolaire. Après le travail préparatoire en autonomie, des cours en sous-groupes ont été proposés pendant un temps limité (45-60 min.), ce qui a influencé la dynamique des interactions dans le sens où les échanges devenaient plus denses et intenses. Finalement, le troisième temps de formation consistait en un approfondissement personnel par une lecture recommandée sur la thématique traitée en cours. L'enseignement à distance a donc entraîné une décomposition et une élémentarisation plus marquée des contenus de formation.

En didactique des arts, une partie d'atelier de pratique artistique a été préservée, suivi d'échanges sur ce qui a été réalisé, sur les contenus associés tels que les dimensions de l'œuvre, les dispositifs didactiques, le processus créatif et la progression en arts, l'amplification vers des références culturelles ou des pratiques d'enseignements propres à la didactique des arts ; mais aussi des ateliers réflexifs en petits groupes pour échanger sur les caractéristiques de la discipline. Les connexions sur le service de visioconférence Zoom étaient un moment d'institutionnalisation des contenus, d'échanges avec le/la formateur-trice et entre eux/elles par ateliers, ce qui accroît la coresponsabilité des étudiant-e-s ; en effet, une partie des apprentissages est ainsi déléguée à leur participation, leurs interactions ou par des travaux préalables. Dans les deux disciplines, cela était complété par la lecture d'articles sélectionnés, de documents de référence, de diaporamas contenant des explications et des aspects théoriques, mais aussi par le visionnage des vidéos, des capsules, des présentations, et par la consultation de sites internet ou éventuellement la participation aux forums ouverts permettant de partager leurs réflexions de manière asynchrone. La variété des ressources a permis un accès diversifié aux savoirs et a semblé important dans l'enseignement à distance, deuxième itération. Par la mise à disposition de littérature complémentaire, avec indication de ce qui est utile et de ce qui est secondaire, l'occasion a été donnée de consolider et/ou d'approfondir les savoirs à enseigner des étudiant-e-s selon leurs besoins de formation, leurs intérêts ou le contexte de leur classe pendant le stage. Il leur était également possible de se développer professionnellement, permettant une différenciation dans l'enseignement tertiaire et des ouvertures à la manipulation de nouvelles ressources comme par exemple la plateforme des moyens d'enseignement romands d'allemand. Les formats d'enseignements ont été adaptés encore une fois mais avec l'expérience de la première mise à distance, qui nous a permis d'exploiter de nouvelles modalités qui s'accordent à la situation de chacun-e tout en expérimentant une meilleure utilisation des outils numériques de nos institutions et adaptant les tâches et les contenus pour maintenir une qualité d'enseignement.

En éducation numérique, le fait d'avoir une organisation par thématiques déjà bien rodée nous a permis une mise à distance simplifiée. Toutefois, en raison de manipulations d'artéfacts technologiques et de découverte des possibilités de l'intégration péda-go-numérique de ces derniers pour enseigner et faire apprendre, nous avons mis à disposition, en plus des contenus déjà disponibles sur l'environnement numérique de travail de l'institution, des contenus médiatiques complémentaires. Ainsi, il était possible de trouver à visionner, à lire, à travailler en autonomie, sur le modèle du format MOOCs, des capsules vidéo, proposant des démonstrations (auparavant effectuées en classe par les formateur-trice-s), des exemples spécifiques d'intégration comme modèles, des scénarisations particulières de contenus de cours comme exemples de supports. Le travail d'anticipation de ces

contenus nous a demandé une conception et des recherches très conséquentes afin de répondre aux objectifs de formation sélectionnés sans pour autant perdre la qualité des contenus, dispensés sur un seul semestre durant le cursus académique. Nous avons conservé une part des ateliers pratiques, même à distance, en permettant aux étudiant-e-s d'emprunter le matériel tel que les robots (Thymio, BlueBot, Ozobot) ou les tablettes de type iPad. Nous les avons laissé-e-s se regrouper à volonté pour acquérir les objectifs spécifiques liés aux thématiques proposées, le rôle des formateur-trice-s étant dévolu à la position de tuteur-trice-s à la demande. De ce fait, les séances en visioconférence ont été limitées à la seule sollicitation des groupes ou en individuel afin de ne pas empiéter sur le temps familial et personnel avec du temps de formation dévolu plus majoritairement aux autres didactiques.

Types de tâches et adaptation des contenus

Une incidence a été ressentie dans les programmes de cours prévus habituellement, et une nécessaire adaptation des contenus a dû se faire pour enseigner dans ces nouvelles modalités. Si, lors de la première mise à distance des enseignements, les formateur-trice-s ont ajusté leurs cours dans l'urgence, avec une bonne partie de l'année académique déjà entamée (2020), dans le deuxième temps de mise à distance (2021), les cours ont dû être pensés pour être intégralement dispensés à distance sans perdre en qualité pédagogique et didactique. Les enseignant-e-s n'avaient pas eu de contact préalable avec les étudiant-e-s. Comme le souligne Caron (2020), nous sommes passées d'une ingénierie artisanale ou d'un bricolage vers une standardisation. Cette exigence était d'autant plus forte que nous étions pourvues des constats issus de la première expérience de mise à distance. On ne pouvait de ce fait se contenter d'une simple transposition des pratiques présentielles (Caron, 2020) vers un enseignement à distance ; pour cette deuxième édition, il était nécessaire d'adapter les contenus et les types d'activités.

Pour la didactique des arts, qui s'appuie sur une pratique, sur des ateliers pour expérimenter les processus artistiques et les difficultés que tout élève rencontre et découvre dans l'exercice, la distance nous a amenées à reconsidérer les modalités de formation. Si une séquence en arts demande une anticipation et préparation préalable minutieuse du matériel, du dispositif, pour que l'activité puisse bien se dérouler, que ce soit dans l'enseignement primaire comme dans le secondaire et le supérieur, proposer une expérience artistique à distance impliquait une tout autre configuration. Tout d'abord l'engagement des étudiant-e-s est primordial allant même vers une coconstruction de la séquence, dans le sens où il est attendu de leur part une préparation du matériel et la prédisposition à se lancer dans l'activité depuis chez eux. Dans un tel contexte, le matériel doit donc être simple et accessible,

ce qui limite à la fois les possibilités d'expérimentations ou de complexité des expériences. Une option a ainsi été de recourir aux matériaux que l'on a déjà chez soi, pour transformer les objets ou matières quotidiennes en expériences artistiques. L'incitation, décrite par Espinassy (2017), en tant que déclencheur autour d'un jeu de mots et une mise en relation avec le milieu, est fondamentale pour élaborer une séquence vers des apprentissages en arts. Si en présentiel, nous pouvons proposer des expériences similaires aux étudiant-e-s en formation, à l'écran, l'incitation doit être repensée : comment entraîner les étudiant-e-s dans une pratique artistique, vers un étonnement et une recherche créative, à partir du discours du/de la formateur-trice et du questionnement professionnel des étudiant-e-s ? Ces éléments sont primordiaux dans l'enseignement des arts, mais les partager et les faire vivre dans la formation à distance devient plus complexe. De même, les échanges relatifs aux productions réalisées à distance et en quelque sorte « chacun chez soi », l'institutionnalisation à propos du travail effectué, la mise en évidence des stratégies de chacun, les obstacles et le milieu convoqué pour les réalisations artistiques s'avéraient de vrais défis pour la formation. La distance entraînait une plus grande réserve de la part des étudiant-e-s pour exposer leurs travaux et en parler ; le dialogue se centrait alors sur l'expérience vécue tandis que les productions restaient éclipsées derrière l'écran de chacun. La mise en pratique d'une séquence en didactique des arts ne pouvait plus être l'objet central de formation, se déplaçant vers leur vécu de stage avec les difficultés inhérentes et la compréhension des processus d'apprentissages à partir de leur observation et de la pratique dans les classes.

En didactique de l'allemand, la volonté de vivre une expérience dans l'enseignement-apprentissage des langues tout d'abord s'est traduite dans des exigences d'accessibilité et de faisabilité des activités à distance : proposer des tâches compréhensibles, qui ont du sens pour les étudiant-e-s, donner des consignes claires et coconstruire des savoirs. Le/la formateur-trice veillait au niveau de difficulté de celles-ci et admettait dès lors que la construction des savoirs pouvait varier selon l'étudiant-e, son expérience professionnelle préalable, sa capacité d'analyse, le temps consacré au travail, son niveau de langue. La familiarisation avec les manuels, l'analyse de pratiques (vidéos) en guidant le regard par des questions, la construction de leçons se présentaient dès lors comme des types de tâches privilégiés avec un intérêt renforcé sur les principaux aspects didactiques : l'enseignant-e, les élèves et les savoirs. La verbalisation des objectifs à atteindre par les étudiant-e-s (par ex. savoir enseigner la grammaire de manière inductive) nous a semblé faire partie d'un contrat de formation transparent et souhaitable dans notre réflexion à postériori. Un inconvénient de ce type d'enseignement est une possible perte dans le contrôle des apprentissages (notamment lorsqu'il s'agit d'un nombre important d'étudiant-e-s à former) si les parties du contenu ne sont pas reprises ou discutées ultérieurement.

En didactique de l'allemand, les contenus de formation sont donc résolument construits autour du travail de l'enseignant-e en classe, visant le développement des compétences langagières des élèves (écrire, parler, lire, écouter), ces dernières étant au centre de la formation des futur-e-s enseignant-e-s. Cela inclut notamment l'analyse d'obstacles d'apprentissage comme les difficultés liées à la prononciation ou à l'orthographe en langue cible. La complexité du terrain incite ainsi à faire régulièrement des ajustements dans le contenu, avant, pendant ou après le passage à distance des enseignements : s'intéresser aux adaptations didactiques pour les élèves dyslexiques, réfléchir à l'alternance et la place des langues dans une classe hétérogène ou bien construire l'enseignement dans une perspective actionnelle, communicative. Ainsi les contenus de formation modifiés par la situation sanitaire particulière se rapprochent-ils de la réalité du terrain pour créer et maintenir une motivation et un engagement des étudiant-e-s. La mise à distance d'urgence a aussi apporté des nouveaux gestes professionnels comme l'usage de technologies numériques au service de l'enseignement-apprentissage des langues, et leur inclusion dans l'enseignement ordinaire via la plateforme en ligne des manuels, les podcasts, le tableau blanc interactif, les espaces numériques ou multimédias, tout en visant à s'insérer dans l'éducation numérique du PER (Conférence intercantonale, 2021).

Dans les deux cours de didactique, les contenus ont donc été adaptés au niveau des types de propositions, avec un matériel et/ou tâches plus simples ou accessibles mais qui incitent tout de même à l'étonnement, au travail langagier, à la mise en marche d'un processus artistique et à une recherche singulière de démarches didactiques. Une fois le travail effectué par les étudiant-e-s, le partage de ce qui a été réalisé était partie intégrante des cours, mais également, l'institutionnalisation, plus tournée sur les difficultés et les obstacles rencontrés par les élèves ou les futur-e-s enseignant-e-s, autrement dit une mise en perspective directe vers l'enseignement en primaire. Ces différentes expériences d'enseignement ont demandé une constante adaptation des contenus et des objets de formation de chaque discipline par une prise en compte beaucoup plus forte des attentes des étudiant-e-s pour se diriger vers une approche ancrée dans le terrain ; ceci nous a permis de rompre avec l'effet de la distance, en incluant une forme de créativité et de flexibilité afin de proposer des modalités nouvelles, si ce n'est innovantes, en tenant compte des outils numériques mis à disposition dans ce contexte.

En éducation numérique, comme indiqué précédemment, certains ateliers pratiques (manipulations d'artéfacts) ont été conservés en mettant à disposition des étudiant-e-s le matériel nécessaire (robots pour la science informatique, tablette de type iPad pour l'éducation aux médias et la découverte des usages) via le prêt multimédia. Ils/elles pouvaient réserver le matériel selon leurs besoins, tout en respectant un certain calendrier en raison du petit nombre d'artéfacts. C'est la raison pour laquelle l'organisation du cours Éducation numérique a nécessité une souplesse horaire plus importante.

Certains contenus, comme la découverte du tableau / de l'écran numérique tactile, ont été abandonnés faute d'accessibilité aux salles de cours équipées de ce dispositif pédagogique. Nous l'avons remplacé par la découverte d'usages d'applications comme le tableau blanc inclus dans la suite Microsoft 365 ou toute autre application en ligne avec les mêmes finalités, afin de faire penser la scénarisation de cet outil pour la classe, sans passer par l'exercice pratique réel. La découverte et la manipulation de ces outils à distance ont permis toutefois une certaine prise de recul quant à l'intégration réfléchie pour répondre aux besoins de l'enseignement et des apprentissages des élèves. Une meilleure prise de conscience de l'utilité et de l'utilisabilité des artefacts numériques pour servir l'enseignement et l'atteinte des objectifs scolaires s'est effectuée car, contrairement à une formation en présentiel, les étudiant-e-s ont dû manipuler quotidiennement ces artefacts et découvrir en autonomie leurs possibilités, utiles ou non, pour enseigner et faire apprendre.

Dynamiques d'interactions avec les étudiant-e-s

Dans le cadre de l'enseignement à distance, la difficulté première s'est avérée être le manque d'interactions, situation plus aisée dans l'enseignement présentiel. Les dynamiques d'interactions entre les participant-e-s ont été modifiées que cela soit entre les futur-e-s enseignant-e-s eux/elles-mêmes et/ou avec le/la formateur-trice. Le défi était dès lors principalement l'organisation méthodologique et didactique pour garantir la même qualité des contenus, mais surtout un usage adéquat des médias numériques en tenant compte des interactions et de la participation des étudiant-e-s. En effet, il est plus difficile de suivre les étudiant-e-s et de les motiver dans l'enseignement à distance en raison de la perte de contact personnel que favorise le présentiel, impliquant la mise en place de modalités diverses pour maintenir cette relation sociale constructive. Cette situation exigeait donc une réorganisation des enseignements et impliquait une plus grande charge de travail et une réflexion de la part du/de la formateur-trice.

Même si des connexions en direct sont proposées, les échanges par le biais d'un écran n'offrent pas les mêmes rapports et peuvent limiter les interactions. Les étudiant-e-s peuvent facilement éteindre leur micro (sauf indication contraire), ce qui est préconisé pour ne pas subir les « bruits » extérieurs, mais aussi leur caméra, ne favorisant pas un regard sur leurs gestes ou micro-expressions, qui révèlent des difficultés de compréhension ou de suivi. Privé-e-s de ces indices, les formateur-trice-s peuvent se trouver devant une multitude de petits écrans noirs où seuls sont indiqués les noms des participant-e-s. Malgré leur implication, ces derniers-ère-s peuvent très rapidement se détourner vers leur environnement personnel ou s'épuiser à suivre des exposés où ils/elles ne ressentent plus l'intérêt d'être présent-e-s.

Une préparation anticipée est ainsi nécessaire pour organiser des dispositifs qui alternent moment de présentation, d'atelier et de discussion collective, ainsi que des étapes préliminaires asynchrones, qui permettent d'anticiper un contenu précis et d'entrer directement en débat durant les moments de connexion en direct. Comme l'exposent Peraya et Peltier (2020), la question qui se pose ici est :

Comment concilier, en effet, les exigences d'une planification rigoureuse des processus d'enseignement et d'apprentissage, des stratégies de médiatisation et de médiation, bref du contrôle d'un environnement fermé, avec celles de la liberté et de l'autonomie de l'apprenant dans un dispositif largement ouvert et perméable aux comportements cognitifs, communicationnels, relationnels et sociaux qu'il développe dans sa sphère personnelle et privée (non académique). (cités dans Caron, 2020, p. 4)

Jacquinot (1993) souligne que l'enseignement à distance demande une mise en place d'interactions spécifiques qui impliquent alors une incitation constante auprès des étudiant-e-s, à participer, à se mobiliser pour le contenu de formation proposé. Si l'étudiant-e doit pouvoir maintenir une grande autonomie, dans l'alternance entre la vie académique et la vie privée, il est primordial de l'intégrer, de compter sur elle/lui pour le déroulé de la formation et de maintenir un niveau d'interactions optimal pour ne pas perdre la dimension socioculturelle (Jacquinot, 1993) de la formation. Il est évident que dans ces nouvelles configurations, en tant que formateur-trice, nous comptons d'autant plus sur la participation des étudiant-e-s ; nos dispositifs sont beaucoup plus centrés sur la dévolution et sur l'action conjointe (Sensevy, 2006) pour que l'enseignement soit favorable à l'apprentissage de toutes et tous. Ainsi sans modification du rôle du/de la formateur-trice, si elle/il ne conserve qu'une figuration centralisée ou un format d'exposé magistral, elle/il risque de perdre ses participant-e-s durant la session. Le maintien du lien académique et socioculturel doit alors passer par une délégation des activités de réflexions, de mise en pratique, par exemple en favorisant une forme de réflexions, de constructions du savoir lors d'ateliers, en divisant (déterminé ou autodéterminé) les étudiant-e-s en groupes pour leur laisser des temps de discussion entre pairs. La principale difficulté pour le/la formateur-trice est le manque de vision sur le suivi et la progression des apprentissages et sur les échanges durant ces moments qui permettent en temps normal de rebondir vers des savoirs en construction, des pratiques effectives ou fictives, voire des doutes. Néanmoins, ils sont nécessaires pour que les étudiant-e-s puissent s'approprier les savoirs par la prise de parole, les interactions verbales et non verbales ou encore la possibilité de partage en petits groupes hors du regard du/de la formateur-trice. Les transactions didactiques ne sont donc pas continues, mais les passages entre les modalités sont visibles pour établir des coupures d'unités, invitant à d'autres formes

de participations, d'interactions ou d'échanges. Tel que l'a établi Sensevy (2006), la métaphore théâtrale devient beaucoup plus évidente par les différentes scènes plus marquées et caractérisées par un enjeu particulier.

Dans cette optique, en didactique de l'allemand, les cours par visioconférence ont été privilégiés en sous-groupes afin de permettre un suivi plus individualisé sur la construction d'une leçon de langue et les gestes de l'enseignant-e (mise en place des consignes, création de la mémoire didactique...) et en même temps un partage d'idées venant du collectif. Ainsi, la discussion sur la construction d'une leçon, l'analyse de vidéos ou le partage d'observations et d'expériences du temps de terrain y ont eu lieu. C'est à partir des apports des futur-e-s enseignant-e-s que les interactions se construisaient, se nourrissaient ou se développaient. Les étudiant-e-s ont été invité-e-s à proposer leurs idées, à se positionner dans leur planification, à commenter les activités des manuels, à analyser les pratiques des autres, à partager le feedback du terrain, à construire une approche personnelle dans l'enseignement des langues en respectant les principes didactiques, méthodologiques, en prenant en compte la théorie du cours. Un nombre limité de participant-e-s lors de ces moments a permis au/à la formateur-trice de distribuer le temps de parole de chacun-e, de les réguler, voire les augmenter par rapport à un enseignement présentiel lors des séminaires avec 24-26 étudiant-e-s. Au niveau collectif, cela permettait de clarifier les attentes réciproques, les tâches du terrain, l'organisation des cours suivants ou l'évaluation de l'examen oral.

En didactique des arts, nous avons aussi pu observer que l'engagement des étudiant-e-s étaient bien là. Demandeuse-s de pratiques autres qu'une écoute passive, elles/ils se sont impliqué-e-s rapidement dans les propositions, tout en ayant le matériel à disposition. Une fois l'incitation lancée, le regard sur le petit écran de l'un et de l'autre a exercé un effet de motivation, d'élan pour celles et ceux qui hésitaient, de mise en réflexion pour suivre les mêmes gestes que les autres qui se mettaient au travail. Finalement, durant l'activité artistique, les caméras n'ont pas été éteintes, malgré la mise en production individuelle, pour maintenir cette stimulation par les autres, pour participer de cette synergie si forte dans un atelier d'arts mais qui émergeait tout de même à distance. Si la dévolution a été possible, la régulation *in situ* est quasiment inexistante du fait de la médiation des objets numériques qui limitent l'accès direct aux processus de chacun. Les moments d'institutionnalisation ont été alors accentués pour renforcer l'analyse des expériences, par des débats dynamiques, stimulés par l'expérience partagée.

En éducation numérique, les étudiant-e-s étant libres de faire appel aux formateur-trice-s. Nous avons vu la fréquence de consultation en visioconférence augmenter car les éléments du savoir à développer liés au scénario pédagogique particulier du cours à distance ont demandé aux apprenant-e-s

de mobiliser leur pensée réflexive de manière plus constructive qu'en classe présentielle où le fait d'écouter et de voir les réactions des pairs pouvait permettre de répondre à une question que l'on n'osait pas poser. Vu le succès de nos séances, nous avons dû organiser un calendrier de nos disponibilités pour mieux répondre aux demandes individuelles ou de groupes.

En résumé, dans les trois didactiques, un travail sur les dynamiques d'interactions a été important pour les formatrices selon ces nouveaux formats et a été au cœur de nos questionnements. C'est en effet la visibilité des apprentissages des étudiant-e-s et la mise en place d'espaces de verbalisation et de restitution des savoirs qu'il fallait maintenir dans les nouveaux formats d'enseignement. En outre, préserver l'équilibre entre environnement privé et académique constituait un vrai défi pour attirer l'étudiant-e vers ce qui était proposé. Il est en effet plus aisé d'inciter les apprenant-e-s à participer dans une salle de cours, car elles/ils se laissent entraîner dans le jeu du dispositif anticipé, que ce soit par le matériel mis en place, l'organisation de la salle, les supports mis à disposition qui engagent visuellement vers l'activité. Dans l'enseignement à distance, le milieu devient vite appauvri car plus limité selon la scénarisation pédagogique prévue. Il se construit dans les échanges, dans le matériel anticipé et accessible, mais aussi dans la clarification du but des activités. Celles-ci doivent avoir du sens dans les enjeux du cours *in situ*, justifiant une présence en ligne et la réalisation de l'expérience avec le collectif. Ces pratiques nous ont amenées à repenser la présence et la participation des étudiant-e-s en cours, une évidence en enseignement en présentiel, mais qui devait s'organiser d'autant plus à distance. En effet, étudiant dans les possibilités techniques de leur environnement privé, une mauvaise connexion internet pouvait être compensée par le visionnement de l'enregistrement à postériori. Il était ainsi primordial de proposer des contenus de cours qui sollicitaient leur mobilisation dans un apprentissage actif (Brame, 2016), en comptant sur leurs actions, leurs productions et réflexions, qui alimentent la formation et rendent indispensable leur présence lors des moments en visioconférence. Les objets de formation ont ainsi été centrés sur le vécu de nos étudiant-e-s, sur une pratique réflexive à partir des stages qui rétroagissaient sur les contenus. Il a fallu également s'adresser à elles/eux nominativement, considérer leurs apports en les intégrant dans le fil du déroulé du cours, faire des retours sur les travaux demandés au préalable, sur les commentaires dans les forums, remarquer leur présence pour la valoriser, ces éléments constituant un principe clé pour créer et maintenir les interactions socioculturelles que la distance pouvait oblitérer.

Conclusion : perspectives pour la formation

Comme explicité tout au long de cette contribution, la situation sanitaire d'urgence a eu une forte répercussion dans la formation initiale des

enseignant-e-s, posant en débat ce qu'implique l'enseignement à distance et comment le construire selon les disciplines. À partir de nos récits d'expériences, le double contexte temporel dans lequel nous avons agi et les circonstances qui nous ont incitées à interroger et donner de nouvelles significations au cadre de formation ainsi qu'à ses contenus ont été mis en évidence. Dans cette ingénierie de formation pour un enseignement à distance, notre point de vue était celui d'un questionnement sur la transformation des contenus dans les didactiques par l'intermédiaire de nos dispositifs de formation. Nous nous sommes ainsi intéressées aux aspects pédagogiques et didactiques de nos cours nécessitant des ajustements, que ce soit du point de vue de leur organisation, du contenu spécifique disciplinaire, des tâches, de l'intégration des technologies numériques ou des interactions socioculturelles. Chaque discipline a proposé des formats d'enseignement variés, des contenus et des types de tâches correspondant aux besoins de la formation. Chaque discipline a montré sa singularité, avec des gestes professionnels des formatrices qui se rejoignaient sur un certain nombre de points et divergeaient sur d'autres. Parmi les aspects transversaux, la flexibilité dans la temporalité, l'anticipation des cours, une bonne organisation, la confiance et la coresponsabilité de la formation avec les participant-e-s ainsi que la variété des ressources disponibles à tout moment et en tous lieux, soit un accès diversifié et différencié aux savoirs, se sont avérées très importantes. Les enseignements généraux que nous tirons de ce récit d'expériences portent sur l'importance de mises en commun, d'échanges, d'interactions spécifiques ayant comme fonction l'appropriation de notions théoriques, de gestion des étapes postérieures, d'exposition des travaux, de mise à disposition externe d'artéfacts numériques, de discussions sur les pratiques, de réflexions sur la discipline, d'expérimentations, d'institutionnalisation des contenus... Tant de fonctions que nos cours mettaient en œuvre, selon ce qui a été poursuivi. Le « pour quoi » de tels dispositifs didactiques, couplés avec des contenus médiatiques tels que la vidéo pédagogique, a pris de l'importance. Les aspects spécifiques (divergents) liés aux trois disciplines se reflétaient dans l'intégration des technologies numériques au service de la formation, le plus développé pour l'éducation numérique et la manipulation d'artéfacts (robotique ou tablette entre autres). Croiser nos regards nous a également permis de mettre en évidence les ajustements du geste professionnel du/de la formateur-trice pendant le temps d'enseignement à distance, prenant la posture du/de la tuteur-trice, animateur-trice, discutant-e, conseiller-ère ou de l'organisateur-trice.

Qu'apprenons-nous alors de ces expériences inédites, porteuses de réflexions afin de construire la formation, pour l'avenir ? Quelles perspectives peuvent être formulées ? En premier lieu, c'est une réflexion sur la dynamique des interactions qui nous a incitées à reconsidérer la place et le rôle des étudiant-e-s dans leur formation, pour les engager de manière active, considérant leur présence et accentuant le sens donné aux activités

proposées, ceci afin de les rendre responsables de leur propre progression dans leurs apprentissages. La situation sanitaire d'urgence nous a poussées, dans nos scénarios pédagogiques, à adopter une approche plus ancrée dans le quotidien des étudiant-e-s, en prenant en compte leurs questionnements (mais aussi leurs attentes, besoins et inquiétudes) pour éviter des effets négatifs de la distance, comme l'isolement ou l'éventuel manque de compétences dans l'utilisation d'artéfacts numériques peu ou rarement mobilisés auparavant (tout le pan de la mobilisation des outils de visioconférence a nécessité un temps d'adaptation non négligeable empiétant sur le temps de formation). Ces dynamiques si essentielles dans l'enseignement obligatoire, primaire et secondaire, mais souvent oubliées dans l'enseignement supérieur, revenaient au premier plan de nos objectifs pédagogiques et didactiques. En deuxième lieu, l'ancrage plus fort dans le terrain scolaire nous paraît essentiel dans la formation initiale des enseignant-e-s. Cela peut être le point de départ pour la conception des contenus spécifiques dans chaque discipline et leur appropriation par les étudiant-e-s ressentant par moments des besoins de formation différenciés selon les contextes scolaires. De ce fait, le travail de l'enseignant-e et des élèves dans la discipline donnée et un contexte particulier est un élément indispensable à prendre en compte en formation. En suivant cette logique, de nouvelles perspectives de formation s'ouvrent aux formateur-trice-s, telles que le travail sur les obstacles rencontrés par les enseignant-e-s et les élèves lors d'une activité particulière, la prise de recul par rapport aux pratiques observées sur le terrain versus le discours universitaire dans une discipline donnée, la prise en compte de l'hétérogénéité d'une classe (ex. élèves dyslexiques, allophones, germanophones, équipement familial en artéfacts numériques, etc.) ou bien des réflexions sur les prescriptions institutionnelles, les principes méthodologiques et didactiques des ressources disponibles et la réalité du terrain.

En dernier lieu, ce sont des nouvelles compétences que nous avons développées, compétences qui peuvent être partagées avec les futur-e-s enseignant-e-s et « dont nous revendiquons qu'elles constituent une forme de professionnalisation » (Caron, 2020, p. 2). La première est la mise en place d'activités collaboratives, créées sur le principe d'un enjeu, d'un défi à relever et à partager lors des séances en commun. La deuxième est le développement d'un regard réflexif sur l'utilité (permettre d'atteindre le but fixé de l'apprentissage) et l'utilisabilité (permettre – ou non – l'utilisation par l'apprenant-e) de tel ou tel artéfact numérique, dépendant des compétences du/de la formateur-trice à les mobiliser (Brame, 2016), seul l'objectif de la formation indiquant le besoin. Sur le principe de la vidéo pédagogique traitée en chapitres courts pour ne pas perdre l'attention du public, les formateur-trice-s ont veillé à mettre la visioconférence en scène afin de l'articuler autour d'objectifs spécifiques à atteindre par les étudiant-e-s traités comme des jalons d'un parcours, d'un projet, chaque étape permettant d'atteindre la suivante. La troisième est de savoir déléguer l'appropriation

des contenus aux étudiant-e-s, en pensant à sa clarté, à l'importance qui lui est attribuée (capsule obligatoire à visionner lors de la phase préparatoire ou capsule facultative pour élargir les savoirs) et à des exemples concrets illustrant les propos, dans l'espoir de poser des fondements. En même temps, des passages invitant à réfléchir à leurs propres expériences, à retourner sur les représentations langagières, artistiques, numériques ou à se poser des questions sur les bonnes ou mauvaises pratiques, ont rendu les capsules plus personnalisées. Cela dit, avoir des adultes comme apprenant-e-s ne signifie pas pour autant qu'ils/elles peuvent se former seul-e-s, les formes sociales de la formation et les objectifs spécifiques ciblés s'avérant des éléments nécessaires à la construction de leurs compétences.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aeschlimann, B., Hänni, M., & Kriesi, I. (2020). *Enseignement à distance en formation professionnelle : défis et potentialités des méthodes numériques* [Rapport de l'Observatoire suisse de la formation professionnelle]. IFFP. <https://www.iffp.swiss/obs/enseignement-a-distance-les-lecons-du-confinement>
- Astier, P. (1999). Activité et situation dans le « récit d'expérience ». *Éducation permanente*. <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02279871>
- Brame, C.J. (2016). Effective Educational Videos : Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. *CBE life sciences education*, 15(4), es6. <https://dx.doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>
- Bruner, J. (2000). *Cultures et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres* (trad. par Y. Bonin). Retz.
- Caron, P.-A. (2020). Ingénierie dispositif et enseignement à distance au temps de la COVID 19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. <https://doi.org/10.4000/dms.5211>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2021). *Plan d'études romand. Éducation numérique. Cycles 1-2-3* [PDF]. CIIP.
- Espinassy, L. (2017). Inciter à l'étonnement : pratiques langagières et enseignement des arts plastiques. In J.-C. Chabanne (Éd.), *Actes des XVII^{es} Rencontres de didactique de la littérature, juin 2016, Institut français de l'éducation-ENS de Lyon*. <https://rdidlit17.hypotheses.org/espinassy>
- Foulger, T.S., Graziano, K.J., Schmidt-Crawford, D., & Slykhuis, D.A. (2017). Teacher Educator Technology Competencies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 25(4), 413-448. <https://www.learntechlib.org/p/181966/>
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, 102(1993), 55-67. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1305>

- Leclerc, C. (2004). Le récit d'expérience ou la parole retenue ? *Carrefours de l'éducation*, 18(2), 58-71.
- Peraya, D., & Peltier, C. (2020). Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter. *Distances et médiations des savoirs*, 30. <https://doi.org/10.4000/dms.5198>
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique : éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2). <https://doi.org/10.24452/sjer.28.2.4725>
- Williot-Leclercq, E. (2020). L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. <https://doi.org/10.4000/dms.5203>

Notices biographiques

Corinne Ramillon est professeure HEP, responsable du pôle pédagogique et didactique de l'Unité TIC (UTIC), chargée d'enseignement en éducation numérique, à la Haute École pédagogique du Valais. Actuellement en thèse à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève, ses axes de recherche et de développement s'articulent autour de la progression des compétences des formateur-trice-s en intégration pédago-numérique pour former et apprendre dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s.

COURRIEL : CORINNE.RAMILLON@HEPVS.CH

Slavka Pogranova est chargée d'enseignement en didactique de l'allemand à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Elle a travaillé à la HEP Valais (allemand, anglais, plurilinguisme). Docteure en sciences de l'éducation, sa thèse a porté sur la construction des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues. Ses domaines de recherche comprennent la formation des enseignant-e-s et la didactique des langues étrangères.

COURRIEL : SLAVKA.POGRANOVA@UNIGE.CH

Apolline Torregrosa est chargée d'enseignement en didactique des arts (Groupe de recherche en didactique des arts et mouvement) à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Docteure en sociologie (Université Paris Descartes) et en éducation artistique (Université de Barcelone), ses lignes d'études portent sur les dispositifs didactiques en arts pour approfondir dans les enjeux de la formation en arts et ses mutations épistémologiques.

COURRIEL : APOLLINE.TORREGROSA@UNIGE.CH

Une approche clinique de la pandémie sous le regard de l'enfant

Maria Passeggi

*Université Cidade de São Paulo et
Université fédérale do Rio Grande do Norte*

Ecleide Cunico Furlanetto

Université Cidade de São Paulo

Karina Alves Biasoli

Université Cidade de São Paulo

RÉSUMÉ – Les crises provoquées par la covid-19 au Brésil, largement exacerbées par l'instabilité politique du pays, ont mis à nu l'invisibilité des préjugés et la négligence envers l'enfance. Comment les enfants en âge scolaire ont-ils vécu la pandémie ? En adoptant une visée clinique, l'article interroge la perception d'un enfant, âgé de 12 ans, vivant dans des conditions de vulnérabilité sociale. Après avoir esquissé le cadre théorique et conceptuel de la recherche pour faire face aux enjeux épistémiques posés par la spécificité de l'approche biographiques avec les récits d'enfants, la seconde partie du texte est consacrée à l'analyse des récits et aux résultats concernant les modes dont l'enfant donne du sens aux expériences vécues dans une perspective à la fois herméneutique et autopoïétique. Les considérations finales portent sur les contributions des récits d'enfants pour l'avancement de la recherche sur l'enfance en sciences de l'éducation.

MOTS CLÉS – récits d'enfants, expérience vécue, parole de l'enfant, droits de l'enfant, scolarisation, pandémie

Considérations initiales

Nous sommes loin de faire le bilan au Brésil des multiples crises provoquées par la pandémie de covid-19, largement exacerbées par l'instabilité politique du pays. Elles ont permis de mettre à nu l'invisibilité des préjugés reliés aux origines coloniales du pays et la négligence des souffrances de la population la plus vulnérable. Selon Hills et al. (2021), le Brésil occupe le deuxième rang mondial pour les décès provoqués par la covid-19 chez les adultes. Selon la même étude, environ 130 000 enfants ont perdu les personnes qui s'occupaient d'eux (parents et grands-parents), ce qui a réduit les possibilités de leur prise en charge et les a exposés à subir fortement les placements en orphelinat, les effets de l'appauvrissement et à devenir plus facilement victimes de violences physiques, émotionnelles, sexuelles et de santé mentale. Ce scénario dramatique a approfondi le fossé déjà existant dans le pays entre la solidité de ses récits juridiques et l'absence de mesures de protection des enfants de la part de l'État. En ce qui concerne le droit à l'éducation, le Brésil a enregistré, en 2018, 48 455 867 inscriptions dans l'enseignement de base, dont 39 460 618 dans les écoles publiques et 8 995 249 dans le réseau privé. Sur ce total, on estime que 72 % des enfants avaient accès à l'internet (Menezes Filho, 2021). Que s'est-il passé du point de vue de la participation de presque 30 % des enfants à des cours non présentiels ? Cette situation a suscité des mesures locales d'urgence pour tenter de garantir un droit constitutionnel à l'éducation.

Si chez les adultes, on constate la difficulté à donner du sens à leurs expériences existentielles, professionnelles, devant des multiples incertitudes, que se passe-t-il chez l'enfant en âge scolaire confronté aux paradoxes d'un scénario dramatique, au sein de la famille, loin de l'école et dans l'absence de mesures gouvernementales qui lui garantissent ses droits à l'éducation ? D'autre part, s'il est vrai que la pandémie a imprimé ses marques de manière singulière dans chaque individu, en exigeant d'autres manières d'être et d'agir dans des espaces publics et privés face à des situations d'urgence, quelle signification l'enfant attribue-t-il à ses expériences ? Quelles leçons dit-il en avoir tiré ? La question qui nous interpelle est la suivante : et si nous nous intéressions à comprendre *avec* l'enfant ce qu'il thématise sur les épreuves vécues devant des paradoxes concernant ce scénario dramatique et la légèreté des mesures familiales, scolaires et gouvernementales concernant l'enfance ? Sa parole est-elle digne d'intérêt pour comprendre les effets de la pandémie sur son bien-être, son éducation et sa formation ?

De toute évidence, depuis l'avènement du *tournant narratif* dans les sciences sociales et humaines, dans les années 1980, ce sont les récits de l'adulte qui ont fait l'objet privilégié de la recherche qualitative. Mais si l'entrée des récits de vie dans le champ scientifique s'est fait « en contrebande » (Bourdieu, 1986), l'absence quasi totale de recherches sur des récits

d'enfants, au long des quarante dernières années, montre bien qu'ils posent des problèmes majeurs d'ordre épistémique, méthodologique et éthique encore plus encombrants. L'intérêt des recherches sur des récits d'enfants se situe contre la tendance à enfermer leur parole dans l'invisibilité scientifique, juridique et sociale. Dans ce sens, la *Convention internationale des droits de l'enfant* (ONU, 1989, art. 12) a ouvert un champ d'investigation aussi vaste que méconnu : la parole de l'enfant comme *sujet de droits*, susceptible de réfléchir sur ses expériences et d'exprimer ses opinions sur « toute question ou procédure le concernant ».

Dans cet article, situé dans le cadre des approches biographiques en éducation¹ et basé sur une perspective clinique (Ardoino, 1989 ; Cifali, 2001) nous interrogeons les perceptions de Miguel, un enfant âgé de 12 ans, sur la pandémie vécue dans des conditions de vulnérabilité sociale, dans la banlieue de la ville de São Paulo, au Brésil. Notre intention est de contribuer à des études concernant les effets de la pandémie sur le bien-être d'apprenants vulnérables dans un contexte d'éducation en situations d'urgence, en interrogeant la *parole de l'enfant* en tant que *sujet de droits*, statut largement proclamé dans les cadres légaux, mais qui est encore bien loin d'être reconnu dans le tissu social, qu'il s'agisse de ses droits en matière d'éducation, de santé, de bien-être et notamment de protection sociale, mais aussi du point de vue de la recherche scientifique.

La première partie de cet article s'applique à situer le cadre théorique et conceptuel de la recherche *avec* des enfants, à définir les procédés méthodologiques et d'analyse qui sont à l'œuvre pour faire face aux enjeux épistémiques posés par la spécificité de l'approche biographique et de la visée clinique : un enjeu *épistémopolitique* (Pineau & Le Grand, 2007), un enjeu *décolonial* (Santos, 2002) et un enjeu *post-disciplinaire* (Ferrarotti & Delory-Momberger, 2014 ; Passeggi, 2020). La seconde partie du texte est consacrée à l'analyse des récits de Miguel à partir des verbatim pour examiner ses modes de donner du sens aux épreuves vécues pendant la pandémie et en tirer des leçons pour la vie dans une perspective à la fois herméneutique et autopoïétique. Les considérations finales font une synthèse provisoire de l'intérêt des récits d'enfants pour la reconnaissance de son statut comme *sujet des droits* et les contributions théoriques et méthodologiques qui en découlent pour l'avancement de la recherche scientifique et la compréhension des phénomènes sociaux concernant l'enfance en sciences de l'éducation.

1. Par approches biographiques on comprend le divers courants développés dans différents pays et sous différentes dénominations : les histoires de vie en formation et recherche biographique en éducation, dans les pays francophones ; Biographieforschung, dans la tradition allemande ; investigación biográfico-narrativa, en Espagne et dans les pays d'Amérique Latine ; Biographical research et Narrative inquiry dans des pays anglo-saxons et pesquisa (auto)biográfica, au Brésil. Le point commun de ces différentes approches c'est la visée expérientielle, soit le vécu, à partir duquel les narrateurs construisent des représentations de soi-même et de l'autre dans le monde de la vie.

Les recherches avec l'enfant

Les réflexions présentées dans cet article font partie des résultats des recherches développées au Brésil, dans le cadre de projets plus vastes², réalisés par un réseau de recherche constitué par des enseignants-chercheurs de dix universités brésiliennes avec la collaboration des étudiants de Master et Doctorat et en articulation avec des chercheurs en France (Universités de Paris 13, Cergy Pontoise, Nantes), au Portugal (Université du Minho et d'Évora) et en Colombie (Université de Antióquia). En adoptant des perspectives complémentaires (éducation, psychologie, linguistique, philosophie, droit, psychanalyse), les recherches envisagent la reconnaissance de la parole de l'enfant à part entière et de son statut comme *sujet des droits*. L'intention est d'apporter des contributions théoriques et méthodologiques pour l'avancement de la recherche sur l'enfance en sciences de l'éducation et les rapports qui s'établissent entre recherche et formation, éducation et santé, éducation et bien-être, politiques éducatives et droit.

Au Brésil, ces recherches ont misé sur la diversité culturelle du pays et sur deux contextes éducatifs : des écoles publiques dans les régions Nord, Nord-Est et Sud-Est et des classes hospitalières dans le Nord-Est et Sud-Est. Les collaborateurs ont été des enfants âgés de 4 à 13 ans. En Amazonie, les recherches ont été réalisées avec des enfants de trois ethnies indigènes. Dans le Nord-Est, avec des enfants des communautés afrodescendantes (zone rurale) et des enfants d'écoles situées dans des zones urbaines de grande vulnérabilité sociale (villes de Recife et Natal). À Rio de Janeiro, São Paulo et Natal, les collaborateurs ont été des enfants d'écoles d'application de trois grandes universités brésiliennes (Furlanetto et al., 2020 ; Lani-Bayle & Passeggi, 2014 ; Passeggi et al., 2014).

C'est avec Martine Lani-Bayle que nous avons conçu un protocole de recherche commun à tous les projets (Lani-Bayle & Passeggi, 2014). Il fait appel aux quatre caractéristiques universelles de la culture de l'enfance : la créativité, le ludique, la fantaisie du réel et la réitération (Sarmiento, 2004). Il s'agit d'une situation d'interaction triadique imaginaire, mettant face à face l'enfant, la chercheuse et une peluche qui représentait symboliquement un petit extraterrestre venant d'une planète où il n'y avait pas d'écoles ou d'hôpitaux, selon le contexte de la recherche. Alien, nom donné à la peluche, souhaitait que les enfants lui disent ce qu'ils pensaient de l'hôpital (ou de l'école) car il était chargé d'en construire un(e) sur sa planète. La fonction

2. Nous tenons à remercier au Conseil National de Développement Scientifique et Technologique (CNPq), relié au Ministère des Sciences, Technologie et Innovation, par les financements de trois projets développés (2012-2023) sur les récits d'enfants, dont le protocole a été approuvé par le Comité national d'éthique à la recherche du Ministère brésilien de la Santé (avis n° 168.818).

d'Alien était d'ouvrir un espace plus libre des contraintes imposées par le contexte réel d'interlocution.

La question initiale – *les récits d'enfants sont-ils dignes d'intérêt pour la recherche en éducation, la formation des enseignants et les politiques publiques en faveur de l'enfance ?* – est progressivement devenue la thèse que nous soutenons dans nos études. L'intérêt primordial de ces récits est qu'ils constituent des sources privilégiées pour appréhender les manières dont l'enfant attribue des significations à ce qui lui arrive dans le monde de la vie et dans son monde intérieur, sans lesquelles il serait impossible de construire des connaissances utiles pour la recherche, la formation des enseignants et les politiques éducatives. De sorte que l'intérêt de ces récits est de faire avancer les recherches sur les enjeux épistémiques, méthodologiques et éthiques, posés au différents moments de l'investigation : la production de récits, la constitution des *corpora* – les données empiriques – et l'analyse des sources narratives construites par des enfants. Finalement, en l'absence de recherches concernant la réflexivité narrative chez l'enfant au moment de la narration, comme le suggèrent les études inaugurales de Bruner et Weisser (1991), ce type de recherche contribuera au changement des perceptions canoniques des recherches disciplinaires qui ont laissé à la marge les récits sur soi produits par des enfants.

Enjeux épistémiques

Reconnaître le droit de l'enfant à l'expression et à la validité de sa parole dans le champ scientifique implique un positionnement épistémique, voire politique, envers une visée sélective de la science qui tend à négliger les savoirs produits par l'enfant dans son effort de comprendre les pressions vécues dans la vie quotidienne. Pour Freire (1992), sous-estimer des savoirs qui résultent nécessairement de l'expérience socioculturelle des individus, c'est en même temps une erreur scientifique et l'expression équivoque d'une idéologie élitiste.

C'est la sociologie de l'enfance (Prout, 2010 ; Qvortrup, 2010, 2014) qui a notamment contribué à une (r)évolution épistémique sur la conception de l'enfance en tant que *catégorie générationnelle* et de l'enfant comme *sujet des droits*, en mettant au centre du débat la parole d'enfants concrets, susceptibles de contribuer à la production des connaissances sur leurs manières d'être et d'agir (Sarmiento & Gouvea, 2008, p. 19).

Pour mieux comprendre les changements paradigmatiques qui ont mis au centre de la recherche qualitative la *construction narrative de la réalité par le sujet* (Bruner, 1991), ici les enfants, on admet avec Brockmeier et Harré (1997) que le *tournant narratif* fait partie des transformations qui ont suivi la crise de la connaissance scientifique (*episteme*) moderne. Depuis lors, la

narration, considérée comme la « découverte » des années 1980, a largement contribué à l'enrichissement des méthodes scientifiques post-positivistes et à l'émergence de nouveaux paradigmes, parmi lesquels le paradigme narratif-biographique (Passeggi, 2020) promu par les approches biographiques dans différents pays et sous différentes dénominations. Le point commun est que l'humain s'approprie des instruments sémiotiques (langage naturel, gestuel, graphique, médiatique, digital, dessins, photos, etc.) pour élaborer « des formes utiles d'interprétation » (Bruner, 1997, p. 78) et se constituer lui-même en tant que sujet, au moyen de la narration et pendant la narration. Cette visée *autopoïétique* et *anthropoformative* est cruciale, du point de vue épistémique et éthique, pour nos recherches avec l'enfant, axées sur sa parole, plutôt que sur l'enfant, en l'absence de ses avis. On admet comme principe fondateur que les procédures de production des récits mettent en avant le bien-être de l'enfant de sorte à potentialiser la réflexivité narrative au bénéfice de la production du sens et de son (auto)connaissance.

Pour Bruner (2002, p. 27), les connaissances chez l'humain se produisent selon deux modes de pensée. Le *mode paradigmatique* – logico-scientifique – qui s'efforce d'atteindre l'idéal d'un système formel de description et d'explication de la réalité et le *mode narratif* – subjectif – qui à son tour s'efforce de situer narrativement les expériences en mettant en conjonction ce qui revient à l'action et ce qui revient à l'intentionnalité, à la mémoire, au langage : « que savent ceux qui sont impliqués, que pensent-ils, que sentent-ils ? ». Le mode narratif plongerait ses racines dans le même principe de l'intelligibilité narrative sur laquelle Wilhelm Dilthey (1883–1911) a fondé une épistémologie compréhensive et non explicative des sciences humaines. Le mode paradigmatique, à son tour, se situerait dans la lignée d'une épistémologie de la science moderne en quête de vérité, dans son effort de produire des preuves logiques et des évidences empiriques.

Le tournant narratif met en question le mode paradigmatique adopté par les recherches disciplinaires, ce qui nous a amené à considérer trois enjeux épistémiques, selon le mode narratif. Un *enjeu épistémopolitique* consistant à examiner les problèmes posés par des récits subjectifs pour mieux cerner la validité des récits d'enfants dans nos recherches. Le trait d'union suggère que l'on ne saurait dissocier l'épistémologie d'une visée politique. Ainsi, reconnaître le droit de l'enfant à l'expression et à la validité de sa parole caractérise un positionnement à la fois politique et épistémologique. Il s'oppose à une visée sélective de la science. Or, méconnaître l'émergence d'une conscience critique chez l'enfant, dans sa quête de comprendre les pressions de la vie quotidienne, finit par rendre invisibles les savoirs produits par l'enfant et le destituer du droit de cité.

Cette équivoque élitiste est devenue un point de départ dans nos recherches pour interroger, à la lumière de la réflexivité scientifique, des principes théoriques et méthodologiques concernant la parole de l'enfant et

à prendre au sérieux sa disposition à réfléchir, à sa manière, sur les expériences vécues. Peut-on élargir cette équivoque élitiste aux récits d'enfants ? Il s'agit alors de légitimer ce que les personnes (adultes, jeunes, enfants) ont à dire, en admettant que le retour réflexif sur soi et les expériences, comme le propose Freire (1996), va opérer le passage « d'une curiosité naïve » à une « curiosité épistémologique » par l'effort d'une herméneutique critique.

L'enjeu *décolonial* part du principe, comme le suggère Santos (2002), que la science moderne a consacré l'humain en tant que sujet « épistémique » et l'a expulsé en tant que sujet « empirique », mettant en avant la figure du « sujet rationnel, universel et abstrait » comme un impératif pour la recherche scientifique en détriment de l'humain en chair et en os. Quel intérêt scientifique pouvaient avoir les expériences de l'enfant, de la femme, de l'illettré(e), qui échappaient à une épistémologie adultocentrique, androcentrique, ethnocentrique, illuminocentrique ?

Finalement, l'enjeu *post-disciplinaire* inspiré de Ferrarotti et Delory-Momberger (2014) pour qui « la méthode biographique [...] est au-delà des partitions disciplinaires. Non pas multi- ou inter- ou transdisciplinaire mais post-disciplinaire ». Et comme les humains construisent un savoir global, holistique, sur eux-mêmes et sur leurs sociétés,

il faut prendre des instruments euristiques et méthodologiques là où ils se trouvent : dans l'histoire sociale, dans la philosophie, dans l'anthropologie sociale et culturelle, dans l'ethnographie, dans la psychologie et la psychanalyse, et aussi dans la littérature et la poésie. (p. 25)

Ces trois enjeux nous autorisent cette liberté d'aller et de venir dans plusieurs champs disciplinaires, comme *un droit de chercheur(e)s*, pour créer des instruments méthodologiques, des catégories notionnelles plus appropriées à la compréhension de cette capacité chez l'humain, dès le plus jeune âge et au même titre que l'adulte, à « [percevoir] sa vie et ordonne[r] son expérience dans les termes d'une *raison narrative* » (Delory-Momberger, 2005, p. 14). La vitalité des approches biographique et clinique, fondées sur la pratique de l'écoute, résulte certainement du fait qu'elles s'ouvrent à des possibilités de mieux saisir les spécificités des savoirs qui se produisent en sciences de l'éducation.

L'enfant narrateur : réflexivité narrative et agentivité

On peut plus facilement admettre que les enfants ont très tôt des expériences, mais il est moins probable de concevoir qu'ils soient capables d'y réfléchir. Entreprendre des recherches sur la réflexivité narrative et l'agentivité dans les récits d'enfants, c'est pour beaucoup se donner une tâche téméraire. Or, nous admettons avec Bruner (1997, p. 78) que la capacité la

plus puissante de l'humain, depuis l'enfance, est de réfléchir pour évaluer ce que la culture lui offre et trouver des alternatives pour (sur)vivre dans cette culture. Le défi est donc d'admettre d'ores et déjà que l'enfant a des expériences et qu'il peut réfléchir sur elles pour leur donner du sens. Ce faisant, il se constitue comme sujet narrateur, producteur de culture et auteur de son récit.

Deux notions clés sous-tendent les analyses : celle de *réflexivité narrative* ou *réflexivité autobiographique* et celle d'*agentivité*. La *réflexivité narrative* est comprise comme une disposition humaine qui s'opérationnalise par la médiation du récit lors de la transfiguration de l'expérience vécue, immédiate (*Erlebnis*) en expérience réfléchie, narrée (*Erfahrung*). C'est cette disposition humaine qui a été mise au centre du *paradigme compréhensif* proposé par Dilthey (1910/2010) dans la fondation des sciences de l'esprit en opposition au *paradigme explicatif* des sciences dites naturelles.

Pour l'adulte comme pour l'enfant, le récit de l'expérience vécue, loin de se centrer dans une visée *rétrospective* (mémoire du passé), ne saurait se produire sans faire appel à une visée *inchoative* (mémoire du présent) et *prospective* (mémoire de l'avenir). Ces trois temporalités sont mises en jeu par la réflexivité narrative dans la constitution de ces récits qui se caractérisent comme un creusets de figurations de soi. Le sujet-narrateur se déploie en tant qu'objet de réflexion et sujet réflexif, à la fois dans la peau du personnage du récit, du narrateur et de l'auteur de l'histoire racontée. Ces figurations sont à la base de trois dimensions de la subjectivité mises en jeu par la réflexivité narrative : le *sujet épistémique* (de la connaissance), qui examine et évalue l'expérience vécue pour mieux connaître le monde ; le *sujet empirique* (de l'expérience, en chair et en os), agissant et souffrant dans un parcours singulier, entre la naissance et la mort. Et finalement, le *sujet autobiographique* (de l'autoconnaissance, langagier), qui habite l'univers du discours en perpétuelle reconstruction.

Par l'exercice de la réflexion sur soi et sur son expérience, l'enfant (le jeune, l'adulte) évalue ce que la culture lui offre, prend conscience de son pouvoir réflexif et d'action, et ce faisant, il produit des savoirs épistémiques, expérimentaux et autobiographiques, en même temps incarnés, objectifs et langagiers, au moyen desquels il édifie son *capital autobiographique* auquel il peut avoir recours dans d'autres situations. Ce fusionnement des savoirs n'est-il pas une voie à parcourir pour interroger les connaissances qui intéressent les sciences de l'éducation ?

À son tour, l'*agentivité* concerne l'action du sujet dans le monde, ci-inclus l'action de langage, et partant, son statut comme *sujet agissant*. Dans le domaine des sciences sociales, la notion d'*agentivité* est souvent envisagée dans une perspective dichotomique : *agentivité vs structure*, qui tend à réduire la marge de manœuvre du sujet. Dans nos recherches avec

des enfants hospitalisés³, l'agentivité est conçue sous l'optique des études menées dans le cadre de l'éducation thérapeutique des patients (Tourette-Turgis & Thievenaz, 2012), où l'on voit évoluer une typologie de nouvelles figures (*patients experts, patients sentinelles, cochercheurs, médiateurs pairs*, etc.), lesquelles, selon Flora (2013), donnent plus de lisibilité aux savoirs expérientiels et à la capacité d'agir des personnes en traitement de santé. Dans le cadre des analyses réalisées sur des récits produits par des enfants, l'intérêt des notions de réflexivité narrative et d'agentivité est de mettre en avant le *travail (cognitif, langagier, émotionnel) du sujet interprétant* dans la quête de signification pour la compréhension du vécu par soi-même ou autrui au moment de la narration. Ce travail est à la croisée de l'herméneutique et de l'autoformation.

Méthodologie : une étude clinique

La situation envisagée ici est singulière. Elle ne concerne qu'une seule personne : Miguel. En ce sens, nous avons adopté une perspective clinique, dans le sens proposé par Ardoino (1989) et Cifali (2001). Pour ces auteurs, c'est proprement clinique d'appréhender le sujet à travers un système de relations dans lequel le/la chercheur(e) et l'interviewé(e) se sentent nécessairement impliqués et à bonne distance. Dans le cas qui nous intéresse ici, il s'agit de comprendre la manière dont Miguel interprète ses rapports aux autres dans l'acte de raconter les expériences vécues pendant la pandémie, c'est-à-dire dans le processus de transfiguration de l'expérience vécue en expérience narrée. Ces connaissances (épistémiques, expérientielles, autobiographiques) retenues par l'enfant interviewé constituent à leurs tours des connaissances pour celles/ceux qui font la recherche et finalement pour la compréhension des impacts de la pandémie en tant que phénomène mondial sur lequel on s'interroge.

La perspective clinique vient enrichir la perception de Ferrarotti (1983/2013), dans sa conception de la méthode biographique dans les sciences sociales. L'auteur affirme que « si chaque individu représente la réappropriation singulière de l'*universel* social et historique qui l'environne, nous pouvons connaître le social en partant de la spécificité irréductible d'une praxis individuelle » (p. 53 ; souligné par l'auteur). Ainsi, l'individu, loin d'être l'élément le plus simple du social, est une synthèse complexe des éléments sociaux, « un produit sophistiqué » (p. 67), sur lequel il convient de s'attarder.

Le contexte de la pandémie est survenu comme une possibilité inattendue d'élargir la portée d'un projet en cours mené avec des enfants hospitalisés pour des maladies chroniques (Breton & Passeggi, 2021). Notre intérêt

3. Projet de recherche (2019-2023) « Récit, éducation et santé : entre l'hôpital et l'école » (MCTIC/CNPq, n. 443695/2018-0).

était d'inviter des enfants désireux de raconter comment ils appréhendaient les circonstances actuelles du déroulement de la pandémie dans leur vie. Comme il nous était impossible de contacter les écoles, nous avons envoyé des messages aux groupes de discussion sur la messagerie WhatsApp à propos de nos besoins de trouver des enfants qui voulaient participer à la recherche. Ayant obtenu des réponses, nous avons contacté les mères à qui nous avons expliqué les procédures de la recherche selon les exigences du comité d'éthique. La recherche a été réalisée dans la ville de São Paulo avec 14 enfants, élèves d'écoles publiques et privées, âgés de 3 à 12 ans. Avec les enfants plus âgés, comme cela a été le cas pour Miguel, nous avons opté pour des entretiens narratifs (Jovchelovitch & Bauer, 2002), réalisés avec la messagerie WhatsApp, via des échanges audio et/ou vidéo, en fonction de la préférence de l'enfant. Les rencontres virtuelles, d'une durée maximale d'une heure et demie, comprenaient trois moments : a) l'ouverture : conversation informelle, présentation des objectifs de la recherche suivie de la question pour déclencher de l'interaction : « Comment perçois-tu cette période de pandémie ? » ; b) la conversation proprement dite : moment d'échange et surtout d'écoute ; c) la clôture : remerciements, interaction informelle, laissant à l'enfant l'initiative de clôturer la conversation.

Le choix du récit de Miguel est dû à la fois à la pertinence et à la clarté de ses réflexions, et à son appartenance à un groupe d'enfants brésiliens qui a été le plus touché par la pandémie. Miguel est un garçon noir, à la veille de son douzième anniversaire. Il vit dans la banlieue de la ville de São Paulo, avec sa mère (54 ans), célibataire, au chômage, travaillant comme femme de ménage, malgré un diplôme en journalisme. Miguel ne connaît pas son père et vit avec son grand-père maternel (83 ans), qui est soumis à un traitement de chimiothérapie.

En prenant appui sur l'étymologie du terme expérience, du latin *experientia*, Larrosa (2002) et Jay (2009) rappellent l'association entre expérience et épreuve, péril, danger, par la racine commune *per* de *periculum* et que le préfixe *ex* signifie « sortie de ». Dans ce sens, l'analyse que fait Miguel de ses expériences va dans le sens d'avoir survécu aux risques de la pandémie et de faire des apprentissages dans la rencontre avec l'épreuve. Le lien entre mémoire et expérience induit la croyance que l'expérience accumulée par Miguel est capable de produire des connaissances, au long de la vie, en perpétuel changement.

Miguel devant la pandémie

Tout au long de son récit, Miguel prend la place d'auteur-narrateur pour bien ponctuer les raisons qui transforment un phénomène social de santé publique en expériences personnelles, familiales, sociales et scolaires, en

réitérant qu'il s'agit de sa manière de penser : « Je pense que ». Il commence par rappeler les effets désagréables de la pandémie sur l'éclatement des familles : « la douleur d'un fils adulte qui ne peut pas embrasser sa maman, parce que les mères des adultes sont des personnes qui font partie du groupe à risque » ; l'absence de contacts avec les amis et l'impossibilité d'embrasser les personnes qu'il aime, ce qui culmine dans le « sentiment de solitude ».

Ce qui frappe dans l'analyse, c'est sa compréhension intuitive de la notion d'expérience : « cette pandémie est *une expérience* ». Pour Larrosa (2002, p. 27), « l'expérience et les savoirs qui en découlent c'est ce qui nous permet de nous approprier notre propre vie ». Les commentaires de Miguel ne reposent jamais sur une logique binaire. Il tente de cerner les effets de la pandémie en essayant de les saisir sous différents contours : « Je ne qualifierais pas la pandémie d'une chose horrible, car elle a permis aussi d'avoir plus de temps avec la famille », même si les conflits se sont exacerbés : « Je vis avec mon grand-père et ma mère. Avant la pandémie, on se disputait pour rien tous les jours, figurez-vous maintenant que nous sommes tous enfermés ». La conclusion à laquelle il arrive c'est qu'il a su tirer une leçon : « Cela est utile pour la vie, pour comprendre à quel point la famille compte ».

La covid-19 dans les médias

Miguel précise dans le verbatim ci-dessus que les émissions à la télé sur la covid-19 ne sont pas destinées à sa « génération de onze et douze ans et des plus jeunes ».

Une chose que je trouve un peu mauvaise dans tout ça, c'est que moi et les enfants, nous finissons par entendre tout ça et nous sommes embarrassés. Non ! Pas embarrassés ! Nous avons peur de la maladie, parce que nous voyons ce que disent les actualités avec ce ton-là, avec ces images-là, avec l'image du virus imprimée et que six millions de Brésiliens sont infectés et qu'il y a tant de morts... Je pense que pour notre génération de onze et douze ans et des plus jeunes aussi, cette pandémie devient une expérience horrible. Pourquoi nous devons voir tout cela ? Pourquoi nous devons vivre avec cela ? Avec cette maladie qui, Dieu merci, nous aurons bientôt le vaccin, qui est dans ses derniers stades de test.

On retrouve dans son récit la conscience des paradoxes du monde des adultes. Le premier concerne le paradoxe de la censure. Il est implicite qu'il comprend que si les parents déterminent ce que leurs enfants peuvent voir à la télé et sur internet, ils ne tiennent pas compte des effets provoqués par des scénarios d'horreur « naturalisés » à la télé sur leur vie, leur santé, leur bien-être. Le paradoxe émerge également dans le scénario politique national comme une énigme à résoudre. Pourquoi le gouvernement fédéral était-il

réticent à acheter des vaccins pour immuniser la population ? – « J’ai vu sur mon portable que le vaccin Oxford et CoronaVac peuvent être deux vaccins efficaces. Et si le Brésil accepte d’acheter les millions de vaccins dont il a besoin, nous serons tous vaccinés ». L’enfant exprime clairement son inquiétude face à l’attitude hésitante du gouvernement central et d’une partie de la population sur l’importance du vaccin : « Il y a des gens qui ne veulent pas se faire vacciner, je pense que ça c’est un peu fou ». Ce qui n’est pas mentionné par Miguel est le conflit entre le gouvernement et la presse au sujet des restrictions imposées par le Ministère de la santé sur l’information concernant le nombre exact de cas de covid-19 et de décès. Face à ces restrictions, les conglomérats médiatiques brésiliens (Grupo Folha, Grupo Globo et Grupo Estado) ont créé le *Consortium des véhicules de presse* (CVI)⁴ qui se chargera également des campagnes publicitaires pour le vaccin.

Confronté à des contradictions si prégnantes, Miguel prend position : « Je voudrais être le premier Brésilien à être vacciné. Savez-vous à quel point j’ai de la chance ? J’habite à deux ou trois kilomètres de l’Institut Butantã et lorsque le vaccin sera disponible, j’irai à pied, à vélo, n’importe, je sais que je serai très heureux de prendre le vaccin ». En vivant près de l’Institut qui produit les vaccins au Brésil, Miguel se sent privilégié par son autonomie pour se faire vacciner. Il prendra le vaccin envers et contre tout et contre tous !

Miguel est sensible également aux contradictions présentes dans les routines de sa famille. Sa mère et son grand-père qui ne suivent pas les recommandations sanitaires : « Tous les jours, mon grand-père sort. Il va aux mêmes endroits et dans ces endroits-là il y a beaucoup de gens [...], la chance de trouver quelqu’un avec covid est grande. Vous imaginez s’il prend ce truc-là ? ». Par contre, il vit l’impossibilité d’aller à l’école et de jouer avec des amis : « Des fois je vais jouer sur la place avec mes amis, mais avec le masque et en nous mettant à distance ». Il faut revenir ici sur les « formes utiles d’interprétation » proposées par Bruner (1997, p. 78). Pour le bien ou pour le mal, le processus d’enculturation peut passer par des « formes utiles d’interprétation » qui mènent plutôt à l’accommodation de la pensée aux modes d’interpréter des adultes. Or, l’expérience vécue n’est pas l’expérience racontée. Le passage de l’une à l’autre est un travail du langage, un acte de signification (Bruner, 1997). Et si ces « formes utiles d’interprétation » ne posent pas de problèmes à l’enculturation de l’enfant dans sa communauté fragilisée par la vulnérabilité sociale, elles auront des effets sur des processus inhérents à la sociabilité et à la subjectivité de l’enfant en développement. Pour le sens commun, la transparence discursive rend souvent invisible ce besoin humain de raconter, c’est-à-dire d’élaborer le vécu afin de mieux s’approprier des savoirs de l’expérience et de la conscience de soi-même en transformation dans le monde de la vie et dans l’univers du discours.

4. <https://istoe.com.br/tag/consorcio-de-imprensa/>

Miguel face à la précarisation : agentivité et solidarité

Le nombre plus élevé de décès parmi les Noirs et les Pardos – les métisses descendants de trois ethnies : Noirs, Blancs et Amérindiens – au Brésil montre que la pandémie a effectivement frappé les groupes sociaux les plus vulnérables et a aggravé leur situation de précarisation. C'est tout d'abord par rapport à sa scolarité que Miguel centre sa réflexion pour donner du sens à la situation de précarisation de sa famille. Ses quêtes d'alternatives sont représentatives de sa réflexivité narrative et de son agentivité. Face aux difficultés, il met en avant des possibilités de créer des solutions, à court et à long terme, pour aider sa famille à s'en sortir. Le manque d'accès aux plateformes numériques pour réaliser ses activités scolaires et de loisirs est le plus urgent :

Je me bats pour que ma mère annonce dans le groupe WhatsApp de ses amies, que je vends mes *cards*⁵ pour trois cents réais (R\$ 300,00). Je suis épris par ce rêve d'avoir un bon portable. Je ne peux ni jouer à mes jeux favoris, ni participer aux cours.

Mais il ressort également de son récit le sentiment de compréhension et de solidarité envers sa mère : « Ça me fait du mal de voir les difficultés de ma maman pour entrer dans un site... j'ai de la peine pour elle et aussi parce qu'elle se bat pour trouver du travail ». Il se rend compte de l'urgence de rompre avec sa position de dépendance vis-à-vis de sa cellule familiale dans la lutte contre la précarisation, raison pour laquelle il conçoit une solution à long terme : « Il faut ouvrir notre propre microentreprise et rendre notre mère fière de nous ».

Miguel se reconnaît ainsi dans un processus de transition entre l'enfance et l'adolescence : « Quand j'aurai 12 ans, je ne serai plus un enfant [...], le 12 octobre c'est ma dernière fête des enfants, alors, j'ai demandé à ma mère : "Maman, on joue dans la cour ? Mais elle voulait regarder un film" ». Sa mère n'avait certainement pas bien compris le sens de l'invitation de Miguel pour qu'elle l'accompagne dans ce « rituel de passage » imaginaire de son enfance à l'adolescence : « c'est ma dernière fête des enfants ». En réfléchissant sur le refus de sa mère, il examine ce qu'il a appris avec l'épreuve de la pandémie. Tout d'abord, le respect de l'autre tel qu'il est, mais il reconnaît que cette attitude de solidarité lui demande des efforts : « La quarantaine m'a appris que je dois être plus patient [...] La patience est quelque chose qu'il faut apprendre... ». Mais avoue que c'est bien difficile. Alors, que faire pour se calmer devant l'incompréhension de l'adulte ? « Une chose qui me permet de rester très calme est de cogner littéralement mon matelas ». La solution

5. Miguel fait référence aux cartes (*cards*) du *Pokémon Trading Card Game*, un jeu de cartes à collectionner. La valeur des *cards* est associée à une catégorie : commune, peu commune, rare, ultra rare, secrète.

trouvée par Miguel pour se décharger de ses émotions peut être interprétée comme signe de sa maturité en plein processus de développement. Cependant, il faut tout même retenir que lorsque la place du dialogue dans la vie de l'enfant est laissée vide par l'adulte censé s'occuper de lui, la violence tend éventuellement à s'y installer.

Qvortrup (2014) souligne que les enfants, dès leur plus jeune âge, veulent avoir leur propre agenda. Dans son récit, Miguel signale un processus « d'adaptation négociée » entre le sens imposé par les adultes, surtout dans les scénarios de pandémie, et son interprétation créative de l'expérience vécue, qui est configurée comme un espace fondateur de socialisation et de subjectivation de l'enfant.

Horizons d'expectatives : centralité de l'école et dépression

Miguel se rend clairement compte de la centralité de l'école dans sa vie. Au-delà des apprentissages scolaires, l'école revient dans son récit un lieu de coexistence intergénérationnelle et intragénérationnelle significatif pour son processus de socialisation et de subjectivation.

L'enseignement en ligne, par exemple au Brésil, n'a pas été une solution pour l'accès de tous à l'éducation, comme le prévoit pourtant le système juridique étatique. Pour Miguel, cette modalité a aggravé ses tensions et ébranlé ses expectatives :

Mon ordinateur est de l'époque médiévale ! Il ne me permet même pas de faire mon cours d'anglais. J'essaie avec mon téléphone portable et ça plante. À la maison nous battons pour l'accès à l'internet. C'est marrant, car l'internet du voisin arrive chez nous, tandis que le nôtre, qui est dans la maison, on n'a pas d'accès.

Devant l'impossibilité de suivre ses activités scolaires, Miguel se sent coupable devant les attentes de sa famille. Pour parler de la joie qu'il éprouvait d'aller à l'école avant la pandémie, il la compare à la joie très intense de gagner « un portable de dernière génération » :

Avant la pandémie, quand je me réveillais le matin pour aller à l'école, c'était comme si je gagnais tous les jours un portable de dernière génération, ceux qui sont pliables et qui ont tout, tout ! Je me réveillais tous les jours avec ce bonheur-là, vous comprenez ce que je veux dire ?

L'expectative du rituel du passage de l'école primaire à l'école secondaire, mis en attente par la pandémie, est vécue par Miguel comme une rupture de ses attentes. Honneth (2009) suggère que les effets de la négation délibérée du droit d'un individu, au sein de sa communauté ou bien des groupes minoritaires, créent des situations qui provoquent l'effritement de

l'identité elle-même, et la personne souffre des effets sur l'image de soi, le respect de soi et la confiance en soi. Dans son récit, Miguel signale les effets de cette négation :

Cette année à l'école, j'allais vivre une situation totalement nouvelle, parce que j'aurais neuf professeurs pour neuf matières ! De la première à la cinquième année, il n'y avait qu'un seul prof, mais à la sixième nous avons une nouvelle expérience avec neuf profs. Cette pandémie est arrivée et, tout simplement, tout cela s'est effondré.

Le vide laissé par l'école revient aussi dans le ressenti de l'absence des contacts avec les enseignants :

Un jour, un professeur m'a dit qu'une "mauvaise note est quelque chose que tu ne dois pas regretter. Cela signifie simplement que tu n'as pas encore appris une partie de la matière". Après ça, je n'ai plus jamais pleuré à cause d'une mauvaise note.

Cet apprentissage existentiel, concernant son estime de lui et sa confiance en lui, fait désormais partie de son capital biographique qu'il gardera certainement pour la vie.

L'absence de l'école dans sa vie se traduit également par des moments de dépression : « Je me sens plus abattu [...]. Maintenant je me lève à 7 heures du matin pour suivre des cours, c'est très fatigant. On se fatigue très vite ! La joie s'envole, cela change toute la routine ». La fatigue se manifeste en consonance avec l'empêchement de jouer avec ses camarades, ce qu'il considère indispensable à son bien-être : « Cette quarantaine m'a beaucoup fatigué, beaucoup... les plus jeunes comme moi veulent jouer, s'amuser, mais c'est difficile maintenant ». Il prend conscience d'une situation d'impuissance face aux pertes et au stress provoqués par les perturbations d'un événement inattendu et menaçant :

Je me sens pendant cette pandémie comme le gars du livre *Diary of a Wimpy Kid*⁶. J'ai l'air d'un garçon qui s'en sort très mal... et, littéralement, je m'en sors toujours très mal... des fois j'oublie de faire mes devoirs et ma mère me gronde, elle se dispute avec moi.

Sarmento (2000) affirme que les enfants construisent ensemble la culture de l'enfance qui se constitue selon des formes d'intelligibilité, des représentations et des symbolisations du monde propres à l'univers créé par les enfants. Et c'est à travers des activités routinières, parmi lesquelles l'acte de raconter, qu'ils (ré)élaborent leurs peurs et leurs fantasmes. Miguel

6. *Diary of a Wimpy Kid* est une série de livres écrits par le dessinateur américain Jeff Kinney, publiés pour la première fois en 2007 aux États-Unis, traduit au Brésil sous le titre *Diário de um banana*.

admet que son corps, poussé à bout, signale par des douleurs et des tensions l'inadéquation des propositions scolaires et l'absence d'écoute de la part de ceux qui définissent les politiques éducatives en temps de pandémie. Il interroge sa part de responsabilité et passe en revue sa routine, en essayant de comprendre les raisons du manque de motivation pour se rassurer finalement sur le fait qu'il a du moins été honnête avec lui-même, ses professeurs et sa famille.

Le retour de l'enseignement présentiel, dans la mesure où la vaccination a progressé chez les adultes, a exigé une autre organisation du temps et des espaces à l'école : présence alternée au cours, distance entre les tables, rotation dans l'utilisation des espaces, hygiène constante des mains et port du masque. Même devant des restrictions sanitaires, Miguel a été heureux de retourner à l'école, enrichi par les apprentissages acquis pendant la pandémie.

Considérations finales

Sarmiento et Gouvea (2008, p. 4) considèrent que pendant trop longtemps les sciences de l'éducation ont « expulsé les enfants de leur champ d'analyse pour s'occuper exclusivement des élèves ». Ce faisant, elles ont expulsé *les enfances* et avec elles *les enfants en tant que sujets de droits* vivant dans des conditions sociales spécifiques, selon des modes culturels propres pour interpréter leurs désirs, leurs émotions et leurs pratiques.

La proposition que nous avons soutenue ici est la suivante : *les récits d'enfants sont dignes d'intérêt pour la recherche en éducation, la formation des enseignants et les politiques publiques en faveur de l'enfance*. Autrement dit, il serait impossible de construire des connaissances pour la recherche sur ou avec l'enfant, la formation des enseignants et les politiques éducatives en l'absence de ces récits. Nous avons tenté de montrer ici la richesse des interprétations des expériences analysées par Miguel, les manière dont il souligne les pertes et les gains de la pandémie, en s'éloignant d'une perspective binaire pour aligner sa réflexion à la complexité qui émerge de sa propre expérience. Plusieurs thèmes y sont abordés, parmi lesquels les refigurations des (in)certitudes et la prise de conscience des paradoxes dans le monde des adultes. L'élément de sa réflexivité narrative qui nous semble significatif est la critique qu'il fait du monde des adultes qui se traduit à propos des actualités sur la pandémie, présentées dans les émissions télévisées, et les effets des scénarios d'horreur pour sa génération. À cette critique s'ajoute l'éveil de sa conscience politique critique à l'égard de l'attitude du gouvernement concernant l'acquisition de vaccins. Il est important d'observer son attitude vis-à-vis de la précarité inhérente à la situation de vulnérabilité sociale dans laquelle il se trouve avec sa famille, ce qui met en évidence son agentivité

dans le désir de garantir son droit à l'éducation et ses sentiments de solidarité envers sa mère.

Dans les rituels de passage à l'adolescence, il relève la centralité de l'école à trois moments cruciaux pour comprendre ce qui lui arrive : la rupture des attentes liées à l'entrée au collège où il aurait neuf professeurs ; des questions éthiques ; la prise de conscience d'un état de dépression permanente. Comme leçon apprise, il souligne le développement de la patience comme moyen de garantir son équilibre, d'où son insistance à vouloir « apprendre à devenir patient ». Vertu qui, à son avis, lui permet d'être partenaire de la cohabitation éthique et solidaire avec sa mère et son grand-père. De tels aperçus, issus de sa réflexion tout au long de son entretien, sont le fruit d'une réflexivité narrative, susceptible de bénéficier à l'enfant qui participe à l'enquête en réfléchissant sur lui-même.

Nous pouvons attester, en conclusion, de l'intérêt de la parole de l'enfant par le biais des récits pour les recherches en éducation lorsqu'elles s'adosent aux concepts de réflexivité narrative et d'agentivité de l'enfant assez souvent mises à l'écart. Dans le processus de narration, l'enfant se déploie à la fois comme spectateur, personnage, auteur et narrateur du spectacle raconté, comme objet de réflexion et comme sujet réflexif. Comme nous l'avons vu tout au long de l'analyse, Miguel reprend des thèmes déjà explorés, en tissant de nouvelles considérations, selon une spirale herméneutique. Au fur et à mesure qu'il reprend ses expériences, il donne un nouveau sens aux effets de la pandémie sur son bien-être et en même temps sur les effets du récit sur son autoconnaissance. Cela nous offre des éléments sur l'agentivité de l'enfant. Les effets de l'enquête narrative comme occasion de réflexion pour Miguel semblent avoir eu des résultats encourageants. Nos attentes concernent aussi la diffusion des résultats de recherche : nous souhaitons qu'ils aient un impact positif sur des politiques plus adaptées aux besoins des enfants pour prévenir des violations graves et systématiques de leur dignité. Du point de vue juridique, l'enfance est délimitée par la loi, au Brésil, à l'âge de douze ans, moment où sa parole est considérée comme valable. D'autres études concernant des récits d'enfants de moins de 12 ans pourraient ouvrir des voies à l'écoute d'enfants plus jeunes, sachant qu'ils sont les victimes les plus fréquentes de violences (Moreau, 2007).

C'est avec un profond engagement éthique, politique et scientifique que nous poursuivons nos efforts dans la continuité des recherches avec les enfants, afin que leurs voix puissent être entendues dans tous les espaces où ils sont accueillis et que la compréhension de leurs manières de voir le monde renforce leur statut en tant que *sujets de droits*. Dans le monde des adultes, notamment la famille, l'école, la société et l'état, censés s'occuper d'eux, les réflexions de Miguel, qui a vécu la pandémie dans une situation de vulnérabilité sociale dans un pays du Sud, traversé par des multiples crises, s'ouvrent vers la capacité de résistance chez l'humain devant la complexité

des impacts sociaux provoqués par des situations dramatiques inattendues. L'écoute et l'analyse du point de vue de cet enfant, qui peut représenter des centaines d'enfants brésiliens, permet d'apporter plus de visibilité à leurs voix, ce qui constitue une réelle opportunité pour construire la démocratie de la présence et la résistance à une culture de la violence physique et symbolique à bien des égards qui se banalise de plus en plus dans le monde

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ardoino, J. (1989). De la clinique. *Réseaux*, 55-57, 63-68.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62/63, 69-72. <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2317>
- Breton, H., & Passeggi, M. (2021). Entre épreuve et enquête : recherches narratives à partir des micro-récits. *Recherches Qualitatives*, 40(2), 12-33. <https://doi.org/10.7202/1084065ar>
- Brockmeier, J., & Harré, R. (1997). Narrative : Problems and Promises of an Alternative Paradigm. *Research on Language and Social Interaction*, 30(4), 263-283. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3004_1
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Artes Médicas.
- Bruner, J. (2002). Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle. Retz.
- Bruner, J., & Weisser, S. (1991). The invention of self : autobiography and its forms. In D. Olson & N. Torrance (Éds.), *Literacy and orality* (pp. 129-148). Cambridge University Press.
- Cifali, M. (2001). Conduita clínica, formação e escrita. In L. Paquay et al. (Éds.), *Formando professores profissionais : quais estratégias ?* (pp. 101-117). Artmed.
- Delory-Momberger, C. (2005). Histoire de vie et recherche biographique en éducation. *Anthropos*.
- Dilthey, W. (1910/2010). *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. (trad. par M. Casanova). Editora Unesp.
- Ferrarotti, F. (1983/2013). Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales. Téraèdre.
- Ferrarotti, F., & Delory-Momberger, C. (2014). Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs. *Le sujet dans la cité*, 4, 18-27. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.004.0018>
- Flora, L. (2013). Savoirs expérientiels des malades, pratiques collaboratives avec les professionnels de santé : état des lieux. *Education Permanente*, 195, 59-72.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança : um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia : saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Furlanetto, E. C., Passeggi, M. C., & Biasoli, K. A. (2020). *Infâncias, crianças e narrativas da escola*. CRV.
- Hills, S. D., et al. (2021). Global minimum estimates of children affected by COVID-19-associated orphanhood and deaths of caregivers : a modelling study. *The Lancet*, 398, 10298, 391-402. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01253-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01253-8)
- Honneth, A. (2009). *A luta por reconhecimento : a gramática moral dos conflitos sociais*. Editora 34.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia : variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskel (Éds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som : um manual prático* (pp. 90-113). Vozes.
- Lani-Bayle, M., & Passeggi, M. C. (2014). *Raconter l'école : à l'écoute de vécus scolaires en Europe et au Brésil*. L'Harmattan.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Menezes Filho, N. (2021). Como atenuar os efeitos sobre a desigualdade na educação básica ? In L. M. Machado, *Legado de uma pandemia : 26 vozes conversam sobre os aprendizados para política pública* (pp. 43-59). Autografia.
- Moreau, T. (2007). Une approche juridique de la place de la parole du mineur dans la vie familiale et sociale. In P. Collard & J. Sosson (Éds.), *La place de la parole de l'enfant. Entre vérités et responsabilités* (pp. 25-57). Bruylant-Académie.
- ONU (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*. ONU.
- Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa : 'vida, experiencia vivida y ciencia'. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 91-109. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504>
- Passeggi, M. et al. (2014). Narrativas de crianças sobre as escolas da infância : cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Educação*, 39, 85-104. <https://doi.org/10.5902/1984644411345>
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (2007). *Les histoires de vie*. Presses universitaires de France.
- Prout, A. (2010). Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In F. Müller, *Infância em perspectiva : políticas, pesquisa e instituições* (pp. 21-41). Cortez.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 631-643. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>
- Qvortrup, J. (2014). Visibilidade das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, 20(41), 23-42. <https://doi.org/10.26512/lc.v20i41.4250>

- Santos, B. S. (2002). *A razão indolente : contra o desperdício da experiência*. Cortez.
- Sarmiento, M. J. (2000). Sociologia da Infância : correntes e confluências. *Cadernos do Noroeste*, 13(2), 145-164.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade. In A. B. Cerisara & M. J. Sarmiento, *Crianças e miúdos : perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Asa.
- Sarmiento, J., & Gouvea, M. C. (2008). *Estudos da infância : educação e práticas sociais*. Vozes.
- Tourette-Turgis, C., & Thievenaz, J. (2012). La reconnaissance du pouvoir d'agir des sujets vulnérables : un enjeu pour les sciences sociales. *Le sujet dans la cité*, 3, 139-151. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.003.0139>

Notices biographiques

Maria Passeggi, PhD en linguistique (Université de Montpellier 3), est professeure à l'école doctorale de l'Université Cidade de São Paulo et de l'Université fédérale du Rio Grande do Norte, au Brésil. Chercheure associée au Ministère des sciences, technologies et innovations (MCTI-CNPq), ses recherches portent sur la réflexivité narrative comme disposition humaine et interrogent la transfiguration de l'expérience vécue en récit de l'expérience, au moyen de l'acte de langage et de signification, susceptibles de promouvoir la réinvention permanente des représentations de soi-même et de l'autre dans le monde de la vie.

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-4214-7700](https://orcid.org/0000-0002-4214-7700)

COURRIEL : MARIAPASSEGGI@GMAIL.COM

Ecleide Furlanetto, PhD en psychologie de l'éducation, est professeure-chercheure à l'école doctorale de l'Université Cidade de São Paulo. Ses recherches thématisent les processus d'apprentissage et de formation, articulés à la construction de la subjectivité des acteurs éducatifs (enseignants, élèves, coordinateurs pédagogiques). Elle interroge les récits de l'expérience vécue comme méthode de recherche et dispositif de formation.

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-1326-3075](https://orcid.org/0000-0002-1326-3075)

COURRIEL : ECLEIDE@TERRA.COM.BR

Karina Biasoli, licenciée en droit, PhD en sciences de l'éducation, est enseignante à l'école du Service social industriel de São Paulo, membre du Laboratoire d'organisation des mouvements sociaux de la population de rue et droits indigènes (CDH/OABSP). Dans ses recherches avec des enfants et des populations en situation de vulnérabilité sociale, elle centre son intérêt sur l'intersection entre éducation et droits humains.

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-9222-3329](https://orcid.org/0000-0002-9222-3329)

COURRIEL : KARINABIASOLI@YAHOO.COM.BR

Les autres en moins : les étudiant-es en sciences de l'éducation face à l'enseignement à distance

Renaud Cornand

Aix-Marseille Université et CNRS

RÉSUMÉ – Cette contribution propose de revenir à partir d'une enquête par questionnaire sur les rapports à l'enseignement à distance des étudiant-es de licence 2 et 3 inscrits en sciences de l'éducation à l'Université d'Aix-Marseille. Pendant les périodes de confinement de l'année 2020 les cours ont été donnés en ligne, sans toutefois que l'ensemble des enseignant-es puissent bénéficier d'une formation spécifique ni que l'on puisse s'assurer que les étudiant-es possédaient le matériel nécessaire et évoluaient dans des conditions rendant envisageable la poursuite de leur cursus. Vécus ni comme une opportunité enthousiasmante ni comme un enseignement impossible, les cours en ligne apparaissent plutôt comme un enseignement dégradé dont l'expérience s'est faite au sein d'un contexte où les sociabilités étaient largement affaiblies.

MOTS CLÉS – étudiant-es, sciences de l'éducation, enseignement à distance, anonymat, sociabilité

Introduction

Restrictions des déplacements et des sorties, limitation des possibilités d'activités sportives, ou fermetures des bars et restaurants, les confinements causés par la pandémie de covid-19 en 2020 en France ont provoqué des bouleversements profonds et inédits des conditions d'existence (Mariot

et al., 2021). Sans minimiser les effets les plus extrêmes de l'isolement et de la précarité étudiante renforcés par les effets sociaux de la pandémie et relayés par les médias régionaux et nationaux¹, les études montrent que le confinement semble plus largement avoir été vécu par les étudiant-es sur un mode ambivalent : « ils et elles ont moins fréquemment déclaré seulement des sentiments négatifs, mais plus souvent des sentiments à la fois positifs et négatifs, ce qui suggère que, pour cette population, la vie en confinement a été d'une intensité émotionnelle particulière » (Bès & Demonsant, 2021 p. 141).

Cette contribution propose de revenir sur l'expérience de l'enseignement à distance des étudiant-es de licence 2 et 3 (L2 et L3) inscrits en sciences de l'éducation à l'Université d'Aix-Marseille. Pendant les périodes de confinement en 2020, les cours ont été donnés en ligne, sans toutefois que l'ensemble des enseignant-es puissent bénéficier d'une formation spécifique ni que l'on puisse s'assurer que les étudiant-es possédaient le matériel nécessaire et évoluaient dans des conditions rendant possible la poursuite de leur cursus.

« Les étudiant-es ont été au centre de très nombreuses analyses en sociologie » (Bès & Demonsant, 2021, p. 133) mais la production de connaissances sur leurs rapports aux enseignements à distance apparaît d'autant plus nécessaire que, à l'image de ce que prédit Aziz Jellab (2021) pour l'école, l'université ne pourra probablement « plus être celle d'avant tant au plan de sa gouvernance qu'au niveau des choix pédagogiques qui auront à s'appuyer de manière lucide et professionnelle sur un numérique éducatif en plein essor » (p. 23). Nous ne possédons pas d'information sur les impacts réels du passage au distanciel concernant les apprentissages, ce qui nécessiterait la mise en place d'un dispositif d'enquête beaucoup plus lourd permettant d'évaluer les différences d'acquisition des savoirs entre une année universitaire où les cours sont dispensés en présentiel et une autre où ils le sont en distanciel.

Se poserait alors une série de questions méthodologiques, l'enseignement à distance qui suppose « un média et une méthode d'enseignement » étant d'une façon générale un objet dont il est difficile d'évaluer les effets (Dessus & Marquet, 2003, p. 339). Nous avons plutôt tenté de saisir ce que l'enseignement distanciel fait aux rapports des étudiant-es avec leur contexte d'apprentissage, aux relations qu'ils entretiennent avec les enseignant-es ou avec les autres étudiant-es. Nous les avons notamment interrogés sur les différences qu'ils ressentaient entre ce mode d'enseignement et celui donné en présentiel, sans opérer de distinction entre les différentes disciplines

1. Voir par exemple Petitdemange, A. (2020, 26 novembre). Stress, solitude, dépression... Les étudiants sévèrement touchés par le confinement. *L'Étudiant*. <https://www.letudiant.fr/lifestyle/Sante-mutuelle-et-assurance/solitude-depression-les-etudiants-sont-severement-touche-par-le-confinement.html>

enseignées en sciences de l'éducation (didactique, psychologie, sociologie, etc.), ni entre les différent-es enseignant-es y intervenant.

Notre enquête montre que c'est l'ensemble des conditions d'apprentissage qui a été transformée, changeant ainsi le sens de l'expérience étudiante en radicalisant certaines dimensions. Vécus ni comme une opportunité enthousiasmante ni comme un enseignement impossible, les cours en ligne apparaissent plutôt comme un enseignement dégradé. Dans la première partie, nous verrons que le caractère impersonnel des relations pédagogiques dans les cours magistraux a pu être plus fortement ressenti dans le cadre de l'enseignement à distance du distanciel ; dans une deuxième partie, nous montrerons comment les cours en ligne renforcent l'anonymat traditionnellement éprouvé dans le cadre universitaire et la faiblesse des contraintes qui en découle, ce qui augmente le sentiment de solitude.

Méthodologie et échantillon

Les résultats présentés sont issus d'une enquête par questionnaire qui s'intéressait aux conditions d'étude des étudiant-es en L2 et L3 de sciences de l'éducation de l'Université d'Aix-Marseille. L'échantillon est constitué de l'ensemble des présent-es lors de deux cours de sociologie dispensés pendant le deuxième confinement, alors que les enseignements étaient réalisés en « distanciel ». Si la période de confinement a pu mettre en difficulté la poursuite de nombre d'enquêtes en sciences sociales, elle ne constituait évidemment en rien un obstacle pour l'usage des passations de questionnaires en ligne. 176 réponses complètes ont ainsi été obtenues, ce qui représente 82 % des étudiant-es des deux promotions présent-es au moment de la collecte des données passation. Le questionnaire présentait une quarantaine de questions portant sur leurs conditions pratiques d'études, leurs origines sociales et scolaires, leurs échanges avec l'université et les autres étudiant-es en période de confinement et une importante partie, particulièrement exploitée ici, consistait à les interroger sur leur rapport aux enseignements donnés en visioconférence. Il s'est agi de faire décrire aux répondant-es le matériel qu'ils utilisaient pour suivre ces enseignements, le niveau d'interaction avec leurs camarades et avec les enseignant-es pendant les cours, leur sentiment sur l'efficacité pédagogique de cette modalité d'apprentissage et enfin de leur demander de citer les principaux points positifs puis négatifs de cette modalité d'enseignement. Le questionnaire a demandé une vingtaine de minutes aux étudiant-es pour le remplir. Une limite majeure de cette enquête réside dans l'impossibilité d'interroger celles et ceux ne possédant aucun moyen de suivre les cours à distance – mais on peut supposer que les étudiant-es n'ayant ni ordinateur ni téléphone portable connecté sont rares (CREDOC,

2021) – comme celles et ceux qui auraient quitté la formation en cours d'année².

Les résultats présentés ne concernent donc que les étudiant-es possédant les moyens techniques nécessaires et ayant maintenu une motivation suffisante pour assister aux cours à distance. En revanche, les modalités d'enquête choisies présentent l'avantage de ne pas se contenter de recueillir les réponses d'individus volontaires pour participer à des questionnaires envoyés largement sur des listes mails ou des réseaux sociaux, pratique récurrente dans les enquêtes menées en ligne. Les résultats présentés sous forme de pourcentage issus du traitement des réponses aux questions fermées permettent de mettre en lumière des tendances concernant l'ensemble de l'échantillon. Les réponses aux questions ouvertes ont été étudiées puis classées en catégories selon le thème qu'elles abordaient et les résultats ainsi obtenus ont été autant que faire se peut confrontés aux travaux existant sur la condition étudiante. Les propos cités sont plus ou moins nombreux selon la diversité des réponses dont ils sont représentatifs.

Dans notre échantillon, 102 étudiant-es sont inscrits en L2, 74 en L3. Leur moyenne d'âge est de 20,3 ans ; la répondante la plus jeune a 18 ans et la plus âgée 25.

39 % déclarent un père ouvrier ou employé, 35 % un père de profession intermédiaire et 27 % un père cadre ou profession intellectuelle supérieure. La part des étudiant-es d'origine populaire y est ainsi plus importante que pour l'ensemble des étudiant-es des universités françaises (29 %) ³.

48 % ont obtenu leur baccalauréat dans la filière économique et sociale, 24 % dans la filière littéraire, 15 % dans la filière scientifique, 10 % dans la filière technologique et enfin 3 % par la voie professionnelle. Si l'on compare ces chiffres aux effectifs de nouveaux entrants à l'université en 2018-2019⁴, les étudiant-es issus de la filière économique et sociale apparaissent nettement surreprésentés en sciences de l'éducation par rapport à l'ensemble de l'enseignement universitaire (29 %) ; on y trouve davantage de bacheliers et bachelières littéraires (17 % dans les universités françaises) et moins de bacheliers et bachelières issus de la filière scientifique (28 % dans l'enseignement universitaire) ; enfin, les bacheliers et bachelières issus des filières technologiques comme de la voie professionnelle sont moins présents en sciences de l'éducation : ils représentent respectivement 13 % et 6 % des étudiant-es des universités françaises.

2. Sur la question de la passation de questionnaires pendant les périodes d'enseignement à distance, voir Mercklé, P. (2020, 26 mars). La continuité pédagogique, vraiment ? <http://pierremerckle.fr/2020/03/la-continuite-pedagogique-vraiment/>

3. Cf « Repères et références statistiques 2020 » sur le site du Ministère de l'éducation nationale : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>

4. Idem.

72 % des répondants vivent chez leurs parents, 11 % en couple, 7 % seuls et 3 % en collocation. En 2016, 31 % des étudiant-es vivaient chez leurs parents⁵, une proportion sans rapport avec celle observée dans notre échantillon. Une forte majorité d'étudiant-es en sciences de l'éducation de L2 et L3 d'Aix-Marseille Université a ainsi traversé cette période dans son univers familial, sans que l'on puisse avec certitude affirmer que la très importante surreprésentation de ce mode d'habitation par rapport à ce qui était observé en 2016 pour l'ensemble des étudiant-es soit liée aux effets de la pandémie. Certaines réponses font toutefois explicitement le lien entre les effets du confinement et le retour au domicile parental, comme dans le cas de cette étudiante :

« De base je suis en chambre étudiante et la connexion là-bas est vraiment mauvaise mais depuis le deuxième confinement je suis retournée chez ma famille du coup ça va mieux mais j'appréhende le retour dans ma chambre ».

Ceci pourrait représenter une suspension de la tendance historique d'accroissement de la proportion d'étudiant-es ayant quitté le foyer parental (Galland, 2017). Une des expériences constituant un marqueur de la transition vers l'âge adulte n'a donc pas été connue par la majorité des étudiant-es de L2 et L3 en sciences de l'éducation pendant le deuxième confinement, voire peut-être durant l'année universitaire 2019-2020 dans son ensemble. Il est possible que certains cas de « recohobitation » (Blöss et al., 1990) soient liés aux modalités d'enseignement à distance (meilleure qualité du matériel informatique ou de la connexion internet au domicile familial, absence de nécessité d'habiter la ville où est situé le campus, etc.) ou à des difficultés économiques résultant de la disparition de « petits boulots » étudiants (Pinto, 2014). Nos résultats confirment une tendance déjà relevée :

les étudiants sont, et de loin, le groupe social qui a le plus changé de lieu de vie durant le confinement [...]. L'annonce du confinement s'est traduite par un rapprochement physique avec leurs parents : la part de ceux qui vivent avec leurs parents double par rapport à d'habitude. (Bès & Demonsant, 2021, p. 138)

« Les professions de l'enseignement, qui ont été parmi les premières professions intellectuelles à s'ouvrir de façon importante aux femmes, sont actuellement parmi les plus féminisées (70 % des enseignants sont des enseignantes en 2015) » (Duru-Bellat et al., 2018, pp. 153-154), ce qui se retrouve dans les formations de sciences de l'éducation : 94 % des répondants sont des répondantes. La proportion de femmes y est supérieure à ce que l'on

5. Cf. la publication de l'Observatoire de la vie étudiante « Enquête nationale conditions de vie des étudiant-es 2016 », http://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2018/11/Fiche_logement_CdV_2016.pdf

observe chez les enseignant·es du premier degré, le plus féminisé (82 % dans le secteur public). Pour cette raison, nous parlerons dans la suite du texte d'étudiantes ou de répondantes.

Les étudiantes de L2 et L3 en sciences de l'éducation sont plus souvent d'origine populaire que la population étudiante en France, quasi exclusivement des femmes et très majoritairement issues des filières générales de l'enseignement secondaire ; elles ont été plus nombreuses encore à traverser les périodes de confinement chez leurs parents que les étudiant·es en général dont 61 % ont connu cette situation (Bès & Demonsant, 2021, p. 138).

Suivre les cours à distance

La situation créée par l'enseignement à distance constitue une entorse à la traditionnelle « forme scolaire » (Vincent et al., 1994) puisque les étudiant·es ne se trouvent pas dans ce cas dans un espace séparé des autres activités sociales et dédié à la transmission de connaissances. Rester chez soi, donc ne pas aller à l'université, implique d'évoluer dans un contexte qui n'est pas toujours propice aux apprentissages. Logiquement, les conditions générales de cohabitation ont pu impacter les conditions de travail davantage qu'en période d'enseignement en présentiel. Le nombre de personnes habitant le logement ou le caractère plus ou moins bruyant de l'environnement immédiat deviennent des facteurs dont dépend la possibilité de se concentrer pour suivre un enseignement. Ce qui caractérisait jusque-là le travail non encadré des étudiant·es – « le travail universitaire personnel peut être fréquemment interrompu par des temps familiaux, les étudiants peuvent continuer à travailler en parlant avec leurs parents ou en regardant la télévision avec des membres de leur famille, etc. » (Lahire, 2003, p. 5) – concerne ici l'ensemble de leur temps de travail. Le risque de se laisser distraire en échappant à un espace sous contrôle est bien envisagé comme problématique pour les apprentissages :

« Les points négatifs sont surtout l'environnement dans lequel on étudie, à la maison souvent avec les petits frères petites sœurs qui nous dérangent ».

« L'environnement autour de nous (frère / sœur / chien / famille), cela peut être difficile de se concentrer ».

57 % des répondantes de notre échantillon ont pu suivre l'ensemble des enseignements donnés en visioconférence. Pour expliquer leur manque d'assiduité, les étudiantes qui n'ont pas assisté à l'ensemble des cours mobilisent des arguments liés à des difficultés techniques mais admettent aussi avoir connu des difficultés à rester « motivées », les premières pouvant renforcer les secondes. La part d'étudiantes considérant qu'elles évoluent

dans des conditions rendant difficile le suivi de ces enseignements reste en effet marginale : 8 % ne disposent pas des moyens nécessaires pour suivre les enseignements donnés en visioconférence dans de bonnes conditions, ce qui n'en a empêché aucune d'assister au moins à une partie d'entre eux. Environ 10 % (18) ne possèdent pas de box d'accès à internet à leur domicile, 5 n'ont aucun moyen de connexion et doivent trouver des solutions dans leur entourage. La quasi-totalité a un ordinateur (4 n'en ont pas). Les rares répondantes qui déclarent avoir connu de mauvaises conditions pour suivre les enseignements en visioconférence se retrouvent aussi bien chez les étudiantes d'origine favorisée que chez celles d'origine défavorisée et les étudiantes d'origine populaire y sont moins représentées que dans l'ensemble de l'échantillon. C'est la qualité de connexion ou du matériel utilisé qui est le plus régulièrement citée comme rendant difficile le suivi des cours :

« De temps en temps ma connexion wifi internet rame ce qui fait que je peux louper des informations importantes dites dans le cours ».

« Ma connexion internet est très faible due à l'emplacement géographique de mon domicile ».

« La connexion internet en résidence universitaire et à la BU sont très mauvaises ».

« J'ai des soucis d'internet, de connexion. J'habite à la campagne chez mes parents. Même la 4G c'est difficile. Et j'habite trop loin de l'université pour venir faire les allers retours (plus de 2 heures) ».

L'inégale couverture internet des territoires pouvant notamment handicaper les étudiant·es habitant en zone rurale, le type de connexion disponible au domicile comme l'inégale maîtrise des outils informatiques peuvent être en période normale des facteurs impactant leur scolarité. Elles deviennent en cas d'enseignement à distance des facteurs déterminants de leur capacité à suivre les cours. Nos résultats ne nous permettent pas de conclure à un renforcement des effets du capital économique familial sur le ressenti concernant la possibilité de suivre les cours à distance. Ils mettent en revanche en lumière la diversification des facteurs influant sur les conditions d'apprentissage du fait de l'absence de partage d'un espace, à l'image de ce qui a pu être observé sur des lycéens : « la relative égalité de la forme scolaire (une même salle, un même professeur, un même cours) a disparu – ce qui pour certains élèves mieux pourvus a pu être un avantage » (Weiss, 2021, p. 142). D'une façon générale, les étudiantes en L2 et L3 de sciences de l'éducation évoluaient toutefois dans un environnement relativement propice au suivi des enseignements en ligne. Plutôt que la possibilité d'y assister, c'est sans doute vers la volonté d'y assister qu'il faut rechercher les raisons des absences.

Il ne semble pas que les étudiantes aient considéré l'enseignement à distance comme rendant impossible la transmission de savoirs mais plutôt comme un contexte qui dégrade les conditions de cette transmission. Hormis les questions techniques, cette dégradation apparaît dans les déclarations à deux niveaux : les rapports aux enseignant·es, et l'absence de cadre collectif à la fois contraignant et mobilisateur. Mais il faut se garder, à partir de ces deux séries de difficultés identifiées, de conclure hâtivement que les étudiantes entretiendraient un rapport exclusivement négatif au contexte créé par l'enseignement à distance : sur ces mêmes thèmes, des arguments peuvent être mobilisés, par d'autres et parfois par les mêmes, pour justifier de l'intérêt des cours en visioconférence.

Les rapports aux enseignant·es

Un caractère magistral plus marqué

À l'université, les modalités de transmission des savoirs ne suscitent qu'un faible intérêt institutionnel. Les enseignant·es eux-mêmes sont peu enclins à interroger cette dimension pourtant centrale de leur profession : « outre la multiplicité des tâches confiées aux enseignants dans le supérieur, le peu de formation pédagogique dont ils bénéficient ne les incite pas à s'attarder sur leurs pratiques » (Duguet & Morlaix, 2012, p. 96). Si les discussions critiques autour du caractère magistral des enseignements universitaires ne sont pas nouvelles, cette forme de cours semble rester dominante dans l'université française. Les cours magistraux « s'apparentant majoritairement à des monologues sans interaction, ou en d'autres termes comme relevant des "méthodes traditionnelles" au travers desquelles l'enseignement est centré sur l'enseignant et non sur l'apprenant » (Duguet, 2015, p. 76), se révéleraient pourtant relativement défavorables à la transmission des savoirs : « les travaux portant sur les pratiques enseignantes à l'université montrent justement la difficulté des étudiants à suivre les cours magistraux » (Duguet & Morlaix, 2012, p. 95). Dans un cours magistral, l'enseignant·e ne se préoccupe que peu, par définition, des individualités des auditeurs et auditrices et de leurs réceptions des discours produits et les étudiant·es ont une perception négative de ce type d'enseignement. « Le type de cours prodigué, et donc par là même les pratiques pédagogiques employées en ce sens ne seraient [...] pas sans effet sur la motivation des étudiants, facteur jouant un rôle essentiel dans les apprentissages » (p. 98) et *in fine*, sur leur réussite universitaire : « plus les étudiants ont une perception favorable des pratiques de leurs enseignants, plus ils sont motivés et meilleure est la note moyenne obtenue au premier semestre. Ce type de résultat est identique au second semestre » (Duguet, 2015, p. 83).

Ne disposant pas d'étude rendant compte des pratiques mises en œuvre par l'ensemble des enseignant·es du supérieur en période de confinement, nous supposons qu'elles ont été extrêmement diversifiées, à l'image du récit qu'en faisait Pierre Mercklé en mars 2020 à partir de ses observations dans une université de Grenoble⁶. Il a vraisemblablement existé une grande disparité de situations entre d'un côté des enseignant·es qui ont mis à profit leurs compétences techniques et se sont formé·es à de nouveaux outils et de l'autre celles et ceux qui n'ont pu que transposer leurs enseignements en ligne sans en adapter les modalités. Dans un reportage sur le quotidien « d'enseignants déboussolés par les nouvelles modalités d'exercice de leur métier », Léa Iribarnegaray rend compte de la façon dont un maître de conférences en science politique réalise son activité :

Le rituel est simple mais déstabilisant pour cet enseignant de 56 ans : il vide le rayon d'une bibliothèque à sa hauteur pour y déposer un objet qui lui était encore étranger au confinement du printemps – un ordinateur portable dernier cri, acheté sur ses propres deniers. Jean Jacob se place alors debout face à l'écran, lance l'application Zoom et commence à parler, ses 35 pages manuscrites en main. Le cours va durer trois heures, intermède musical compris⁷.

Si, dans le cadre d'une enquête portant sur l'enseignement de la philosophie en ligne auprès d'étudiant·es de licences en sciences de l'éducation, Muriel Briançon (2015) notait qu'il n'existait pas d'impossibilité technique à la transposition « d'un cours magistral ou d'une discussion à l'aide de visioconférences, cours enregistrés, *forum*, *chat* », le caractère virtuel des cours dispensés peut en renforcer certaines tendances défavorablement considérées par les étudiant·es. Les capacités d'adaptation des enseignant·es aux conditions créées par l'enseignement virtuel ont ainsi constitué une difficulté identifiée par certaines étudiantes.

« Cours monotone, pas interactif, certains professeurs ne connaissent pas le support numérique ».

« Que certains enseignants ont du mal à rendre les cours attrayants par Visio. Et ont du mal à captiver les élèves pendant 3 heures ».

« Les enseignants ont un rythme de parole plus rapide, du fait qu'ils nous voient pas, comme en présentiel, ce qui a conduit à des difficultés pour la prise de note ».

« Généralement les profs vont plus vite dans leurs explications et sont plus vagues qu'en présentiel ».

6. <http://pierremerckle.fr/2020/03/la-continuite-pedagogique-vraiment/>

7. Iribarnegaray, L. (2020, 1^{er} décembre). Après des semaines de cours à distance, la solitude et la frustration des enseignants-chercheurs. *Le Monde*. <https://www.lemonde.fr>

S'il peut être difficile dans le cadre d'un cours en amphithéâtre de prêter attention à la réception des discours par l'auditoire, cela devient quasiment impossible lors d'un enseignement donné en ligne ; il semble ainsi que l'utilisation du numérique puisse grossir les aspects négatifs des cours magistraux. À l'inverse, l'ajustement des pratiques des enseignant·es au contexte des cours à distance peut conduire à trouver des avantages pédagogiques à la visioconférence :

« sondage, wooclap [un système de vote interactif], salles de travail... qui rendent le contenu plus interactif ».

« Les professeurs vont moins vite, sont plus attentifs à si on a bien compris, laissent un temps de question-réponse ».

« La prof a le temps de beaucoup mieux expliquer les choses que nous n'avons pas compris ».

« Les profs prennent plus de temps pour faire un cours, ils vont plus lentement ».

« Les professeurs sont plus attentifs aux questions posées, certains sont plus à notre écoute ».

Le ressenti déclaré par les étudiantes face aux enseignements en visioconférence ne traduit donc pas un rejet massif de ce type de cours mais une courte majorité d'entre elles (52 %) considère que les cours en visioconférence les conduisent à être formées moins bien que des cours en présentiel. 34 % considèrent les deux modalités d'enseignement comme ni plus ni moins efficaces, et elles ne sont que 6 % à considérer les enseignements en visioconférence comme plus efficaces du point de vue des apprentissages (N=10). Ce n'est pas le passage aux cours à distance des cours qui a fait apparaître le caractère magistral de certains enseignements, mais il a pu en radicaliser le caractère distancié et impersonnel.

Des échanges rendus plus difficiles

Au niveau des interactions avec les enseignant·es, une fois de plus, il n'existe pas d'unanimité dans les appréciations portées sur le passage au distanciel. Pour certaines étudiantes, les interactions peuvent être rendues plus difficiles par l'enseignement à distance :

« Certaines fois, les intervenants ne regardent pas le chat et n'ont pas la volonté d'interagir. De ce fait, ils continuent leur cours sans répondre aux questions ».

« Manque d’interaction lorsque les professeurs font des capsules audio ».

« Il y a un manque d’interactions ».

Pour d’autres au contraire, le caractère relativement anonyme des interactions en ligne entre enseignant-es et étudiantes peut être ressenti comme plus propice à la libre expression :

« Et personnellement je participe plus facilement derrière mon écran qu’en classe, et je trouve d’ailleurs qu’il y a bien plus d’échanges à distance qu’en amphi ».

« On ne [se] sent pas forcément jugé quand on prend la parole ou qu’on écrit sur le chat car on ne nous voit pas. Quand on est un peu timide ça paraît plus facile ».

« Plus aisé de poser des questions, d’interagir avec le professeur (moins peur du regard des autres) ».

« Nous pouvons interagir plus facilement et sans trop de timidité contrairement à si l’on avait été en amphi ».

« Il est plus facile d’interagir avec l’enseignant grâce au chat ou au micro pour les personnes timides qui n’oseraient pas poser de questions en amphi ».

Dans notre échantillon, si l’on exclut les 4 étudiantes qui considèrent les échanges difficiles quel que soit le cadre, 39 % des répondantes déclarent que les enseignements à distance rendent les interactions possibles au moins autant que les cours en présentiel et seules 11 % considèrent que les interactions virtuelles sont quasiment impossibles. Toutefois, la modalité de réponse la plus choisie (50 % des enquêtées) consiste à déclarer qu’elles sont possibles, mais moins qu’en présentiel. Les cours à distance n’interdisent pas les interactions et en pratique il arrive qu’elles existent, voire qu’elles soient facilitées par cette modalité d’enseignement. L’effet le plus largement ressenti reste cependant une détérioration des conditions des échanges.

Concernant les rapports aux modalités de transmission des savoirs comme la qualité des échanges avec les enseignant-es, on ne saurait tirer des réponses des étudiantes une conclusion unilatérale. S’il n’est pas unanimement rejeté, l’enseignement à distance a davantage tendance à rendre les conditions d’étude plus difficiles.

L'affaiblissement des contraintes et des sociabilités

L'entrée à l'université ou l'expérience de la distance

Y compris hors période de confinement, l'entrée dans l'enseignement supérieur constitue une rupture ; elle est d'autant plus importante lorsqu'il s'agit d'établissements dont les modalités d'encadrement pédagogique diffèrent fortement de celles connues au lycée. Dans le cas de l'université,

cette rupture réfère d'abord à l'affaiblissement des contraintes scolaires et institutionnelles (faible contrôle des présences, absence de contacts directs entre l'université et les parents, caractère ponctuel des évaluations) qui met directement les étudiants devant la nécessité d'inventer des stratégies adaptatives. (Jellab, 2011, pp. 123-124)

Les étudiant-es en sciences humaines et sociales n'ont que peu d'heures de présence à l'université et la somme de travail présentée comme obligatoire en dehors de ces heures est relativement faible (Lahire, 2003). Alors que les élèves sont connus des enseignant-es et fortement encadré-es dans l'enseignement secondaire où l'organisation du temps scolaire rythme largement celle de la vie sociale, leur arrivée à l'université les conduit à faire face à « l'existence d'une double invisibilité : celle de l'étudiant, qui se perçoit comme un individu "noyé dans la masse" ; celle du cadre institutionnel qui donne le sentiment que "l'on est un peu perdu" » (Jellab, 2011, p. 124).

Si « devenir étudiant c'est entrer en liberté » (Verret, 1975, pp. 686-687), notion socialement valorisée, celle-ci a pour les étudiant-es un gout contrasté :

La liberté est [...] mise en parallèle avec le 'nombre' massif des étudiants, comme si l'anonymat que celui-ci impose obligeait chacun à s'organiser par lui-même et à établir un équilibre entre une autonomie souvent convoitée et le besoin d'être encadré (fortement réclamé) (Jellab, 2011, p. 122).

Au contrôle vertical exercé au lycée par les équipes pédagogiques et relayé par le regard plus ou moins informé des familles (Périer, 2005) se substitue une nécessaire autocontrainte et un contrôle horizontal par les pairs « à l'image de ce qui s'observe comme régulations entre collègues dans les nouvelles organisations du travail » (Henri-Panabière & Noûs, 2020, p. 63). Le sentiment de n'être qu'un étudiant indistinct parmi d'autres a, dans un contexte de faible contrôle institutionnel des présences, des conséquences sur l'assiduité en cours dont Aziz Jellab (2011) rappelle qu'elle est un facteur déterminant de la réussite à l'université.

Avec les effectifs d'étudiants de chaque cours, c'est le caractère plus anonyme du public accueilli qui s'accroît et donc le sentiment pour les étudiants que leur absence n'est même pas perçue par l'enseignant [...] De plus, une autre forme d'incitation à venir en cours se trouve perturbée par l'augmentation des effectifs, celle qui passe par les relations entre étudiants. (Henri-Panabière & Noûs, 2020, p. 62)

Cette question s'est posée sous un jour nouveau dans le cadre du confinement et des enseignements à distance puisqu'à la contrainte de se rendre à l'université se substituait celle de se connecter numériquement à un cours. Les pratiques impliquées par la nécessité d'assister aux enseignements changeaient ainsi radicalement de nature et le potentiel contrôle exercé par le groupe de pairs s'affaiblissait fortement, notamment dans sa dimension positive liée au plaisir de retrouver ses camarades. L'anonymat traditionnellement rencontré au cours de l'expérience étudiante dans les filières de masse s'en est ainsi trouvé radicalisé : dans les amphithéâtres et dans une moindre mesure dans les travaux dirigés, les étudiant-es sont pour les enseignant-es des visages et des voix largement indifférenciés mais sont entre eux inscrit-es dans des collectifs d'interconnaissance ; ils ne sont plus, dans le cadre de cours à distance, que des caméras généralement éteintes, ne laissant percevoir aux autres de leur identité que leurs nom et prénom. Brigitte Albero et Armin Kaiser (2009) notaient déjà cette tendance à l'affaiblissement des contraintes par l'enseignement en ligne à partir d'une enquête menée dans plusieurs pays européens :

Les répondants évaluent effectivement de manière positive cette possibilité d'organiser les temps, les contenus et les modalités de travail, en fonction des disponibilités et contraintes et en fonction des besoins personnels de formation. Pourtant, face à cette liberté, le manque de structuration des contenus de la formation, l'affaiblissement du contrôle des apprentissages par un intervenant pédagogique et l'absence d'une confrontation bienveillante aux performances des pairs, sont trois aspects vécus comme une possibilité de perte de repères, un facteur de désorientation et de démotivation. Dans ce cas, la désorientation cognitive peut venir renforcer, au plan émotionnel, un sentiment d'isolement. (p. 33)

Les étudiantes de notre échantillon, inscrites en L2 et L3, avaient déjà franchi les premiers paliers de l'intégration dans l'enseignement supérieur. Elles étaient donc familiarisées avec son cadre flottant mais pas avec la quasi-disparition de cadre. À l'image du rapport ambivalent des étudiant-es à la liberté permise par l'anonymat du cadre universitaire, se dessine une relation contradictoire à la liberté imposée par l'enseignement à distance : moins de cadre au risque de moins de mobilisation. Assez paradoxalement,

le desserrement d'une contrainte relative aux horaires est cité comme une difficulté supplémentaire :

« Le matin souvent la plupart des étudiants se lèvent pile à 8 heures pour un cours à 8 heures donc la tentation de se rendormir ou de faire autre chose est beaucoup plus facile ».

« Se lever et se rendre à la fac permet d'être plus réveillé et donc moins endormi devant les cours à 8 heures ».

« Moins bien réveillée pour les cours du matin car levée plus tard ».

Le fait de n'être ni sous le regard de ses camarades, ni sous celui des enseignants ni dans un lieu habituellement dédié au suivi des enseignements est décrit comme un gain de liberté, mais une liberté créatrice de difficultés supplémentaires :

« On a tendance à être beaucoup moins concentré qu'à l'université en classe ou en amphi car le professeur ne nous voit pas on prend notre téléphone ».

« La distraction par le téléphone, et autres médias est très facile, donc décrochage ou manque d'attention plus conséquent ».

« Ce n'est pas la même ambiance que dans les cours en présentiel (seul, pas d'ambiance "scolaire"), déconcentration très rapide étant donné que nous ne sommes pas dans un lieu "pour travailler" ».

Certaines étudiantes envisagent donc en partie comme un problème le gain d'autonomie dans l'organisation permis par le passage des enseignements en distanciel. Cette liberté est ici redoublée par l'absence de contrôle par les pairs, renforçant la nécessité d'autocontrainte. Dans le même temps, l'absence d'un espace géographique d'apprentissage partagé a aussi signifié une réduction des déplacements nécessaires et donc un gain de temps qui a pu être réinvesti dans d'autres activités :

« Je ne suis pas obligée de me rendre sur Aix. Ce qui me permet d'avoir 2 heures de sommeil de plus par nuit, et je peux faire la mise en page de mon cours directement après la fin, je ne suis pas obligée de rentrer chez moi et donc de perdre 1 heure de trajet ».

« La rapidité, forcément on est moins en retard car on a pas forcément besoin de se préparer, d'aller jusqu'à la fac, si le cours commence à 9 heures la majorité des étudiants est présent à 9 heures ».

« Le fait d'être chez moi et de ne pas avoir à me déplacer me fait également économiser beaucoup de temps sur une semaine (entre 7 et 8 heures de trajet de moins) ».

« Personnellement ça m'a beaucoup aidé, le fait de pas avoir besoin de faire les trajets en bus (2 heures par jours pour ma part) et d'être chez moi et de pouvoir travailler plus souvent m'a été bénéfique ».

Cette moindre mobilité contrainte entraîne donc des gains de temps mais peut aussi se traduire en gains économiques :

« Aucun trajet aller-retour à faire pour aller à l'université (économie) ».

« Pas de déplacement vers notre université, donc des économies d'essence ».

C'est enfin dans la moindre nécessité de prêter attention à la présentation d'elles-mêmes que les étudiantes perçoivent un avantage dans les enseignements à distance :

« On peut s'habiller comme on veut puisque personne nous voit ».

« Le fait d'être chez soi et à l'aise ».

« On est moins dépendant d'une posture, d'une tenue à adopter ».

En effet il semble que les enseignant-es aient été relativement nombreux dans les cours en visioconférence à se retrouver seuls face à des écrans noirs. À titre d'exemple, pendant les enseignements de sociologie que nous avons donnés – une trentaine d'heures avec les L3, une dizaine avec les L2 – aucune caméra n'était allumée. L'absence des autres étudiantes peut aussi apparaître bénéfique au regard des troubles qu'on évite de subir pendant les enseignements, qu'il s'agisse de bavardages, de sorties intempestives ou de tout évènement pouvant altérer la concentration.

« D'être au plus au calme qu'en amphi ».

« Pas de problème de bavardages ou d'étudiants qui font du bruit dans l'amphi ».

« Selon moi, les cours en distanciel permettent : d'entendre le cours sans bruits ou personne qui se lève dans la salle pour partir, aussi d'éviter les trajets pour aller à l'université ».

« Lors des cours en visioconférence, les professeurs n'ont pas besoin d'interpeler les autres étudiants s'ils perturbent le cours, donc on avance plus vite de ce point de vue-là ».

Là encore, le passage au distanciel et le desserrement des contraintes qu'il implique ne suscite pas de réaction unanime de rejet de la part des étudiantes enquêtées mais, très majoritairement, l'isolement social, le manque de contact avec d'autres étudiant·es, apparaissent comme une source d'importantes difficultés.

Les autres : support pédagogique et sociabilité

Si 86 % des étudiantes sont restées en contact avec leurs camarades de promotion pendant les périodes de confinement – quasi exclusivement à travers la communication par divers réseaux sociaux –, ces contacts ont plutôt permis de travailler ensemble que de constituer des espaces de sociabilité récréative :

« Par les réseaux sociaux mais principalement lorsque nous devons faire un travail ensemble ».

« Grâce aux réseaux sociaux pour faire nos dossiers à plusieurs ».

« Car nous avons des dossiers à rendre donc quelque part c'est un mal comme un bien. Nous sommes restés en contact grâce aux messageries instantanées et à Zoom ».

Le partage d'un calendrier de formation et de temps collectifs dédiés aux activités d'apprentissage n'a pas permis de substituer des interactions virtuelles aux habituelles interactions réelles : elles ne sont que 19 % à déclarer avoir eu des interactions avec leurs camarades de promotion à chaque cours ou pratiquement à chaque cours quand 20 % déclarent n'en avoir jamais ou quasiment jamais eues et 50 % en avoir eues de manière irrégulière. Cet isolement peut avoir des effets sur les apprentissages : un des problèmes pointés par les répondantes est le nombre important d'informations transmises par leur département d'affectation et la difficulté de les hiérarchiser en l'absence de possibilité d'échanger avec leurs camarades de promotion. En effet, les messages postés sur des forums d'échange par les étudiantes et les enseignant·es étaient retransmis sur les boîtes mails de chacun d'entre eux et conduisaient à les surcharger. Le sentiment d'être submergé et la crainte de rater un message crucial sont largement partagés. Alors que 80 % consultaient leur messagerie au moins une fois par jour (65 % plusieurs fois par jour), la moitié déclare qu'au moins une information importante transmise par mail leur a échappé au cours des périodes de confinement. Dans 63 % des cas (47 répondantes), il s'agissait d'une information concernant les partiels ou des travaux à rendre, donc d'une information potentiellement déterminante pour la suite de leur cursus.

« Trop de mails. Il faudrait que les informations soient concentrées ou qu'elles sortent du lot ».

« Mails à outrance, très très compliqué d'arriver à atteindre toutes les informations ».

« Trop de mail de forum et du coup on se perd dans nos mails sans savoir lesquels sont important ou pas ».

« Énormément de mail envoyé par jour. On ne peut pas prendre le temps de tous les ouvrir ».

Quand les cours se déroulent en présentiel, les contacts avec le collectif peuvent jouer le rôle de sélection des informations, à l'image d'un barrage ne laissant filtrer que ce qui semble mériter l'attention. Sur des questions proches il a déjà été noté que les échanges entre étudiant-es permettaient de s'approprier voire de retraduire les informations données par les enseignant-es ou l'administration universitaire :

Dès les premières semaines, la quantité de travail demandée est jugée importante par les enquêtés, et les consignes, sur le temps à y consacrer et les manières de le faire, sont jugées imprécises. Les étudiants enquêtés observent alors le travail que réalisent les autres étudiants et ajustent le leur : sur le nombre d'exercices effectués ou le nombre de questions traitées. Ils vérifient si leurs pairs ont réalisé un exercice demandé ou non, en discutant entre eux avant le début de la séance ou en épiant le cahier de leurs voisins. En faisant cela, ils s'ajustent à la norme de travail et ils l'élaborent en même temps. (David, 2020, p. 91)

Des outils créés de façon autonome par les étudiantes ont pu en partie pallier cette difficulté, notamment la mise en place d'un groupe Facebook au sein duquel les informations considérées comme importantes pouvaient circuler :

« Je pense que notre groupe Facebook de licence nous a permis d'avoir les informations importantes car pendant cette période nous avons reçu énormément de mails par rapport à un enseignement où on devait chacun proposer deux situations didactiques à la professeure. Par conséquent, des mails importants auraient pu se perdre là-dedans ».

Les effets de l'affaiblissement des relations entre étudiantes ne se sont pas limités aux aspects pédagogiques : c'est bien l'ensemble des modalités de socialisation correspondant à l'expérience des étudiant-es – et ne se bornant pas à la fréquentation de l'université – qui ont été modifiées. « L'intégration étudiante ne se limite pas au cadre proprement scolaire, elle repose aussi sur

les loisirs et la sociabilité entre étudiants » (Dubet, 1994, p. 516), des aspects lourdement affectés par les effets sociaux de la pandémie de covid-19. S'ils ne relèvent pas de l'expérience scolaire proprement dite, ils ne sont pour autant pas sans impact sur celle-ci : « la sociabilité peut favoriser l'implication dans les études » (Jellab, 2011, p. 125). Dans l'expérience individuelle, il n'est pas aisé de différencier clairement ces deux dimensions :

Le plus souvent, on relève l'existence d'une sociabilité cherchant à concilier appartenance à un collectif d'étudiants et apprentissage scolaire, une conciliation qui passe notamment par l'entraide, le travail en groupe et par les sorties à caractère culturel et récréatif. L'adaptation à l'université ne réfère pas seulement aux contenus scolaires ; elle procède aussi des interactions entre les étudiants et des valeurs plus ou moins partagées. (Jellab, 2011, p. 125)

La sociabilité récréative qui participe probablement à contrecarrer les effets de la relative solitude des étudiant·es a été nécessairement largement réduite par le contexte social des confinements. Si les relations impliquées par les travaux de groupe permettent de rompre en partie avec l'isolement, elles ne correspondent sans doute pas aux attentes que pouvaient nourrir les étudiantes en termes de sociabilité, comme le résume l'une d'entre elles :

« Par les réseaux sociaux (groupe facebook, messenger, what's app...) mais c'est compliqué d'avoir de réels amis parce qu'on échange souvent pour des dossiers ou pour partager des informations sur l'université mais finalement on parle beaucoup moins de nos vies en dehors des cours ».

Alors qu'une question portait sur les aspects négatifs de l'enseignement à distance, c'est l'affaiblissement de la « vie sociale » qui a été prioritairement cité :

« Situation peu motivante. Plus de vie sociale ».

« Le fait qu'on ne sorte pas de chez nous, pas de vie sociale ».

« La distance rompt le lien social malheureusement ».

« Le contact humain manquant ».

« Les interactions sociales sont moins présentes. Rencontrer de nouvelles personnes ».

« L'aspect social est compliqué, le fait de ne voir personne et d'avoir peu d'interactions entre nous. On ne rencontre pas de nouveaux étudiants ».

« Manque de socialisation, on voit un ordinateur quasiment tous les jours et toute la journée ».

« Isolement social très dur à vivre ».

« C'est déprimant, je ne bouge que très peu de ma chambre, je sors pour manger et aller faire quelques courses. Je vois parfois ma famille et des amis mais ça reste rare ».

« Les points négatifs seraient l'isolement, on ne voit plus nos amis, on reste enfermés dans notre chambre ».

La présence des autres étudiant-es, en constituant un cadre collectif dans lequel se déroulent les apprentissages, apparaît comme un facteur de mobilisation et permet une meilleure compréhension des attentes institutionnelles même si elle peut parfois être perturbatrice. L'enseignement à distance dans le contexte du confinement a fortement réduit les sociabilités scolaires comme récréatives et en cela changé une dimension constitutive de l'expérience des jeunes âges de la vie adulte.

Conclusion

Les rapports des étudiantes en sciences de l'éducation de L2 et L3 enquêtées aux cours à distance sont loin d'être univoques. Ils reflètent des relations ambiguës à l'autonomie et à la part d'anonymat renforcées par ce mode d'enseignement : elles peuvent sembler favorables comme défavorables à la transmission des savoirs. L'absence physique des autres, enseignant-es et étudiant-es, dans le cadre universitaire peut être perçue de manière différente voire opposée mais semble majoritairement dégrader les conditions d'apprentissage. Puisque ce ne sont pas seulement les conditions pédagogiques qui ont été bouleversées mais bien l'ensemble des conditions d'existence, c'est le manque de sociabilité dans un sens plus élargi qui est le plus pointé par les étudiantes comme rendant difficile la traversée de cette période. Ce n'est pas l'enseignement à distance qui a créé les difficultés rencontrées par les étudiantes lors des cours magistraux ni le caractère relativement anonyme de l'université ; il en a par contre renforcé les tendances les plus défavorables à l'évolution des carrières étudiantes et a quasiment réduit à néant les dimensions divertissantes de l'expérience de la jeunesse.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albero, B., & Kaiser, A. (2009). Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance : les leçons d'une enquête. *Distances et savoirs*, 7(1) 31-37.
- Bès, M.-P., & Demonsant, J.-L. (2021). Comment les étudiant-es ont-ils et elles vécu le confinement ? In N. Mariot, P. Mercklé & A. Perdoncin (Éds.), *Personne ne bouge : une enquête sur le confinement du printemps 2020* (pp. 133-141). UGA Éditions.
- Blöss, T., Frickey A., & Godard, F. (1990). Cohabiter, décohabiter, recohabiter : itinéraires de deux générations de femmes. *Revue française de sociologie*, 31(4), 553-572.
- Briançon, M. (2015). Peut-on apprendre à philosopher en ligne ? *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 9. <https://doi.org/10.4000/dms.975>
- CREDOC (Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie) (2021). *Baromètre du numérique édition 2021 : enquête sur la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française. Rapport réalisé pour le Conseil général de l'économie (CGE), l'Autorité de régulation des communications électroniques, des postes et de la distribution de la presse (Arcep) et l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT)*.
- David, M. (2020). Travailler à l'université : la définition étudiante du niveau et de la direction des efforts à fournir. *Revue française de pédagogie*, 209(4), 87-102.
- Dessus, P., & Marquet, P. (2003). Les effets de la distance sur le discours de l'enseignant et le comportement des apprenants. *Distances et savoirs*, 1(3), 337-360.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.
- Duguet, A. (2015). Perception des pratiques pédagogiques des enseignants par les étudiants de première année universitaire et effets sur leur scolarité. *Revue française de pédagogie*, 192, 73-94.
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives*, 6(18), 93-110.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* (5^e éd.). Armand Colin.
- Galland, O. (2017). *Sociologie de la jeunesse*. Armand Colin.
- Henri-Panabière, G., & Noûs, C. (2020). De la première à la troisième année d'une licence : comment l'assiduité étudiante est-elle travaillée ? *Revue française de pédagogie*, 209(4), 59-72.
- Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 115-142.
- Jellab, A. (2021). Le confinement et l'école d'après : les enseignements d'une expérience inédite. *Administration & Éducation*, 169(1), 23-31.

- Lahire, B. (2003, mai). *Les difficultés scolaires des étudiants issus des milieux populaires*. Communication présentée au colloque « Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles 2003 », Paris.
- Mariot, N., Mercklé, P., & Perdoncin, A. (Éds.) (2021). *Personne ne bouge : une enquête sur le confinement du printemps 2020*. UGA Éditions.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- Pinto, V. (2014). *À l'école du salariat : les étudiants et leurs « petits boulots »*. Presses universitaires de France.
- Verret, M. (1975). *Le Temps des études* [Thèse de doctorat en sociologie]. Université Lille III.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). Presses universitaires de Lyon.
- Weiss, B. (2021). Rester lycéenne ou lycéen en temps de confinement chez soi ? *Administration & Éducation*, 169, 141-145.

Notice biographique

Renaud Cornand est docteur en sciences de l'éducation d'Aix-Marseille Université (AMU). Chercheur associé à Mesopolhis (UMR 7064, AMU/CNRS), il enseigne au Département des sciences de l'éducation (AMU) et à l'Institut méditerranéen de formation et de recherche en travail social (IMFRTS). Ses principaux domaines de recherche sont les inégalités scolaires, les discriminations et la formation en travail social.

COURRIEL : RENAUD.CORNAND@UNIV-AMU.FR

Brèche dans l'université : institution latente, fragile et vivante en temps de crise

Pierre-Marie Chauvin
Sorbonne Université

RÉSUMÉ – Cet article analyse la façon dont la crise de la covid-19 est entrée dans l'université à deux points de vue : comme un événement déstabilisant, amplifiant les difficultés antérieures ou latentes, révélant la condition fragile des universités françaises et certaines de leurs forces vives, mais aussi comme une brèche ouvrant vers des expériences originales, voire inédites, permettant de produire du sens et de faire lien différemment entre disciplines d'une part, et entre université et société d'autre part.

MOTS CLÉS – crise, université, institution, réactivité, événement

Introduction

Que peut l'université face à la crise ? Augmenter ou rendre visible ses fêlures, mais aussi déployer des forces imaginatives et des chemins d'avenir ? Les savoirs rationnels et les émotions, traditionnellement opposés, peuvent-ils se nourrir et permettre de parler différemment à la société ? Cette contribution entend analyser la façon dont la crise de la covid-19 est entrée dans l'université à deux points de vue : comme un événement déstabilisant, amplifiant les difficultés antérieures ou latentes, révélant la condition fragile des universités françaises, mais aussi comme une brèche ouvrant vers des

expériences originales, voire inédites, permettant de produire du sens et de faire lien différemment.

L'article propose ainsi de réfléchir à la façon dont l'université réagit à la pandémie, non seulement par des mesures sanitaires et administratives, mais aussi par des dynamiques scientifiques, intellectuelles ou culturelles, autour d'enquêtes, de publications ou d'évènements faisant lien avec la cité.

D'un point de vue conceptuel, la notion de brèche¹, issue de la philosophie d'Hannah Arendt, permet de désigner l'ouverture brutale, collective et individuelle, d'une grande incertitude touchant tous les pans de la vie, mais générant du même mouvement des questionnements et l'esquisse de nouveaux chemins possibles. D'un point de vue empirique, l'analyse s'appuie sur une expérience vécue selon trois dimensions : en tant que membre de la gouvernance d'un établissement universitaire français², en tant qu'enseignant-chercheur et membre d'une communauté pédagogique, et en tant que porteur d'un projet éditorial, scientifique et artistique initié pendant le premier confinement. Il s'agit donc d'un texte de témoignage, mêlant récit d'expérience, analyse de la réactivité universitaire en temps de crise, et propositions de pistes de lien entre l'université et la cité à travers l'identification d'une pluralité de fonctions possibles des savoirs universitaires. Sorbonne Université, établissement qui servira de référent dans cet article, est une université parisienne récemment fusionnée, à la taille imposante au regard des échelles françaises, et à l'aspect pluridisciplinaire affirmé. La coexistence des sciences, de la médecine et des humanités a pu permettre, en temps de covid, de construire des dynamiques communes dont il est précisément question dans cet article.

Nous commençons par présenter les fragilités amplifiées, révélées ou suscitées par la crise, en matière de moyens matériels et humains, mais aussi de condition étudiante, tout en soulignant les mesures réactives prises au sein de l'université pour panser ses plaies. Nous exposons ensuite une expérience pédagogique originale, récit d'un cours de sociologie des temporalités délivré en M2 au printemps 2020, progressivement transformé en

1. Pour plus d'éléments sur la dimension temporelle de la crise et la mobilisation de la notion de brèche pour la comprendre, nous nous permettons de renvoyer à l'article de Chauvin et al. (2022).

2. Ce témoignage a été écrit alors que j'étais vice-doyen « ressources humaines et moyens » de la Faculté des Lettres de Sorbonne Université (SU) depuis janvier 2018, en charge des budgets, de l'emploi, et des questions diverses de ressources humaines. Notre zone de prérogative était celle de l'ex-Paris-Sorbonne (Paris 4), désormais Faculté des Lettres de SU, représentant environ 2 000 personnels administratifs, enseignants, et enseignants-chercheurs. Cette activité de pilotage se réalisait en interaction avec le doyen de la Faculté, les autres vice-doyens thématiques, les directions administratives, les dix-huit UFR et deux écoles internes (CELSA et INSPE) qui composent notre Faculté, et avec le « niveau universitaire » (Présidence) qui englobe également la Faculté des sciences et de l'ingénierie et la Faculté de médecine.

enquête collective sur le rapport au temps pendant le confinement, et qui a abouti à une publication académique coécrite par une partie des étudiantes et l'enseignant concernés. Nous présentons enfin une expérience éditoriale et culturelle pluridisciplinaire, nommée *Sorbonnavirus : regards sur la crise du coronavirus*, concrétisée dans un livre collectif et évènement musical. Ce projet permet tout à la fois d'illustrer ce que peut faire une université dite de « recherche » et « généraliste » en temps de crise, en termes de fédération des forces internes, mais aussi de lien avec la cité, en renouvelant les formes de transmission des savoirs, et en mêlant des registres traditionnellement cloisonnés, savoirs et émotions esthétiques. Il s'agit aussi de documenter et faire acte de mémoire pour une institution face à la crise.

La crise comme amplification et révélation : quand l'institution latente se manifeste

L'université française n'a pas attendu la crise de la covid-19 pour révéler et constater ses propres fragilités, mais elle a pu les vivre et les observer de manière plus visible et plus douloureuse pendant cette période. La distinction classique entre les dimensions *latente* et *manifeste* des institutions permet de penser ce mécanisme de révélation (Merton, 1951). Merton proposait cette distinction pour penser la façon dont des éléments (actions ou institutions) contribuent au système social soit par des effets volontaires, explicites, connus (fonctions manifestes), soit par des effets involontaires, implicites, inconnus (fonctions latentes). Dans le prolongement de cette théorie, nous désignons par manifestes les dimensions explicites, visibles et connues des institutions sociales, et par latentes les dimensions moins visibles, méconnues ou en sourdine. En temps de crise, quand une brèche s'ouvre dans le temps, les dimensions jusqu'alors latentes ont tendance à se manifester de manière plus forte, plus claire, plus nette. La crise de la covid-19 fait partie de ces périodes révélatrices. Nous présentons ici d'abord les fragilités puis les forces, passant du latent au manifeste en temps de crise. Si la dichotomie forces / faiblesses réduit nécessairement les potentialités de l'institution universitaire, elle a le mérite de souligner le relief de l'institution, et permet ensuite de dessiner les éléments plus récents, moins sédimentés mais porteurs de lignes de sens pour l'avenir, suscités par la crise elle-même.

Les fragilités devenues manifestes

Le principal élément de fragilité antérieure à la crise, présent de manière latente en continu, et rendue manifeste ponctuellement, est le taux d'encadrement pédagogique. Le ratio personnels enseignants / étudiantes-étudiants conduit nombre d'enseignantes et enseignants à faire cours face à

des publics trop importants pour pouvoir bien accompagner leur formation et assurer un suivi personnalisé satisfaisant, notamment pour évaluer la progression des raisonnements et des apprentissages (jusqu'à 140 étudiants par enseignant titulaire « Équivalent Temps Plein » dans les disciplines les moins encadrées). Pendant la crise covid, le passage des cours vers une modalité en « ligne » (ou distanciel) que ce soit sous la forme de partage de contenus écrits, audio ou vidéo, ou de cours sous forme de visioconférence, a rendu ce suivi encore plus difficile et chronophage. Les cours traditionnellement conduits en amphithéâtres, contenant les groupes d'étudiantes et étudiants les plus nombreux, ont été particulièrement difficiles à tenir à distance. Outre l'effet anesthésiant des myriades d'écrans noirs désactivés auxquels pouvaient faire face l'enseignante ou l'enseignant, particulièrement pénibles et peu stimulants pour l'ensemble du groupe, la réalité « écrasée » que constitue la mise sous écran par visioconférence a encore réduit la proximité émotionnelle et cognitive que pouvaient entretenir enseignants et étudiants. Dans les plus petits groupes, notamment en master, la visioconférence s'est en général prêtée à des échanges plus directs et plus personnalisés, en raison de la petite échelle du groupe et de l'interconnaissance qu'elle autorise, et a parfois permis des initiatives collectives et une réactivité originale à la période (voir la partie suivante, « Donner du sens »). Mais les grands effectifs de Licences ont souffert plus que de coutume, et les étudiante et étudiants les plus fragiles, socialement, psychologiquement ou scolairement, ont pu tomber dans des spirales négatives.

La deuxième ligne de fragilité concerne les étudiantes et étudiants eux-mêmes, leur situation socioéconomique, et leur état psychologique. La crise a de ce point de vue révélé les problèmes posés par les modalités de financement de leur vie et de leurs études dans la France contemporaine. Les étudiantes et étudiants ont pu bénéficier d'un soutien de l'institution via des lignes d'écoute, des aides financières ou informatiques exceptionnelles, ou encore sous la forme d'actions d'associations étudiantes sur le plan de l'aide alimentaire (épicerie solidaire), mais cela n'a pas été suffisant pour pallier le principal problème identifié au cours de cette période : la détresse d'une partie des étudiantes et étudiants et leur angoisse quant à l'avenir (sanitaire mais aussi scolaire, professionnel, ou plus large, notamment lié à la crise écologique).

La troisième fragilité est plutôt de l'ordre des équipements informatiques et des outils numériques à disposition des personnels, enseignants comme administratifs, mais aussi des étudiantes et étudiants. Les établissements français sont pour la plupart sous-équipés au regard des autres pays européens et des besoins effectivement constatés. Des plans d'équipement ont pu être lancés pendant la crise covid, avec des financements exceptionnels, et une utilisation de fonds récurrents non exécutés pour absence de frais de missions, d'organisation et de déplacements, mais cela n'a pas permis d'équiper les différents usagers de l'université.

Les forces vives devenues manifestes

En parallèle de ces fragilités amplifiées, l'université s'est également révélée à elle-même des forces, humaines comme matérielles, qu'il ne faut pas négliger, si on situe notamment l'université dans un écosystème plus vaste, et si on la confronte à d'autres secteurs économiques ou mondes professionnels.

Du côté des ressources, des budgets récurrents stables malgré le ralentissement (apparent, voire *supra*) des universités, ainsi que le statut de la fonction publique qui protège de manière durable ses agents, ont permis d'amortir le choc de la crise de manière significative par rapport à beaucoup d'autres univers institutionnels ou économiques. Si, sur le moyen terme, les dotations récurrentes sont insuffisantes pour accomplir de manière satisfaisante nos missions de service public, en raison notamment de taux d'encadrement pédagogique et administratif problématiques, la stabilité de ces budgets pendant la crise a permis, avec les autres facteurs listés ici, de tenir et faire fonctionner l'établissement et les formations.

La sous-consommation de certains budgets, notamment des budgets de fonctionnement (missions et événements), mais aussi d'une partie de la masse salariale (vacances de postes, reports ou difficultés de recrutement) ont donné quelques marges de manœuvre aux établissements pour dépenser autrement une partie de leur budget, non reportable annuellement en raison de la temporalité annuelle des budgets universitaires (des réflexions sont en cours entre tutelles et universités pour raisonner plutôt de manière pluriannuelle pour les budgets récurrents, non seulement annuelle à travers une notification annuelle de la Subvention de l'État). Des dépenses ont été évitées, certaines reportées, mais d'autres encore ont été assumées sans avoir été anticipées, comme les frais liés à la crise sanitaire (équipements sanitaires, équipements informatiques...) en ce qui concerne le budget de fonctionnement, ou encore les primes exceptionnelles pour les agents de l'établissement pour ce qui est de la masse salariale. Les compensations étatiques pour la prolongation des contrats doctoraux ont été différées (les établissements ont dû faire l'avance), et non intégrales, mais elles ont également permis aux doctorantes et doctorants de ne pas voir leur temps de recherche (impliquant souvent des missions de terrain, des déplacements ou des présences en laboratoire) trop raccourci en raison du premier confinement. Les dotations étatiques récurrentes comme certaines décisions politiques de gestion de la crise ont ainsi permis une forme de résistance institutionnelle au contexte de crise.

Du côté des forces vives, l'organisation collégiale informelle et la solidarité entre collègues, entre étudiantes et étudiants, et entre collègues et

étudiantes et étudiants, ont permis une forme de continuité³, certes imparfaite mais considérable par rapport à d'autres secteurs d'activités.

La cohésion des communautés pédagogiques fut l'un des moteurs de la réactivité universitaire, pour échanger sur les modalités de cours, de participation, d'évaluation, à travers des échanges informels réalisés à différentes échelles : de l'échange bilatéral à la réunion de département ou d'UFR, voire aux échanges pléniers avec l'ensemble des composantes et de la gouvernance facultaire ou universitaire, les collectifs se sont régulièrement mobilisés pour ajuster en continu leur format et contenu d'enseignement.

La plasticité des temps de travail des enseignants-chercheurs à travers l'annualisation des temps de service, la liberté académique (notamment en matière de formation, au sein de maquettes votées collégalement), et la fongibilité informelle des temps d'enseignement et de recherche ont permis aux communautés pédagogiques de réagir et modifier leurs façons de faire cours, de manière très hétérogène selon les situations familiales, les expériences et les profils. Si pour certaines et certains, cela a pu se traduire par une intensification du nombre d'interactions avec les étudiantes et étudiants, et selon les compétences, appuis et appétits pour les activités et échanges numériques d'autre part. L'université a eu beau mettre en place des accompagnements ponctuels et des tutoriels pour les collègues en difficultés ou en demande, il n'y a pas eu un plan soudain et profond de formation de l'ensemble de la communauté aux cours en ligne, et l'expérience d'apprentissage s'est principalement réalisée à l'échelle individuelle et « sur le tas », donc inégalement et avec une forme de bricolage expérimental.

Au plan de la recherche, les fonds ponctuels d'appuis à la recherche et l'utilisation des reliquats conjoncturels des budgets récurrents ont permis de soutenir des actions scientifiques liées à la crise sanitaire. Les plans d'aides sociales à destination des publics étudiants ou des personnels ont permis d'agir pour limiter les effets socioéconomiques de la crise, mais pas de manière complète et satisfaisante. La crise a créé à ce titre un effet de loupe important sur la fragilité de la condition étudiante, les inégalités qu'elles recouvrent, et la dépendance d'une majorité d'étudiantes et d'étudiants à l'égard d'activités professionnelles que l'on ne peut vraiment qualifier de « travail à côté », tant elles sont apparues centrales dans leur viabilité économique et sociale. La réactivité collégiale des personnels s'est accompagnée d'une réactivité sociale étudiante, beaucoup d'étudiants venant en aide à d'autres estimés plus en difficulté, soit par des actions individuelles, en petits groupes, soit par l'intermédiaire d'actions associatives. Le développement des épiceries solidaires a notamment été au cœur de ces dynamiques

3. Pour un témoignage de la façon dont cette continuité a été conçue et perçue par des membres de la gouvernance universitaire, nous pouvons citer cette interview donnée par le doyen de notre faculté, Alain Tallon, le 23 juin 2020 : <https://www.sorbonne-universite.fr/actualites/covid-19-nous-avons-su-nous-adapter-une-situation-inedite>

de survie et de solidarité intra-étudiante, où le rôle de l'université en tant qu'institution, a alors consisté à accompagner ces élans, et à tenter de les faciliter.

Donner du sens par une expérience pédagogique originale : une sociologie de l'expérience temporelle du confinement

D'un cours de master à une enquête collective

Le cours de « Sociologie des temporalités » dispensé en Master 2 à la Faculté des Lettres de Sorbonne Université interroge traditionnellement les différentes façons dont le temps est étudié en sociologie, et dont il est vécu par les acteurs sociaux. Par une ironie de l'Histoire, ce cours sur les questions temporelles a permis de réagir *temporellement* (en changeant la temporalité du cours, du point de vue de sa fréquence, sa durée, et son rythme général) et d'étudier d'une manière particulière le *rapport au temps* pendant le premier grand confinement. La période de confinement décrétée en France les 16 et 17 mars 2020⁴ fit suite aux autres mesures de confinement prises dans d'autres pays européens (l'Italie, le 9 mars 2020 ; et l'Espagne, le 15 mars 2020) et dans le monde (la Chine en premier lieu). Elle entraîna une suspension pour une durée indéterminée des cours sur site (en « présentiel ») et un passage bricolé aux cours en ligne, parfois réduits à une mise en ligne de contenus divers.

La première semaine de « cours en ligne » a donné lieu à un échange avec les étudiantes et étudiants de master 2 sur les modalités de « continuité » de cours. Nous avons jusqu'alors abordé les séances introductives et quelques séances thématiques autour d'auteurs classiques et leur conception du temps, en expliquant comment la sociologie invitait à déplacer le regard du temps unique et monolithique vers des temporalités sociales plurielles et à plusieurs échelles. Une séance, programmée en fin de programme, était censée explorer la notion d'évènement en sciences sociales, et l'irruption brutale de la crise covid en France avec ce premier grand confinement conféra un terrain d'observation en temps réel intéressant pour cette question de *l'évènement*, et plus largement pour déplier les temporalités liées à ce qui est avant tout qualifié et pensé en tant que « crise ».

4. Le décret du 16 mars 2020 « portant réglementation des déplacements dans le cadre de la lutte contre la propagation du virus covid-19 » et le décret du 17 mars 2020 « portant création d'une contravention réprimant la violation des mesures destinées à prévenir et limiter les conséquences des menaces sanitaires graves sur la santé de la population ».

Lors de la discussion réalisée sur un espace de visioconférence, j'ai proposé aux étudiantes et étudiants de choisir entre deux options : soit continuer les cours tels que prévus mais en les délivrant sous forme de visioconférence, soit nous lancer dans une enquête inédite sur ce que nous étions en train de vivre. L'idée d'une enquête collective a aisément emporté l'adhésion, au regard de l'importance de l'enjeu temporel qui se dévoilait sous nos yeux.

Les fonctions sociales de l'enquête

Cette enquête avait plusieurs fonctions : permettre d'autres modalités d'évaluations que celles initialement prévues (dossier thématique individuel sur un sujet temporel, que les étudiants ont pu garder comme modalité d'évaluation si elles ou ils le souhaitaient), favoriser les échanges et la participation à une initiative collective à un moment où les étudiantes et étudiants constituaient des publics particulièrement vulnérables non pas à l'épidémie, mais aux phénomènes d'isolement et de précarité matérielle et sociale, et enfin, mettre à l'épreuve les enseignements du cours avec une enquête réalisée en temps réel.

Bien entendu, le fait de proposer ce type de projet pédagogique, en réaction à un évènement général, implique d'explicitier les attentes, la temporalité, et le format du projet aux étudiantes et étudiants, tout en assumant une part d'incertitude sur son déroulement, ses résultats, et ses implications futures. Nous avons essayé de définir le cadre aussi précisément que possible pour permettre aux étudiantes et étudiants de choisir de participer ou non à l'enquête : certains et certaines étudiantes ont préféré s'en tenir aux évaluations initialement prévues, soit pour des raisons sanitaires, ayant contracté le covid pendant l'enquête, soit pour des raisons matérielles (non-disponibilité hors des horaires prévisionnels de cours). Par ailleurs, une fois l'enquête réalisée, et au regard de la qualité du rapport collectif remis, j'ai émis trois idées : soit écrire un article académique avec l'ensemble des étudiantes et étudiants ayant participé à l'enquête, soit l'écrire avec quelques-un.es si des volontaires se déclaraient, soit l'écrire seul en les citant comme membres de l'équipe d'enquête. C'est la deuxième option qui l'emporta et qui permit à trois étudiantes de se lancer après leur master 2 dans la rédaction d'un article académique à mes côtés. Je leur garantissais l'expérience d'une écriture respectant les codes académiques, un certain bagage théorique que je comptais mobiliser pour éclairer leurs données, et elles m'offraient une connaissance plus fine des matériaux collectés durant l'enquête.

Transformer un évènement qui met à distance et qui fragmente en occasion de faire lien autrement est ce qui anime tout à la fois cette expérience pédagogique et l'expérience éditoriale et scientifique suivante, nommée

Sorbonnavirus : regards sur la crise du coronavirus et publiée en 2021 aux Sorbonne Université Presses (Chauvin & Clement, 2021).

Agir dans une période ouverte : faire sens et faire lien

Nous ne sommes pas dans le monde d'après. Nous sommes dans une période ouverte, en cours, en devenir que certaines évoquent aujourd'hui comme un nouvel âge des pandémies, mais c'est déjà un nouveau régime d'incertitude généralisé, où demain se résume encore plus que d'habitude à une succession de peut-être, à un millefeuille d'hypothèses, d'anticipations et de révisions de ces hypothèses et ajustements. La crise covid n'est pas uniquement une crise sanitaire, c'est une brèche dans le temps.

Nous vivons un moment de l'histoire sociale et naturelle, où les questionnements, les fragilités, mais aussi les leviers de changements et les initiatives sont amplifiés. Face à ce besoin de sens, face au brouillard des informations médiatiques, et face à la circulation obsédante du chiffre sans qualités, commode mais pauvre en information (décompte des infectés, des morts, des réanimés, des vaccinés...) face à tout cela, un moyen de protection est le repli et la distanciation. Un autre est le lien.

Faire sens et faire lien par un acte éditorial et scientifique : *Sorbonnavirus : regards sur la crise du coronavirus*

Sorbonnavirus : un livre et un acte de cohésion ?

L'épidémie, la fragilisation des liens et des conditions de travail et de vie, notamment dans les mondes étudiants et chez nos personnels, ont suscité un élan : produire un livre accessible au plus grand nombre qui rende compte de la crise sanitaire actuelle en tirant parti des forces d'une université pluridisciplinaire, dans laquelle la médecine côtoie les sciences, les lettres et les humanités. L'idée de ce livre est née d'une disparition douloureuse, celle de Joseph Chauleau, membre du personnel de Sorbonne Université. Joseph Chauleau était engagé dans notre Université depuis plusieurs décennies, il supervisait un bâtiment hébergeant notamment la maison d'édition qui publie le présent livre. Il est décédé le jeudi 30 avril 2020 des suites d'une infection post-covid, après une maladie qui l'avait fragilisé. À travers lui, c'est plus généralement à tous les personnels, le plus souvent invisibles, permettant à la science de se faire, que ce livre est dédié. Derrière les « noms » de la science, il y a une multitude de femmes et d'hommes qui rendent la science possible, par un

travail quotidien souvent peu reconnu, qu'elles et ils accomplissent dans le silence des livres et des articles scientifiques. La crise comme évènement collectif, et ce décès comme expérience douloureuse pour la communauté qui côtoyait ce collègue, ont été les détonateurs de l'initiative *Sorbonnavirus*. Le soir de l'annonce de sa disparition, nous nous sommes demandé ce que pouvait faire – en réaction et en hommage – une université généraliste comme la nôtre, contenant notamment une offre puissante et solide de savoirs médicaux, lorsqu'elle était touchée par une épidémie encore mal connue, mais qui était en train d'être étudiée par des collègues de différentes disciplines. C'est alors que nous avons commencé à écrire à quelques acteurs clefs qui pourraient nous permettre d'identifier les collègues pertinentes sans passer par un appel à contribution estimé alors trop chronophage et incertain. Aller chercher les personnes individuellement, mobiliser et obtenir des accords rapides pouvait permettre à l'initiative de « prendre », et de s'inviter et faire de la place dans les agendas institués des uns et des autres, parfois très mobilisés dans la gestion de la crise (en particulier les collègues médecins bien évidemment). Le délai prévu pour la remise des textes à l'éditeur a été un peu allongé en cours de route, la réception des textes ayant été plutôt faite fin 2020 qu'au sortir de l'été comme prévu initialement, mais l'ensemble du manuscrit, après juste quelques menues corrections, a pu être finalisé au printemps 2021, avec une publication en juin 2021.

Sorbonnavirus est un livre, mais c'est donc aussi un acte de rassemblement et de cohésion. C'est un moyen de se protéger et de réagir, non pas uniquement par des gestes barrières, mais aussi par des productions intellectuelles, ce que nous savons probablement faire de mieux. Nous avons proposé à plusieurs collègues de Sorbonne Université d'intervenir sur l'un de leurs sujets de recherche en lien avec la période actuelle, souvent identifiés par des interventions médiatiques individuelles, ou par réseaux internes et informels d'information. La réactivité et l'enthousiasme des personnes sollicitées furent immédiats et sans réticence aucune, tous noms et toutes notoriétés confondus, avec un soutien fort de personnes clés, président, doyen, et personnalités scientifiques reconnues. Le défi n'était pas évident : écrire rapidement, dans une langue accessible à un grand public, sur le sujet qui occupe quotidiennement une bonne partie de l'humanité depuis plus d'un an à l'époque, et qui était encore l'objet de savoirs très expérimentaux ou programmatiques.

In fine, que contient le livre ? Vingt-sept textes de médecine, biologie, modélisation mathématique, climatologie, histoire, musicologie, littérature, philosophie, sociologie, géographie, ou encore psychologie qui resituent la pandémie actuelle dans un espace-temps plus étendu, depuis l'Antiquité, où les épidémies, considérées comme des ennemis invisibles, étaient déjà affrontées avec des mesures de distance, de protection et d'isolement. La traversée des époques qui apparaît dans le livre n'est pas un progrès linéaire le long du sentier de la raison : certes les connaissances scientifiques ont

progressé sur la compréhension des épidémies, leur diffusion et les moyens de lutter contre leur propagation mais nous ne sommes pas supérieurs rationnellement aux temps passés, l'origine même de la pandémie pose des questions sur les rapports de l'humanité à son environnement

Sorbonnavirus est un élan collectif qui tisse de nombreux liens. Liens entre les sciences, la médecine et les humanités, liens entre les différentes disciplines, liens aussi entre ce monde académique parfois perçu comme lointain ou difficile d'accès et la « cité ». S'il est impossible ou vain de résumer l'ensemble du livre ou de citer toutes les contributions ici, nous identifions au moins sept fonctions du livre, qui pourraient être plus généralement vues comme des propositions de contributions de l'université, au sens le plus inclusif possible d'un point de vue disciplinaire et du point de vue de ses publics, au monde social.

Sept fonctions des savoirs universitaires apparues à la lumière du livre : l'université en lien avec la cité

1. *Le recul*

L'université, par les savoirs qu'elle produit, peut offrir une prise de recul sur l'épidémie à la fois par l'Histoire (répétition et différence, Antiquité, Moyen-Âge et temps modernes) et par un décentrement géographique ou culturel, par exemple avec les enseignements d'autres épidémies, dans les pays dits « en voie de développement » (le choléra en Haïti par exemple), que certaines contributions explorent.

2. *L'énigme*

La science avance par énigmes, et l'une d'entre elles concerne l'origine de la pandémie : d'où vient le coronavirus responsable de la pandémie actuelle ? Pangolin, chauvesouris ou laboratoire chinois ? La question de l'origine pose également celle du rapport de l'homme et son environnement... l'affaire n'était pas simple et ne l'est toujours pas aujourd'hui à l'heure où nous écrivons ces lignes !

3. *La confirmation*

Ce que nous avons brièvement analysé dans la première partie de cette contribution, la manifestation de dimensions latentes à notre institution universitaire, a pu être analysé dans le livre de manière plus approfondie, notamment ce qui concerne les souffrances étudiantes, les fragilités et inégalités antérieures amplifiées par le confinement.

4. *La surprise*

La science peut non seulement aider à prendre du recul, résoudre des énigmes, confirmer des impressions ou des hypothèses, mais aussi créer des effets de surprises ou d'étonnement, notamment en défendant des thèses qui vont à rebours des idées ou expressions courantes. Par exemple, en proposant la formule provocante « le confinement n'a pas eu lieu », une contribution de géographe et urbaniste examine les mobilités fines pendant le premier confinement, qui ne permet pas de conclure à une immobilisation généralisée.

5. *La découverte d'une discipline*

Certaines disciplines universitaires sont méconnues ou opacifiées par des images publiques et médiatiques caricaturales. La réanimation, par exemple, ne consiste pas seulement dans des lits que l'on décompte, la médecine d'urgence n'est pas résumable à Georges Clooney en blouse blanche, les mathématiques ne sont pas uniquement des sciences abstraites et permettent de modéliser à la fois les dynamiques de contamination et le suivi des patients.

6. *Le décalage*

Les regards universitaires sur le monde social peuvent également offrir des pas de côté, des décalages par rapport à ce que l'on attend d'un regard directement orienté vers un sujet, en raison d'une expertise disciplinaire précise. Sur la pandémie, l'art et la littérature peuvent-ils nous dire quelque chose ? *Sorbonnavirus* prend le parti d'une réponse affirmative, avec notamment un texte sur le poète et musicien Guillaume de Machaut en temps de peste moyenâgeuse, une contribution sur la pratique de la musique en temps de covid et un texte sur Oscar Wilde confiné qui livre ses émotions et sa pensée sur l'amour, la relation à soi et à l'autre.

7. *L'électrochoc*

Enfin, les savoirs académiques peuvent stimuler la pensée et l'action jusqu'à secouer les habitudes, les repères et les penchants calmes et rationnels. La crise covid est ainsi analysée comme un électrochoc collectif, notamment sur les relations entretenues avec les écosystèmes vivants. Le déclin de la biodiversité et la dégradation des écosystèmes favorisent les pandémies, et les activités humaines en sont responsables : alimentation, transport, déforestation ont des conséquences sur nos habitats naturels et sur nous-mêmes, mesurables et analysables par la science, qui peut ainsi alimenter ou susciter un électrochoc collectif... même s'il faut certainement plus que des arguments rationnels et des connaissances écrites pour soulever les peuples, c'est déjà une condition importante à des prises de conscience collectives.

La bande-originale du livre : émotions et rationalités mêlées

Il est souvent d'usage d'opposer la conquête du savoir rationnel aux émotions parasites ou trompeuses. Or le langage des émotions et celui des savoirs ne sont pas en guerre et peuvent se nourrir l'un et l'autre, se faire écho, se servir et se renforcer. La naissance même de cette initiative est liée à une émotion douloureuse, la perte d'un collègue et ami, comme nous l'avons présenté précédemment. Nous avons cherché à prolonger ces ponts entre raison et émotion avec un concert, filmé et disponible sur la chaîne YouTube de Sorbonne Université⁵, comme un écho musical du livre. Ce concert, inédit dans sa forme comme dans son contenu, reposait sur l'idée d'une rencontre entre deux univers musicaux distincts, et même très éloignés l'un de l'autre. D'un côté l'inspiration créative et une musique classée « musique actuelle », de l'autre la virtuosité académique et une musique dite « classique ». Mais l'idée n'est pas advenue telle quelle, finalisée et construite ainsi dès le départ, elle s'est affinée et matérialisée progressivement par une série de petits pas qui se sont enchaînés de manière relativement aisée. Cette fluidité n'est pas le fruit du hasard, mais bien le produit de la crise elle-même, un espace-temps s'étant ouvert avec le confinement et la suspension d'un certain nombre d'activités culturelles. L'ensemble du processus a donc été facilité par l'absence de *live* dans la musique et la culture plus généralement (si ce n'est précisément sous la forme de performance diffusée *en ligne*), et l'absence de cours en présentiel dans l'université.

La lecture d'un article dans *Libération* début 2021 consacré à Ignacio Maria Gomez, jeune musicien argentin résidant actuellement en France, fut le déclencheur de la première idée de sollicitation (Denis, 2021). Sa musique qualifiée de « chamanique », dans une langue inventée, inspirée de ses voyages et de ses rencontres, était souvent évoquée comme l'équivalent d'un « soin de l'âme », formule que nous avons souvent utilisée pour présenter le projet par la suite. Son premier album, *Belesia*, sorti fin 2020 chez Helico Music, a de fait émergé en pleine période covid. Les articles qui lui ont été consacrés ont souvent fait le lien entre le besoin de *soin* du monde sous covid, et l'apport réconfortant d'une musique douce, positive et aux aspirations de reconnexion avec le monde et la nature que propose la musique d'Ignacio. Pour paraphraser Max Weber à propos des prophètes charismatiques, le jeune Argentin nous apparaissait comme non pas un homme exceptionnel (nous ne le connaissions pas encore), mais l'homme « d'une situation exceptionnelle ».

La première sollicitation fut accomplie sans intermédiaire, par un message envoyé sur Facebook expliquant le projet de concert en lien avec la parution du livre. Quelques jours plus tard, Ignacio Maria Gomez et son producteur acceptaient le principe d'un concert, auquel nous entendions

5. Le concert est disponible via ce lien : <https://www.youtube.com/watch?v=WdISn69JQT8>

ajouter une dimension musicale autre, sans encore savoir laquelle. À la fin de notre première discussion, Ignacio Maria Gomez avait évoqué l'un de ses « rêves », jouer avec un quatuor à cordes classique. Cette idée avait trouvé une résonance dans une connaissance personnelle contingente et elle a fait son chemin par la suite dans notre esprit : ami avec le frère d'un membre d'un quatuor à cordes reconnu, nous avons alors rapidement envisagé l'idée d'une collaboration inédite entre la musique folk d'Ignacio et celle plus classique du Quatuor Modigliani.

Le Quatuor Modigliani est l'un des grands quatuors à cordes de la scène internationale, qui contribuent à décloisonner la musique classique et à la rendre accessible à de nouveaux publics. Lors de notre sollicitation, ils venaient de sortir un album exigeant et audacieux, réunissant des pièces jamais assemblés d'Haydn, Bartók et Mozart. Leur soif de découvertes et d'échanges musicaux les a incités à accepter notre proposition de scène commune avec Ignacio Maria Gomez pour ce concert unique, autour des idées de lien, d'harmonie, d'interculturalité et d'horizons nouveaux. Réunis pour un soir dans un amphithéâtre iconique de la Sorbonne, ces artistes ont pu jouer ensemble un concert « trait d'union », autour du répertoire d'Ignacio Maria Gomez, et de quelques pièces classiques interprétées par le Quatuor. Ce concert s'est déroulé en trois temps, avec une heure de musique environ selon le programme suivant : Ignacio Maria Gomez, Ignacio Maria Gomez & Quatuor Modigliani, Quatuor Modigliani.

La partie jouée ensemble, placée en milieu de représentation, constitue le moment de lien *entre* des mondes et *en quête* de mondes différents, dans une période comprimée et en proie à la désunion. D'abord initié en écho au livre, pour dire avec un langage musical ce que le livre pouvait dire par des mots et des arguments rationnels, ce concert était aussi un événement tourné vers la jeunesse, les mondes étudiants, dans un contexte de vide culturel ou presque en raison du confinement. Voir une performance filmée dans un amphithéâtre vide⁶, traditionnellement occupé par des étudiantes et étudiants, de manière souvent plutôt trop pleine que clairsemée d'ailleurs, et diffusée en direct (puis en replay), était aussi une occasion de mettre en scène nos espaces de transmission et d'apprentissage autrement qu'à travers un cours filmé, qui est une façon un peu réduite de donner à voir nos espaces de travail. L'objectif était de faire lien plus largement, et ouvrir un peu plus l'université sur le monde extérieur.

6. La prestation de captation a été accomplie par Sourdoreille Production, entreprise spécialisée dans les films de musique live que nous avons pu découvrir notamment via des concerts retransmis par Arte live web. La mobilisation des équipes techniques de Sorbonne Université (notamment la Direction des affaires culturelles), mais aussi un soutien financier de l'université (notamment la Direction Sciences Culture et Société), ont permis de réaliser ce projet ambitieux. Nous les en remercions ici.

Il s'agit évidemment d'une initiative isolée parmi celles qui ont pu voir le jour pendant la crise covid, à la fois dans les mondes de la culture, des sciences et des humanités, mais sans prétendre à l'exemplarité, à travers ce récit, nous avons voulu faire témoignage et poser un acte de mémoire autour de cette dynamique collective porteuse de lien et de sens, transdisciplinaire avec le livre, trans-universitaire avec le concert. Si la crise a rendu plus explicites et visibles les fragilités et les forces de l'université, elle a aussi ouvert des espaces d'expérimentations, de rencontres et de liens qui pourraient nourrir les réflexions futures sur les relations entre l'université et la société.

Conclusion

Hannah Arendt définissait la brèche temporelle comme une rupture où les repères traditionnels vacillent, et où apparaît une ouverture vers un avenir incertain, et un basculement possible : nous y sommes. Arendt mobilisait cette notion de brèche pour penser la situation de la vieille Europe, ses deux guerres mondiales et les totalitarismes européens du XX^e siècle.

La crise covid lui donne une nouvelle actualité, tant l'incertitude est ce qui caractérise fortement cette période : incertitude sanitaire, écologique, politique, culturelle, économique, sociale, toutes les dimensions de la vie (humaine et non humaine) et des rapports entre vie et environnement est interrogée dans cette crise.

Il ne s'agit pas simplement d'une épidémie, il s'agit d'un moment de questionnement sur ce que nous sommes, ce que nous faisons ensemble, comment nous nous déplaçons, comment nos modes de vies influencent notre destin commun et celui de notre « environnement » (mot imparfait qui traduit mal notre appartenance commune au monde des vivants), et c'est aussi une question sur « qui est ce nous ? » : l'humain et le virus, l'humain et la mort, l'humain et le temps, l'humain et le climat, l'humain et la biodiversité... et au sein des sociétés humaines : quel principe d'unité, quelles lignes de différenciation ? L'université, au sens classique et étymologique « d'être ensemble » (*universitas*), peut être l'un de ces principes d'unité, en assumant son rôle de production et diffusion du savoir dans la cité.

Quel meilleur remède à la distanciation physique, à la fragilisation des plus faibles, et aux décomptes mortifères des morts et des contaminés, que la production de liens et la rencontre de mondes hétérogènes ? C'est bien l'une des missions fondamentales de l'université que de réunir, produire et inventer des liens, et elle a pu être à la fois mise en question et stimulée par la crise de la covid-19. Comme toute épreuve, celle-ci a agi comme un révélateur, une chambre d'amplification, et une source de potentialités inédites.

Le rôle des institutions, universitaires et autres, dans les temps de crise, est non seulement d'amortir les chocs, de sécuriser ce qui peut l'être,

économiquement, socialement et psychologiquement, mais aussi de savoir identifier les forces et faiblesses latentes qui tendent à s’y exprimer, et enfin de tracer des voies inexplorées. Il a pu être tentant pour les acteurs académiques de vouloir délivrer un savoir froid, rationnel, et pétri de certitudes alors que leurs concitoyens et les acteurs politiques et médiatiques étaient en demande de réponses immédiates et tranchées sur la crise et son évolution. Or, ce que produit l’université, ce qu’elle sait et peut faire, est souvent d’un autre ordre : des savoirs fragiles, soumis à des dynamiques incertaines, à des temps de production et de discussions longs.

L’un des défis est de parvenir à faire comprendre l’incertitude fondamentale et stimulante de la recherche, sans pour autant laisser penser que tout est mouvant, et que nous avançons à l’aveugle et sans socle (de savoirs, de méthodes, de regards éprouvés). Ouvrir l’université sur la société, sans verticalité ni arrogance tient probablement à cet équilibre entre l’humilité liée à l’incertitude fondamentale du monde et des savoirs, et la conviction liée au socle partagé et éprouvé collectivement au sein des disciplines constituées. Cela nécessite également d’adopter un rationalisme ouvert sur les émotions, et qui sache jouer avec elle. Les émotions esthétiques, en particulier, peuvent être des adjuvants pendant les phases de découverte, comme pendant les moments de communication et d’échanges scientifiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Chauvin, P.-M., & Clement, A. (Éds.) (2021). *Sorbonnavirus : regards sur la crise du coronavirus*. Sorbonne Université Presses.
- Chauvin, P.-M., Diarra, M., Lenouvel, M., & Ramo, A (2022). Brèche temporelle et polarisation sociale : sociologie de l’expérience du temps pendant le premier grand confinement. *Temporalités*, 34-35. <https://doi.org/10.4000/temporalites.9174>
- Denis, J. (2021, 7 janvier). Les harmonies chamaniques d’Ignacio Maria Gomez. *Libération*. https://www.liberation.fr/musique/2021/01/07/les-harmonies-chamaniques-d-ignacio-maria-gomez_1810607/
- Merton, R.K. (1951). *Social Theory and Social Structure*. Free Press.
- Sorbonne Université (2020, 23 juin). Covid-19 : « Nous avons su nous adapter à une situation inédite ». Entretien avec Alain Tallon, doyen de la faculté des Lettres. <https://www.sorbonne-universite.fr/actualites/covid-19-nous-avons-su-nous-adapter-une-situation-inedite>

Notice biographique

Pierre-Marie Chauvin est maître de conférences en sociologie, vice-président du Conseil d'administration et vice-président « Arts, Sciences, Culture et Société » de Sorbonne Université. Ses recherches portent sur les phénomènes économiques, la réputation, l'usage des images en sciences sociales et les temporalités. Il a notamment publié *Le marché des réputations : une sociologie du monde des Grands Crus bordelais* (Féret) ; *Sociologie économique : histoire et courants contemporains* (avec A. Bernard de Raymond, Armand Colin) ; *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat* (coordonné avec M. Grossetti et P.-P. Zalio, Presses de Sciences Po) ; *Sorbonnavirus : regards sur la crise du coronavirus* (coordonné avec A. Clement, Sorbonne Université Presses).

COURRIEL : PIERRE-MARIE.CHAUVIN@SORBONNE-UNIVERSITE.FR

Crise sanitaire de la covid-19 et études universitaires dans le domaine de l'éducation spéciale : quels impacts sur la qualité de vie et la formation pratique des étudiant-es ?

Sophie Brandon, Céline Kunz

Université de Genève

RÉSUMÉ – En 2020, la pandémie de la covid-19 a contraint la communauté universitaire à effectuer plusieurs aménagements pour continuer à offrir et permettre de suivre une formation de qualité. Les changements opérés se situaient d'une part au niveau des modalités d'enseignement et des moyens ou contenus d'évaluation associés, et d'autre part au niveau des activités de formation pratique et de recherche, l'accessibilité aux terrains ayant été compromise. Dans la maîtrise « Approches psychoéducatives et situations de handicap », les conséquences de cette crise sanitaire a eu plusieurs impacts sur la réalisation des stages obligatoires. Nous avons interrogé les étudiant-es quant à leur vécu, en le mettant en lien avec le concept de qualité de vie. Cette dernière ayant été en effet fortement impactée pour toute la population, nous souhaitons faire un état des lieux auprès des étudiant-es et proposons, au regard de leurs réponses, des pistes de réflexions.

MOTS CLÉS – pandémie, qualité de vie, stages, formation universitaire

Introduction

En 2020, lors de l'apparition de la pandémie de la covid-19, les institutions de formation (tous niveaux confondus) ont dû mettre en place des changements importants pour que les étudiant-es puissent mener à bien leurs études. Les universités ont pris le parti de changer la modalité des enseignements en permettant de les suivre en ligne ou de réécouter leur enregistrement. Dans le souci de maintenir une continuité pédagogique, le corps enseignant s'est vu contraint d'adapter les cours dans l'urgence en préservant les contenus et en adaptant au mieux les examens. En effet, ceux-ci se déroulant également à distance, les conditions de passation et les critères d'évaluation ont été modifiés pour correspondre au mieux aux objectifs de formation prévus.

La crise sanitaire a également eu des conséquences sur les formations en alternance comme c'est le cas pour la maîtrise « approches psychoéducatives et situations de handicap » (MAPESH) dispensée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève (UNIGE). En effet, cette formation ne se limite pas à la transmission de connaissances, mais propose aux étudiant-es de développer des savoir-faire et des savoir-être (Bourdoncle & Lessard, 2003) en effectuant notamment différents stages. Or en raison de cette pandémie, les terrains de stage n'étaient pas ou peu accessibles pour y mener à bien les projets, amenant les étudiant-es à prolonger leurs études et/ou à revoir leurs conditions de stage. Ceci a considérablement entravé l'atteinte de certains objectifs liés à la formation pratique et par conséquent des moyens de compensation pour pallier ces difficultés d'accessibilité aux terrains ont été mis en place très rapidement. De plus, ces changements dans les parcours de formation ont parfois eu des retentissements sur d'autres sphères de leur vie (financier, personnel, etc.). Au travers de cet article, nous proposons de croiser nos deux trajectoires, ayant été limitées dans l'exercice de notre fonction, avec des témoignages d'expériences d'étudiant-es. Le but étant de non seulement mieux saisir les impacts perçus et ressentis par le corps étudiant évoluant dans une formation articulant théorie et pratique, mais aussi de dégager des pistes d'amélioration pour les années à venir.

Pour ce faire, nous proposons tout d'abord d'apporter certains éléments de contexte utiles à la compréhension générale de la démarche entreprise puis un cadrage théorique nous ayant permis de cibler méthodologiquement les items que nous avons investis dans le questionnaire transmis aux étudiant-es. Finalement, nous présentons les résultats obtenus avant qu'ils ne fassent l'objet d'une discussion.

Contextualisation

Plusieurs études (Bonnaud-Antignac et al., 2015 ; Boujut et al., 2009 ; Estingoy et al., 2013 ; Morvan & Frajerma, 2021 ; Strenna et al., 2014) ont montré que les étudiant-es constituaient une population relativement vulnérable à des facteurs ayant un grand impact sur la santé mentale et/ou physique et donc sur leur qualité de vie. En effet, les étudiant-es doivent opérer des changements importants dans leur vie par l'acquisition d'une plus grande autonomie, tant dans les responsabilités du quotidien que dans leur méthode de travail (Bonnaud-Antignac et al., 2015). Ceci peut faire émerger ou renforcer un sentiment de stress, de solitude, ou encore des symptômes physiques tels que migraines, maux d'estomac, de dos et des insomnies. Le soutien social et les capacités de résilience de chacun-e ont aussi un impact important sur ces facteurs influant sur leur santé mentale et physique. Généralement, les individus développent des compétences d'adaptation adéquates et efficaces, ou au contraire ils/elles sont davantage susceptibles d'éprouver un sentiment d'anxiété les menant parfois à faire usage de diverses substances (p. ex. psychotropes) pour les surmonter. On comprend alors que leur performance durant leur cursus universitaire et leur bien-être sont tributaires de ces différents éléments. Certaines études (Boujut et al., 2009 ; Morvan & Frajerma, 2021) révèlent aussi qu'un des problèmes majeurs réside dans le fait que les étudiant-es ne semblent pas demander d'aide extérieure qui pourrait – entre autres mesures – les aider à sortir de leur solitude voire les empêcher de basculer dans un état dépressif. Par conséquent, pour en réduire les impacts, la communauté universitaire doit en être consciente et apporter des moyens non seulement en amont (prévention) mais aussi tout au long du parcours d'étude.

Nous pouvons supposer que cette vulnérabilité s'est amplifiée avec la pandémie. En effet, la crise sanitaire a engendré des conditions particulièrement inquiétantes pour le déroulement des études (modalités d'enseignement), la précarité de l'emploi étudiant, l'employabilité future et l'isolement social.

Compte tenu de ces enjeux, il nous est apparu pertinent de faire un état des lieux auprès de nos étudiant-es stagiaires de la maîtrise APESH qui propose aux étudiant-es en formation des stages dans différentes institutions spécialisées. En effet, le domaine pratique obligatoire de la maîtrise comporte les stages « projets éducatifs individualisés » (PEI) et « projet institutionnel » (PI). Le stage PEI compte huit crédits dont 160 heures sur le terrain (réparties sur plusieurs semaines) et le stage PI cinq crédits pour environ 60 heures en présentiel auprès des équipes éducatives (en fonction des besoins définis par l'institution). Durant ces stages, les étudiant-es sont amené-es à construire et mener des projets en collaboration avec diverses institutions, associations et/ou écoles du canton de Genève en majorité.

Les enseignant·es universitaires de ces cours se chargent non seulement de trouver des places de stage aux étudiant·es, mais aussi de les accompagner en tant que référent·e académique tout au long de leur stage. L'objectif est de s'assurer que leur projet soit écologiquement adapté et réalisable dans le contexte de la ou des personnes bénéficiaires et en adéquation avec les objectifs d'accompagnement des professionnel·les de terrain. Quant aux modalités d'évaluation, elles consistent en la rédaction d'un rapport de stage incluant un bilan critique du projet d'intervention mené et une synthèse de l'expérience des étudiant·es au regard des concepts théoriques mobilisés.

Depuis mars 2020, la crise sanitaire a mis à mal la possibilité d'accéder à ces terrains puisque ces milieux institutionnels, dans un souci de protection de leurs bénéficiaires considérés comme population dite « vulnérable », ne désiraient plus et/ou n'étaient plus en droit de faire intervenir des personnes externes à l'organisation. En temps de crise, les priorités stratégiques de ces structures n'étaient plus les mêmes si bien que les référent·es académiques ont dû entamer des négociations avec les terrains de stage tout en prenant en compte les étudiant·es en détresse, immobilisé·es dans leur parcours académique et se trouvant parfois dans des situations sociales critiques dues à la crise sanitaire. En parallèle, il était nécessaire de réfléchir rapidement à la mise en place d'adaptations pour celles et ceux ayant été contraint·es d'écourter leur temps de présence sur leur terrain de stage.

Ces adaptations furent à géométrie variable selon si l'étudiant·e était sur le point de débiter, en milieu ou à la fin de son stage. Pour la première catégorie, le choix a été différent qu'il s'agisse du PEI ou PI : le PEI nécessitant d'être auprès d'une personne n'était pas réalisable, alors que le PI pouvait être envisageable, du moment que les personnes sur le terrain pouvaient être à disposition à des moments ponctuels par vidéoconférence. Pour les stagiaires qui étaient à mi-parcours de leur projet, il a fallu négocier avec les professionnel·les : soit le stage était reconduit le semestre suivant (le projet restant en suspens ou étant totalement annulé), soit l'étudiant·e pouvait poursuivre son stage mais en restreignant ses venues pour éviter tout risque de contamination. À nouveau, tout dépendait des personnes suivies au sein de ces stages, si ces dernières étaient considérées à risque ou non. Dans tous les cas, les projets ont dû être revus et adaptés en termes d'heures et de fonctionnalité. Pour les étudiant·es en fin de stage, il a souvent été accepté que ce dernier se termine comme prévu ou que le nombre d'heures à effectuer soit réduit. Par ailleurs, en raison de ces changements, les modalités d'évaluation ont pu parfois être modifiées, par exemple en demandant une partie théorique et réflexive plus importante pour compenser le manque de résultats d'intervention.

Cette difficulté d'accessibilité aux terrains professionnels s'est ensuite fait ressentir dans l'articulation théorique et pratique que propose la maîtrise APESH. Dans le cadre du cours « Intervention et développement des

organisations », les étudiant·es doivent mobiliser des terrains professionnels pour proposer un scénario d'intervention qui les amène à opérer un nouveau déplacement dans leur professionnalisation. En effet, il leur est proposé de prendre du recul par rapport à leur posture professionnelle (savoir-faire et savoir-être) développée lors des stages pour s'ancrer et s'outiller à faire état du fonctionnement stratégique et opérationnel de l'organisation. Or, nous constatons qu'il n'y a qu'un seul étudiant au cours du semestre de printemps 2021 qui a mobilisé une organisation spécialisée et que nous avons dû constituer plusieurs duos pour pallier le manque de terrains des étudiant·es effectuant le master APESH. On comprend alors aisément que la visée théorique-pratique de cette formation ait été mise à mal par la crise sanitaire que nous traversons.

Cadrage théorique

Impact multidimensionnel de la crise sanitaire sur les étudiant·es suisses

Dans les universités suisses, les cours en présentiel n'ont plus eu lieu entre mars 2020 et septembre 2021. Plusieurs universités ont mené des enquêtes auprès du corps étudiant afin d'identifier les conséquences de la pandémie aux niveaux de la qualité des enseignements dispensés (basculement à distance), de la recherche et de leur parcours privé et professionnel. Les difficultés principales relevées dans l'étude menée à l'UNIGE en mai 2020 (Zongo & Granja, 2021) étaient : le manque de place de travail au calme (notamment à cause de la fermeture de la bibliothèque), des difficultés d'organisation ou d'adoption d'une méthode de travail efficace, un sentiment d'isolement et une angoisse liée aux examens (modalités parfois inconnues puisque dépendantes de la crise sanitaire et une inquiétude quant à la fiabilité des connexions pendant les examens et des conséquences qui pourraient s'ensuivre en cas de connexion impossible ou défailante).

À cela, il faut ajouter les conséquences de suivre ou dispenser les cours à distance, par le biais de logiciels de vidéoconférence. Une augmentation importante de la fatigue physique et mentale a été observée, amenant plusieurs auteurs (Bailenson, 2021 ; Fauville et al., 2021 ; Peper et al., 2021 ; Peper & Yang, 2021 ; Shek, 2021) à se questionner quant aux raisons et aux effets psychologiques de l'utilisation fréquente de ces plateformes, notamment dans le cadre professionnel. En effet, ils relèvent une charge mentale amplifiée par une surstimulation du cerveau requérant une concentration accrue (contacts visuels constants, décodage du langage non verbal réduit), le manque de mobilité (rester assis trop longtemps), un sentiment de solitude amenant de l'anxiété voire un sentiment de déprime et un manque de

motivation ou du désengagement (absence de liens « réels », de feedback social). Par ailleurs, l'étude de Grätz et Lipps (2021) a montré que durant l'année de confinement en 2020, le temps d'étude des étudiant-es de 14 ans et plus a diminué de 14,81 heures dans la partie francophone de la Suisse indépendamment du genre. Ces constats ont par la suite conduit les chercheurs/euses et les universités à s'interroger sur les moyens et outils à mettre en place pour diminuer ces effets négatifs sur les apprentissages et sur le bien-être des différent-es protagonistes (Peper & Yang, 2021).

Les contraintes induites par ces nouvelles modalités d'enseignement ont donné lieu à diverses mobilisations étudiantes. Dans un communiqué, l'Union des étudiant-es de Suisse met en lumière l'impact de l'enseignement en ligne sur la situation financière et la santé mentale des étudiant-es en émettant dix-neuf recommandations aux autorités fédérales. L'objectif était d'éviter que les étudiant-es n'abandonnent leurs études parce que celles-ci deviennent trop contraignantes.

Cette action rejoint celle menée par un collectif d'étudiantes en sciences de l'éducation de l'UNIGE qui, au travers d'une lettre ouverte (« C'est comme si j'étais », 2020), ont partagé leurs expériences des études à distance dans l'espoir qu'elles résonnent pour d'autres et les soutenir dans cette période particulière. Dans cette lettre, il est fait état de la difficulté de rythmer ses semaines et ses journées, de la fatigue mentale qu'engendre les sessions en visioconférence, de la pression d'avoir du temps et de devoir le remplir par la seule activité qui se maintient, à savoir le travail, de la perte de motivation lorsque tout est incertain, de la crainte de ne pas suivre le rythme et de la difficulté d'organiser sa vie de famille dans un même espace pour dégager des temps de travail.

Cependant, il y a très peu de données concernant les stages dans les formations universitaires. Le rapport d'enquête de l'Association des étudiant-e-x-s en psychologie (ADEPSY), menés auprès de 509 étudiant-es de l'UNIGE (toutes facultés confondues), met en lumière que 88 % de l'échantillon n'a pas été sur le terrain au semestre du printemps 2020 (Zongo & Granja, 2021). Parmi celles et ceux étant allé-es sur le terrain, seules 8 % ont dû interrompre leur stage. Les autres difficultés rencontrées étaient principalement liées à une charge de travail inadéquate (61 %), un non-respect du cahier des charges ou de la convention de stage (61 %) et un manque de suivi par les responsables académiques (38 %).

En explorant ces données, nous avons alors pris conscience de la nécessité d'accroître notre compréhension et faire état spécifiquement de l'impact multidimensionnel des incertitudes concernant les stages pour les étudiant-es du master APESH pour maintenir cette formation dans son articulation théorie-pratique. Pour rendre compte de ces différents enjeux professionnels, financiers et personnels, nous avons mobilisé le concept de qualité de vie.

Qualité de vie

Le concept de qualité de vie est apparu dans les années 1960 aux États-Unis, principalement dans le domaine de la santé, dans le cas de pathologies chroniques, suite à la prise de conscience que les conditions matérielles ne pouvaient pas à elles seules influencer le bien-être des personnes (Brousse & Boisaubert, 2007 ; Formarier, 2012). À ceci s'ajoute l'évolution de la médecine qui, ne s'attelant plus uniquement à maintenir en vie, accroît l'espérance de vie si bien qu'elle vise à « améliorer les retentissements physique, psychologique et social de la maladie » (Brousse & Boisaubert, 2007, p. 459). En d'autres termes, la médecine contribue au maintien de la qualité de vie. Un changement de paradigme qui impacte la prise en charge des personnes qu'elles soient en situation de handicap ou non : l'autodétermination est placée au centre.

S'il n'existe pas de définition stricte du terme, on retrouve parmi les différentes études et organisations traitant de la qualité de vie un consensus quant au fait qu'il s'agit d'un concept pluridimensionnel, lié au bien-être de la personne, et qui s'inscrit dans une perspective systémique de la société (Brousse & Boisaubert, 2007 ; Formarier, 2012 ; OCDE, 2021 ; OFS, 2021 ; Ribeiro et al., 2017 ; Schalock, 1993). En d'autres termes, il s'agit de la perception qu'une personne a de ses conditions de vie dans la société et la culture auxquelles elle appartient. En 2011, l'OCDE a entrepris un projet de récolter des mesures dans les trente-cinq pays participants et les six pays partenaires selon cinquante indicateurs. Ces derniers, rassemblés dans onze dimensions, ont pour objectifs de faire un état des lieux de la qualité de vie actuelle, et de répertorier les ressources nécessaires à son maintien (OCDE, 2021). Parmi ces dimensions, on retrouve les conditions matérielles (revenu et patrimoine, logement et qualité de l'emploi) ; les sentiments de bien-être, de compétence et de sécurité (santé, connaissances et compétences, qualité de l'environnement, bien-être subjectif, sécurité), les relations avec les pairs et le degré d'investissement dans la vie de la collectivité (équilibre vie professionnelle-vie privée, liens sociaux, engagement civique).

Pour évaluer la qualité de vie, il existe deux types de mesures (Brousse & Boisaubert, 2007 ; OCDE, 2021 ; OFS, 2021 ; Schalock, 1993) : les mesures subjectives, c'est-à-dire le jugement que porte la personne sur son bien-être selon diverses variables, rapporté au moyen d'un questionnaire ou d'une échelle plus ou moins spécifique (on parlera alors de qualité de vie perçue) ; et les mesures objectives qui consistent en une récolte de données sur les conditions de vie effectives de la personne (p. ex. le niveau de formation ou le salaire).

Les indicateurs ont évolué au cours des décennies pour devenir de plus en plus précis, et sont généralement sélectionnés en fonction du domaine étudié (travail, santé, etc.). Le caractère interdépendant des indicateurs est

très important, car il permet de comprendre la situation d'une personne au regard des autres aspects de sa vie, pour mieux identifier ses ressources et anticiper ses besoins. La méta-analyse effectuée par Ribeiro et ses collègues (2017) montre par exemple que les étudiant-es universitaires dans le domaine de la santé, éprouvant du stress pour différentes raisons (compétences pratiques exigeantes, ressources financières faibles, etc.) sont plus enclins à éprouver des difficultés d'apprentissage, d'adopter des stratégies d'adaptation inefficace (p. ex. consommation d'alcool ou isolement social) et de développer une dépression et/ou un épuisement professionnel. Quant à l'étude d'Amiel et al. (2013), elle a montré que la faiblesse des liens sociaux est la dimension la plus impactante sur le bien-être ressenti. Puis, dans l'ordre, on retrouve les difficultés financières, les mauvaises conditions de logement, un mauvais état de santé et le stress de la vie courante.

On comprend que ces constats peuvent amener les universités à revoir leur formation et/ou à fournir un accompagnement adéquat aux étudiant-es à différents niveaux (social, financier, soutien aux apprentissages, etc.) pour réduire au mieux les facteurs de stress, et par conséquent, améliorer leur qualité de vie.

Méthodologie

Les résultats d'enquête rapportés par les associations étudiantes et les observations dans les différentes études portant sur la qualité de vie montrent une vraie souffrance de la part du corps étudiant durant la pandémie et un accès aux terrains de stage extrêmement restreint (Zongo & Granja, 2021). Nous avons voulu prendre connaissance de la situation des étudiant-es de la MAPESH quant à ces différents paramètres pour établir un bilan des conditions de stage durant la crise sanitaire puis réfléchir à des moyens permettant de garantir les objectifs prévus de formation tout en préservant la qualité de vie des étudiant-es, et plus largement, du corps enseignant.

Échantillon de population

Pour répondre à notre enquête, nous avons contacté par courrier électronique trente étudiant-es ayant suivi (durant la pandémie) ou étant actuellement inscrit-es dans la maîtrise APESH de l'UNIGE. Dans ce courrier, nous leur présentons notre enquête, les objectifs et les conditions de réponses aux questionnaires (garantie d'anonymat et de confidentialité).

L'anonymat nous paraissait extrêmement important parce que nous connaissons généralement les étudiant-es (petites cohortes) et que de ce fait, ils pourraient ne pas se sentir libres de répondre à certaines questions.

De plus, nous avons mis à disposition deux temps de rencontre pour leur fournir un éventuel complément d'information. Finalement, seize étudiant-es (presque la moitié) ont répondu au questionnaire en ligne.

Instrument d'enquête

En développant notre questionnaire, notre objectif était triple : non seulement identifier les impacts de la pandémie sur les stages du point de vue étudiantin et l'impact de ces changements sur les différentes sphères de leur qualité de vie, mais également d'outiller nos pratiques enseignantes à la lumière des pratiques mentionnées. Cela nous permettrait notamment d'adapter au besoin les conditions de stages et/ou du cours et les évaluations relatives à ces enseignements.

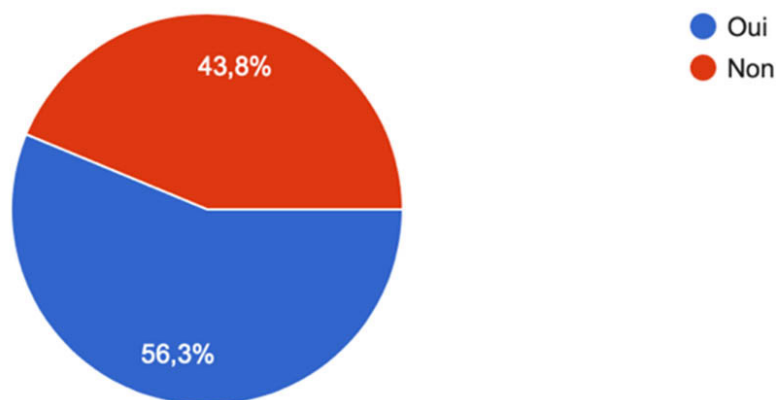
Il nous a ensuite fallu choisir les différents items renseignés dans le questionnaire pour pouvoir aux mieux cibler ces objets de préoccupations pluridimensionnels. Il s'agissait d'éviter au maximum d'orienter les réponses des étudiant-es pour connaître leur situation effective et garantir une certaine objectivité dans notre démarche de récolte de données. Faisant écho aux différentes sphères s'articulant autour du concept de qualité de vie, notre questionnaire comporte dix questions s'articulant autour de questions à choix unique et des questions dichotomiques (oui/non) déclinées en sous-questions ouvertes permettant ainsi d'interroger les étudiant-es quant aux éventuels conséquences et réajustements qu'ils/elles ont vécu et/ou mené en cette période pandémique particulière :

- Aux niveaux personnel, professionnel et financier (questions 4 et 5) ;
- Au sein de l'organisation de leur plan d'études (questions 2, 3 et 7) ;
- Au niveau des objectifs mêmes des stages et du cours (articulation théorie-pratique) (questions 6, 8 et 9).

Présentation des résultats

À la question de savoir si la crise sanitaire a impacté la possibilité d'effectuer leurs stages (PEI et/ou PI) lors de la pandémie, plus de la moitié (56,3 %) des étudiant-es ont répondu par l'affirmative (fig. 1).

Figure 1 : Taux de réponses (%) concernant l'impact de la covid-19 sur les stages PI et PEI.

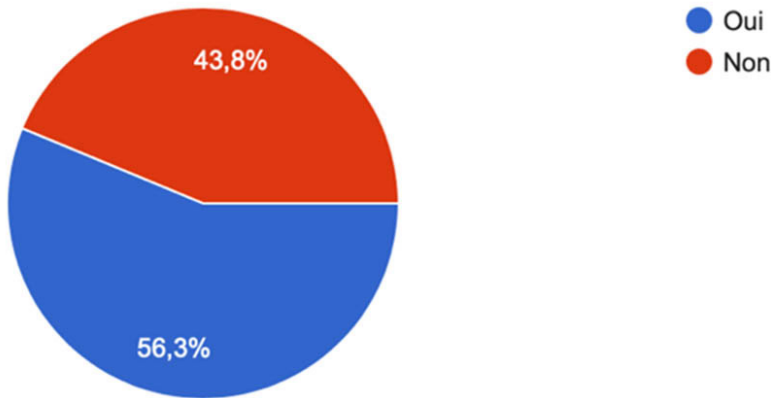


Une question subsidiaire demandait aux étudiant-es de préciser de quel(s) impact(s) il s'agissait. Pour deux d'entre eux/elles, le nombre d'heures de stage PEI a été revu à la baisse et pour les six autres, leur stage (PEI ou PI) a dû être interrompu, entraînant un report de celui-ci au semestre suivant. En conséquence, l'un-e des étudiant-es a fait part du fait qu'il/elle a dû effectuer son stage durant ses vacances d'été et un-e autre prolonger ses heures de stage durant sa session d'examen. D'autres ont mentionné qu'ils/elles ont dû rendre des rapports de stages aménagés alors que d'autres n'ont pas pu terminer leur stage dans de bonnes conditions, le lien ayant été rompu avec la personne qu'il/elle suivait dans le cadre du stage PEI.

Organisation du plan d'études

Nous avons également demandé aux étudiant-es si la situation sanitaire leur avait demandé une réorganisation de leur plan de formation. La figure 2 nous montre que neuf (56,3 %) ont répondu qu'ils/elles avaient été amené-es à le faire et ce, de différentes manières. En effet, ils/elles évoquent le prolongement de leurs études, le réaménagement de leur emploi du temps (vie privée) pour effectuer les stages, l'augmentation de la charge de travail d'un autre semestre pour compenser, ou l'adaptation du médium de communication (en ligne) pour effectuer leur stage ce qui a passablement entravé son bon déroulement.

Figure 2 : Taux de réponses (%) concernant les aménagements du plan de formation initial.



Quant aux sept étudiant-es qui ont indiqué ne pas avoir eu à effectuer d'aménagement sur leur plan de formation, ils/elles citent que c'est parce que l'établissement dans lequel ils/elles effectuaient leur stage est resté ouvert, que la manière dont ils/elles avaient organisé leurs crédits leur a octroyé du temps libre pour pallier les impacts de la crise sanitaire, que l'aide et la disponibilité de leur responsable de stage a permis certains aménagements pour qu'ils/elles n'aient pas à modifier leur plan de formation ou encore que leur stage se déroulait sur la période d'été et qu'ils/elles n'ont par conséquent pas été impactés. De plus, 21,9 % ont indiqué avoir dû rallonger leurs études d'un à deux semestres.

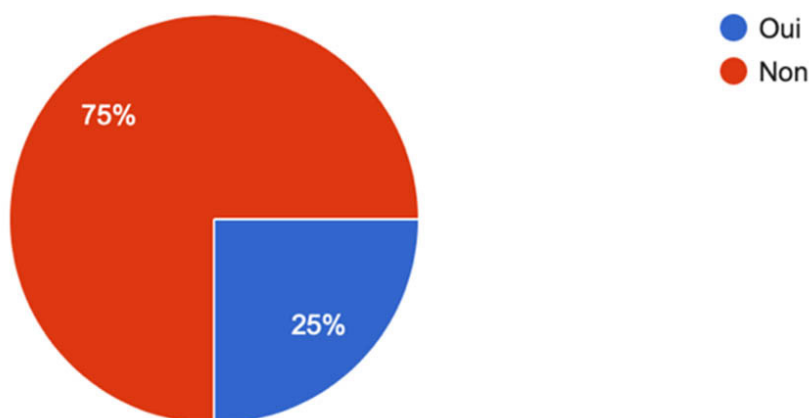
Nous avons également interrogé les étudiant-es sur ce qu'ils/elles avaient éprouvé face à ces incertitudes quant au déroulement / à la tenue de leurs stages PI/PEI. Parmi les quatorze réponses reçues, il a été évoqué du stress, des questionnements, de la peur de devoir attendre trop longtemps avant de commencer ou face à l'incertitude de ne pas savoir si le lieu de stage allait les accueillir, de l'anxiété (surtout au début de la pandémie), de la frustration, de la déception, de l'inquiétude, de l'angoisse et même de la culpabilité de ne pas pouvoir honorer ce dans quoi l'on s'est engagé à l'égard de la personne suivie dans le cadre du stage.

Nous avons ensuite questionné les étudiant-es sur l'impact de trois indicateurs (professionnel, personnel et financier) fortement impactés par la crise sanitaire sur la possibilité d'effectuer leur stage. Sur les seize réponses reçues, 25 % des étudiant-es ont dit avoir été impacté-es professionnellement, 81,3 % (douze étudiant-es) ont dit avoir été touché-es personnellement et 25 % (quatre étudiant-es) ont subi un impact financier de la situation.

Conséquences dans le milieu professionnel

La figure 3 nous indique que seul·es 25 % des étudiant·es ont perçu un impact de la pandémie sur leur vie professionnelle. Parmi ces derniers/ères, deux étudiant·es ont dû repousser leur entrée sur le marché de l'emploi ; l'un·e des étudiant·es a vu sa promesse d'embauche abandonnée, un·e autre n'a pas osé chercher un poste de peur que les horaires interfèrent avec ceux du stage et un·e dernier/ère a dû réduire ses activités professionnelles puisque, une fois couplée à celle du stage, sa charge de travail aurait été trop grande

Figure 3 : Taux de réponses (%) concernant les impacts de la covid-19 dans le milieu professionnel.

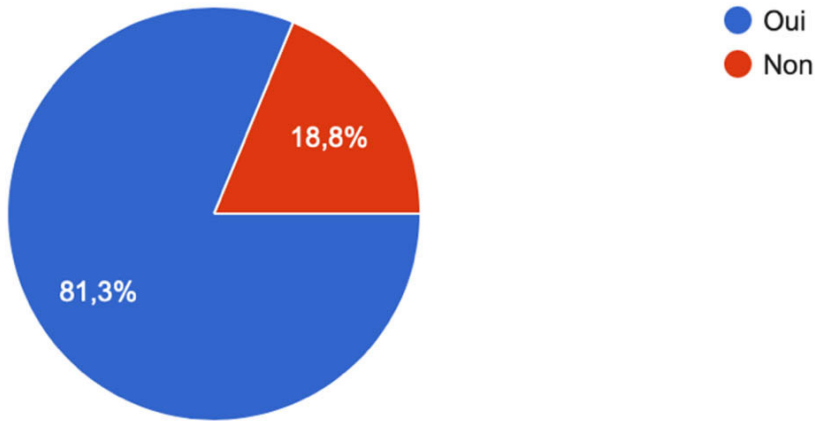


Impacts dans le domaine privé

Un taux élevé de réponses positives a été relevé quant aux impacts de la covid-19 sur la vie privée des étudiant·es, comme nous le montre la figure 4. En effet, 81,3 % des étudiant·es ont mentionné avoir ressenti du stress, de l'anxiété, la difficulté pour réorganiser leur quotidien, une diminution de leurs activités de loisir, de la frustration, un manque d'information concernant leur rôle durant leur stage, l'inquiétude de cumuler l'entièreté des stages demandés sur une même année, un ralentissement de leurs projets personnels, une perte de motivation, des doutes et des questionnements qui ont impacté des moments de repos avec les proches, une inquiétude quant au risque de burnout face à une charge de travail trop élevée, beaucoup d'incertitudes et d'angoisses qui ont eu des répercussions sur leur vie privée, un débordement du stage sur la sphère privée du fait du travail en ligne avec

la personne suivie et de longues heures de réflexion pour mener à bien leur stage malgré la situation.

Figure 4 : Taux de réponses (%) concernant les impacts de la covid-19 dans le domaine privé.



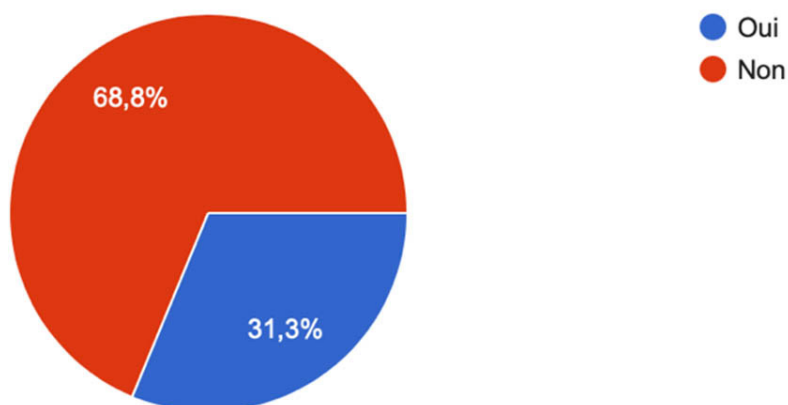
Impacts sur les finances

Les quatre étudiant-es ayant eu des répercussions financières n'ont pas pu trouver un travail (1), ont dû cesser ou diminuer certaines de leurs activités professionnelles car leur emploi du temps était trop chargé (2) et ont eu de la difficulté à trouver un emploi qui n'interfère pas avec la possibilité d'effectuer les stages PI et/ou PEI (1).

Évaluations des stages PI et PEI

Nous avons ensuite interrogé les étudiant-es sur les adaptations dans la manière dont ont été évalués leurs stages. Cela a été le cas uniquement pour cinq d'entre eux/elles sur les seize réponses reçues soit 31,3 % de notre échantillon (fig. 5).

Figure 5 : Taux de réponses (%) concernant les adaptations des évaluations dans les stages.



Deux étudiant-es ont vu leur stage être écourté dont l'un-e n'a pas pu constater les résultats de son intervention et a dû rédiger des hypothèses fictives sur les potentiels effets de celle-ci. Quant aux deux autres étudiant-es, ils/elles ont vu pour l'un-e les délais pour rendre ses rapports rallongés et pour l'autre la non prise en compte de certains supports qui n'ont pas pu être présentés dans le rapport du stage PEI. Parmi 75 % d'étudiant-es qui n'ont pas eu d'adaptation quant à la manière d'évaluer leurs stages, cinq auraient eu besoin de se voir proposer un nouveau projet (1), de pouvoir faire leur stage sans aller sur le terrain (1), de plus de temps (1), de moins de charge pour le rapport (1), d'avoir une meilleure répartition des heures de stage (1) et de plus d'indications de ce qui était attendu dans le travail (1).

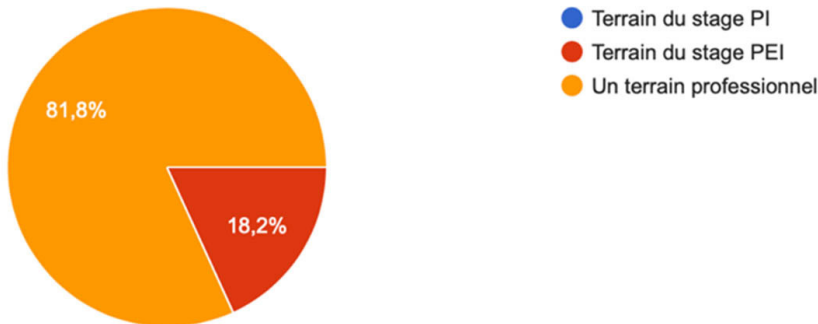
Terrains mobilisés pour le cours « Intervention et développement des organisations »

Quant au cours « Intervention et développement des organisations » (2020-2021), il a été suivi par 68,8 % de l'échantillon. Ceux et celles qui ne l'ont pas suivi n'ont pas pu accéder à un terrain de stage avant ce semestre et le suivront l'année suivante (1), ont pu accéder à un terrain de stage avant ce semestre mais préfèrent le prendre l'année prochaine (2), n'ont pas prévu de le suivre du tout (1) ou l'ont suivi au printemps 2020 (1).

Parmi ceux et celles qui ont suivi le cours, seul-es deux étudiant-es ont mobilisé leur terrain de stage PEI, aucun-e n'a fait appel à leur terrain de stage PI et neuf d'entre eux/elles ont choisi leur terrain professionnel pour l'élaboration de leur scénario d'intervention (fig. 6). Parmi les terrains mentionnés,

un seul (un foyer éducatif) touche au domaine de l'éducation spécialisée. Pour les autres, il s'agit d'école primaire (4), d'un cycle d'orientation (1) et des cuisines scolaires.

Figure 6 : Types de terrains mobilisés pour le cours « Intervention et développement des organisations » (%).



Articulation théorie-pratique

À la question « Le master APESH se veut être une formation qui articule des contenus scientifiques tout en ayant une pratique de terrain. Avez-vous l'impression que la période de la covid a entravé cette possibilité ? », 56,3 % ont répondu « oui » à cause d'un accès au terrain difficile (3), de la modification des conditions sur le terrain (1) tout comme des demandes institutionnelles (1), du climat d'incertitude (1) et de la diminution des propositions de stage (1).

Discussion

De manière générale, on constate que la moitié des étudiant-es estime avoir été impactée par la crise sanitaire au regard des stages à effectuer. Certains de ces derniers ont pu être menés à bien, d'autres écourtés, d'autres encore reconduits au semestre suivant. Les évaluations de stages (sous formes de rapports) ont aussi subi des modifications, par la mise en œuvre d'adaptations pour la moitié des stages, en fonction des situations. En effet, selon l'avancée du projet, du nombre d'heures effectuées, ou de la possibilité de retour sur le terrain, les étudiant-es ont dû fournir des rapports différents en approfondissant généralement leur réflexion théorique pour compléter le manque de terrain. Malgré le fait que plusieurs étudiant-es ont pu mener à bien leur stage PEI, aucun-e n'a pu le mobiliser dans le cadre

du cours « *Intervention et développement des organisations* », nécessitant de faire appel à des terrains professionnels en adéquation avec leur domaine de spécialisation.

Au niveau des impacts sur la formation en général, les domaines professionnels et privés, les situations sont plurielles : si certain-es (environ 50 %) se sont vu-es contrain-t-es de revoir leur plan d'étude, en réorganisant les cours et/ou en prolongeant leur formation d'un semestre, d'autres ont pu terminer leur formation comme prévu. Les conséquences de cette pandémie ont été fortes essentiellement dans le domaine privé, les activités personnelles ayant été mises de côté temporairement et les sentiments d'incertitude et de stress ayant considérablement augmenté. Au niveau professionnel, on remarque peu d'effets, sauf pour deux étudiant-es qui ont dû repousser le moment d'employabilité ou pour qui une promesse d'embauche n'a pas abouti.

Ces résultats rejoignent donc les constats déjà établis à plus large échelle (Zongo & Granja, 2021), à savoir que les stages ont dû s'aligner suivant les conditions sur les terrains externes à l'université et indépendantes des dispositifs de formation existants (p. ex. institutions qui ne peuvent plus recevoir les étudiant-es). Ceci est d'autant plus visible que les terrains sur lesquels nos stagiaires conduisent leur projet d'intervention accueillent des populations dites vulnérables et furent donc les premiers à être impactés par la crise sanitaire. À ceci s'ajoutent les inquiétudes et sentiments de stress liés à la situation sanitaire vécus aussi par la population générale, qui ont considérablement contribué à diminuer la qualité de vie des étudiant-es, déjà souvent réduite sans crise sanitaire (Ribeiro et al., 2017, Zürcher Hochschule, 2021).

Les problématiques évoquées par le panel d'étudiant-es sont complexes à résoudre, puisqu'elles impliquent un bon nombre de facteurs divers et de décisions parfois inaccessibles aux membres de la communauté universitaire, puisqu'ils dépassent le cadre de formation et sont dépendants des pratiques ou des conditions sanitaires appliquées dans la société. Nous proposons toutefois certaines pistes de réflexion sur ce que nous pourrions mettre en place pour maintenir la qualité de la formation, l'accessibilité aux terrains et le bien-être étudiant en cette période d'incertitude persistante.

Dans la MAPESH, la mise en œuvre de stages obligatoires résulte de la conviction que l'articulation théorie-pratique ne peut se faire que si l'étudiant-e est confronté aux réalités du terrain, tant au contact des équipes éducatives qu'auprès des bénéficiaires. Les stages ont donc comme objectif principal de former les étudiant-es en conditions réelles, afin qu'ils/elles développent non seulement des compétences pratiques mais aussi des compétences réflexives. Ainsi, l'université se doit de collaborer avec les institutions partenaires pour permettre aux étudiant-es de coconstruire des projets éducatifs ou institutionnels, qu'ils/elles auront élaborés, négociés,

conduits puis évalués au moyen d'outils scientifiques et/ou empiriquement fondés. Ceci demande aux référent-es de terrain et académiques de poursuivre les mêmes objectifs de formation, tout en apportant à l'étudiant-e leurs savoir-faire propres, pour que ce dernier ou cette dernière puisse effectuer une réflexion sur des pratiques professionnelles, la qualité, la faisabilité et l'adéquation du projet proposé dans une perspective institutionnelle et réelle.

En effet, comme le souligne Pentecouteau (2012), « dans une formation par alternance, la mise en situation est centrale et permet d'appréhender le métier dans ses contradictions, entre l'idéal théorique (savoirs transmis et expérimentés dans la salle de cours) et le contexte d'exercice du métier » (p. 10). Mais qu'en est-il lorsque les conditions pratiques, par exemple l'accessibilité du terrain sont compromises ? Les stages ne permettent pas uniquement d'articuler la théorie et la pratique. C'est en faisant l'exercice du transfert des savoir-faire et de connaissances théoriques que l'étudiant-e a l'occasion de se socialiser professionnellement, de revoir ses propres objectifs futurs et par la suite, d'affiner sa pensée critique dans le cadre du cours « Intervention de réinterroger sa posture professionnelle » (Deschryver & Lameul, 2016 ; Pentecouteau, 2012). Peut-on alors « substituer » la pratique à la théorie ? Dans le champ des sciences humaines, il est difficile d'envisager de construire ces savoir-faire et savoir-être professionnels sans pouvoir les expérimenter auprès de personnes « réelles ». L'analyse de vidéos ou de vignettes et les jeux de rôle peuvent constituer un moyen alternatif ou complémentaire à cette pensée réflexive mais ne peuvent pas remplacer les échanges et les apprentissages effectués *in situ*. Il s'agirait par conséquent, selon nous, de réfléchir avec les institutions à ces questions de développement de savoir-faire réflexifs lorsque la présence sur place n'est pas possible.

Rappelons que lors de cette période particulière, les enseignant-es ont dû repenser le contenu des évaluations pour qu'il corresponde au mieux aux situations vécues par les étudiant-es et réponde aux exigences académiques. Or, comme nous avons pu le constater dans notre enquête, les conditions de stages ont été plurielles et les enseignant-es ont fait le choix de procéder au « cas par cas », solution somme toute pertinente puisqu'elle permettait de s'adapter au mieux à ce qui avait été effectivement fait sur le terrain. Ils/elles ont aussi vu leur accompagnement au sein de ces stages évoluer, se trouvant eux/elles-mêmes dans l'incertitude, ne pouvant pas répondre aux interrogations quant aux perspectives et à l'évolution du stage. Leur rôle pouvait parfois prendre la forme d'un conseil pédagogique ou psychologique, face à la détresse de certain-es étudiant-es. Ceci nous conduit à penser que cette crise sanitaire a certainement fait émaner un sentiment de « double peine » chez les étudiant-es et leurs référent-es académiques, personne ne pouvant garantir le moment de reprise sur le terrain ni donner des consignes claires quant aux adaptations à faire pour que le travail soit réalisé et acceptable, dans un contexte sociétal mouvant et aussi incertain.

On peut alors se questionner quant à la place que la formation accorde à l'état psychique des étudiant·es. Ce qui nous pousse également à nous interroger sur le rôle du référent·e académique dans cette période complexe, lui/elle qui a parfois subi « en miroir » la même situation que les étudiant·es et qui devait en outre combiner les directives propres à l'université, les conditions offertes par les terrains de stage et les objectifs du stage pour que le résultat fasse sens pour chacun·e. Il nous semblerait intéressant d'aller interroger ces enseignant·es de la FPSE sur les expériences et problématiques rencontrées ainsi que les diverses stratégies de soutiens proposées aux étudiant·es, pour ensuite envisager ensemble des pistes d'amélioration ou du moins des réflexions communes. Ceci pourrait aussi par la suite être partagé avec les terrains de stage, afin de, à nouveau, pouvoir trouver des solutions et/ou revoir les modalités de stage pour qu'elles restent cohérentes avec les objectifs de la formation MAPESH.

Conclusion

Croiser nos regards enseignants et ceux des étudiant·es autour de l'impact multidimensionnel de la crise sanitaire sur les stages PI et PEI proposés dans la maîtrise APESH, nous aura permis de prendre conscience des dynamiques complexes latentes qui se jouent individuellement et à l'échelle de la formation. En effet, nous constatons que dans ce climat d'incertitude, la sphère personnelle des étudiant·es a été la plus touchée. Ils/Elles décrivent des sentiments (stress, anxiété, doutes, questionnements, frustration, inquiétude) qui ont mis à mal leur santé psychologique. À long terme, ces facteurs pourraient conduire à leur désengagement dans leur parcours académique et/ou à un épuisement professionnel. Ceci rejoint les études descriptives évoquées précédemment sur les facteurs de vulnérabilité impactant la qualité de vie des étudiant·es (Bonnaud-Antignac et al., 2015 ; Boujut et al., 2009 ; Estingoy et al., 2013 ; Morvan & Frajerman, 2021 ; Strenna et al., 2014 ; Taylor et al., 2013). Comme le relèvent Boujut et ses collègues (2009), il s'agirait de mettre en place des moyens quasi obligatoires pour garantir une meilleure santé psychique et physique des étudiant·es puisqu'ils/elles n'osent pas toujours demander d'aide extérieure. La psy-line de l'UNIGE créée lors de la pandémie (en complément des autres services de santé existants) est une première réponse à ce mal-être. Il s'agit d'une ligne téléphonique de conseil et de soutien psychologique pour toute la communauté universitaire. Gratuite et confidentielle, elle est gérée par une équipe de bénévoles formé·es en psychologie clinique et supervisée par des psychologues seniors. Le Rectorat a aussi mis à disposition des moyens financiers supplémentaires afin d'améliorer les conditions matérielles parfois difficiles des étudiant·es. Ces mesures nous paraissent d'autant plus nécessaires que

nous ne savons pas encore à l'heure actuelle quelles seront les retombées de cette crise sanitaire sur les prochaines volées estudiantines.

Et de manière dynamique, s'il n'y a pas d'accès à la pratique, ce sont les objectifs intrinsèques de la formation APESH qui cherche à articuler théorie et pratique qui sont mis à mal. Dans ces conditions, la formation est malmenée dans son identité tout comme les étudiant-es qui se voient empêchés-es de se construire une identité professionnelle. En témoigne le faible nombre de terrains en milieu spécialisé mobilisés en 2020 dans le cadre du cours « Intervention et développement des organisations ». On constate alors l'impact de la difficulté d'avoir accès au terrain sur la possibilité de se socialiser au fonctionnement des organisations spécialisées et de se familiariser avec des règles de métier pour pouvoir ensuite dégager des analyses et se former. Une telle entrave mène non seulement à retarder la reconnaissance en tant que professionnel-le avec les retombées financières que cela implique, mais met également à mal la formation. Dans une articulation théorie-pratique, celle-ci est pertinente si elle mobilise des contenus et des recherches utilisant l'entrée sur le terrain. On comprend alors mieux la difficulté pour les enseignant-es de donner du sens à leur pratique professionnelle lorsque celle-ci est mise à mal par la pandémie. Une adaptabilité dont il faudra encore faire preuve puisque les dernières mesures entrées en vigueur, en 2021, amènent de nouvelles directives dans la manière de former les étudiant-es puisqu'il s'agit de proposer des contenus de formation en présentiel et à distance. Autant de nouveaux enjeux pour assurer la qualité d'une formation articulant théorie et pratique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amiel, M.-H., Godefroy, P., & Lollivier, S. (2013). Qualité de vie et bien-être vont souvent de pair. *Insee Première*, 1428, 1-4.
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload : a theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1), 1-6. <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Bonnaud-Antignac, A., Tessier, P., Quere, M., Guihard, É., Hardouin, J.-B., Nazih-Sanderson, F., & Alliot-Licht, B. (2015). Stress, qualité de vie et santé des étudiants. Suivi de cohorte en première année commune d'étude en santé (PACES). *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 25(2), 58-65. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2015.02.001>
- Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M. L. (2009). La santé mentale chez les étudiants : suivi d'une cohorte en première année d'université. *Annales médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 167(9), 662-668.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181.

- Brousse, C., & Boisaubert, B. (2007). La qualité de vie et ses mesures. *La Revue de médecine interne*, 28, 458–462.
- « C’est comme si j’étais coincée dans le film “Un jour sans fin” » (2020, 28 mai). *Le eJournal de l’UNIGE*, 8. <https://www.unige.ch/lejournalejournal/ejournal-08/temoignages-etudiants>
- Deschryver, N., & Lameul, G. (2016) Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 32. <https://dx.doi.org/10.4000/ripes.1151>
- Estingoy, P., Fort, E., Normand, J.-C., Lerond, J., & D’Amato, T. (2013). Vulnérabilités psychiques chez les étudiants : à propos de deux enquêtes en santé mentale à l’université Lyon 1. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 171(6), 392-398. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2013.04.014>
- Fauville, G., Luo, M., Queiroz, A.C.M., Bailenson, J.N., & Hancock, J. (2021). Zoom exhaustion & fatigue scale. *Computers in Human Behavior Reports*, 4, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100119>
- Formarier, M. (2012). Qualité de vie. In M. Formarier (Éd.), *Les concepts en sciences infirmières* (2^e éd., pp. 260-262). *Association de recherche en soins infirmiers*. <https://doi.org/10.3917/arsi.forma.2012.01.0260>
- Grätz, M., & Lipps, O. (2021). Large loss in studying time during the closure of schools in Switzerland in 2020. *Elsevier Research in Social Stratification and Mobility*, 71, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100554>
- Morvan, Y., & Frajerman, A. (2021). La sante mentale des étudiants : mieux prendre la mesure et considérer les enjeux / Student’s mental health : better measurement and consideration of the challenges. *Encephale*, 47(6), 620-629. <https://doi.org/10.1016/j-encep.2020.10.009>
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (2021). Comment va la vie ? 2020 : mesurer le bien-être. <https://doi.org/10.1787/ab72c502-fr>
- OFS (Office fédéral de la statistique) (2021). City Statistics : la qualité de vie dans les villes. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/publications.gnpdetail.2021-0353.html>
- Pentecouteau, H. (2012). L’alternance dans une formation professionnelle universitaire : de l’idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.4000/ripes.605>
- Peper, E., Wilson, V., Martin, M., Resogard, E., & Harvey, R. (2021). Avoiding Zoom fatigue, be present and learn. *NeuroRegulation*, 8(1), 47-56. <https://doi.org/10.15540/nr.8.1.47>
- Peper, E., & Yang, A. (2021). Beyond Zoom fatigue : re-energize yourself and improve learning. *Academia Letters*, 257, 1-7. <https://doi.org/10.20935/AL257>

- Ribeiro, I.J.S., Pereira, R., Freire, I.V., De Oliveira, B.G., Casotti, C.A., & Boery, E.N. (2017). Stress and quality of life among university students : systematic literature review. *Health Professions Education*, 4, 70-77. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2017.03.002>
- Schalock, R.L. (1993). La qualité de vie : conceptualisation, mesure et application. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4(2), 137-151.
- Shek, D.T.L. (2021). COVID-19 and quality of life : twelve reflections. *Applied Research in Quality of Life*, 16, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09898-z>
- Strenna, L., Chahraoui, K., & Réveillère, C. (2014). Tracas quotidiens des étudiants de première année de grandes écoles : liens avec la santé mentale perçue et la qualité de vie. *Annales médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 172(5), 369-375. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2012.10.020>
- Taylor, D. J., Bramoweth, A. D., Grieser, E. A., Tatum, J. I., & Roane, B. M. (2013). Epidemiology of insomnia in college students: relationship with mental health, quality of life, and substance use difficulties. *Behavior therapy*, 44(3), 339-348. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2012.12.001>
- Zongo, Q., & Granja, D. S. (2021). Rapport d'enquête : automne 2020. <https://www.unige.ch/asso-etud/adepsy/actualites/rapport-denquete-automne-2020/>
- Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) (2021). COVID-19 social monitor. <https://www.zhaw.ch/de/sml/institute-zentren/wig/projekte/covid-19-social-monitor>

Notices biographiques

Sophie Brandon est titulaire d'une maîtrise en éducation spéciale et d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle a rejoint l'équipe de recherche MEDASI dans laquelle elle occupe le poste de chargée d'enseignement. Elle s'intéresse particulièrement aux interventions (méta)cognitives auprès d'adolescent-es et d'adultes en situations de handicap, avec ou sans déficience intellectuelle et des soutiens qui leur sont apportés en littérature au niveau institutionnel.

COURRIEL : SOPHIE.BRANDON@UNIGE.CH

Après avoir obtenu un bachelor en Lettres et sciences humaines à l'Université de Neuchâtel dans les orientations psychologie et éducation, et sciences de l'information et de la communication, **Céline Kunz** a effectué le master « Approches psychoéducatives et situations de handicap (MAPESH) » à l'Université de Genève. Elle est actuellement assistante doctorante et chargée d'enseignement suppléante. Ses principaux travaux de recherche portent sur l'activité collective des professionnel·les dans les organisations publiques.

COURRIEL : CELINE.KUNZ@UNIGE.CH

Enseignement à distance dans une école de management hôtelier : conséquences sur les étudiants et ressources pour y faire face

Charlotte de Boer, Nathalie Delobbe

Université de Genève

RÉSUMÉ – Lors d’une recherche sur la socialisation organisationnelle des étudiants en première année d’une école suisse de management hôtelier, nous avons comparé deux cohortes, l’une débutant en présentiel, l’autre largement à distance en raison de la pandémie de covid-19. La comparaison montre les effets délétères de l’enseignement à distance sur la satisfaction, l’épuisement et l’intention de poursuivre ses études ; contre toute attente, l’implication affective et l’identification à l’école ne sont pas altérées par ce fonctionnement. L’étude de la seconde cohorte nous a permis d’examiner les ressources individuelles et situationnelles permettant de contrer les risques de l’enseignement à distance. Il ressort que les comportements autorégulés d’apprentissage et les comportements proactifs de socialisation, ainsi que le climat de sécurité psychologique dans l’équipe et l’identification à l’équipe, limitent ces conséquences négatives. À partir de ces résultats, nous identifions des pistes d’action pour nourrir des pratiques d’enseignement à distance salutaires pour les étudiants.

MOTS CLÉS – enseignement à distance, comportements autorégulés d’apprentissage, comportements proactifs de socialisation, climat de sécurité psychologique de l’équipe, identification à l’équipe

Introduction

En Suisse comme ailleurs, les vagues successives de la pandémie de covid-19 ont contraint les établissements d'enseignement supérieur, hautes écoles et universités, à suspendre leurs activités en présentiel et à poursuivre leurs enseignements à distance. Les premières études disponibles quant aux conséquences sur les étudiants de cet enseignement contraint à distance commencent à paraître et semblent mettre en évidence plusieurs de ses effets délétères (Coquard et al., 2021 ; Martin et al., 2021 ; Roux et al., 2021 ; Yaprak, 2021). La détresse psychologique et un sentiment de solitude, par exemple, sont des ressentis éprouvés par un grand nombre d'apprenants qui ont dû continuer leur formation en ligne. Menées pendant la pandémie, ces études ne permettent toutefois pas de comparer le vécu rapporté par ces étudiants à celui qui est le leur dans des conditions normales d'enseignement. Elles ont aussi pour objectif premier de prendre la mesure de la santé mentale de cette génération soumise à la pandémie et ont jusqu'à présent peu exploré les ressources personnelles et situationnelles à même d'endiguer les risques engendrés par cet enseignement à distance, mis en place massivement et dans l'urgence.

Dès avant la pandémie, nous avons entamé une recherche de terrain, par questionnaires, au sein d'une école de management hôtelier suisse, dont l'objectif était de mieux comprendre les processus par lesquels les jeunes entrant en première année se socialisent et s'acculturent aux standards de comportements et valeurs organisationnelles partagées au sein de l'institution. C'est dans ce cadre que nous avons eu l'opportunité de comparer deux cohortes de 200 nouveaux entrants : la première cohorte a été interrogée en mai 2019 dans des conditions habituelles de fonctionnement tandis que la seconde a été interrogée en décembre 2020, alors que la seconde vague de la pandémie de covid-19 imposait des restrictions fortes à l'enseignement en présence. La comparaison entre ces deux cohortes est particulièrement utile pour mieux comprendre les effets potentiellement délétères de l'enseignement à distance sur les étudiants mais aussi pour explorer les ressources et processus d'adaptation permettant d'y faire face. Plusieurs résultats saillants de cette étude comparative sont en cours de publication scientifique (de Boer & Delobbe, 2022 ; de Boer et al., sous presse). Dans cette contribution, nous souhaitons revenir sur certains de ces résultats en vue d'affiner notre connaissance des effets de l'enseignement à distance sur la génération soumise à la pandémie de covid-19 et de développer quelques implications pour les pratiques dans l'enseignement supérieur.

Ce texte se structure autour de deux questions. D'abord, l'enseignement à distance comporte-t-il plus de risques pour le jeune étudiant que l'enseignement en présentiel ? Outre des indicateurs de bien-être psychologique et de risque d'abandon (satisfaction, épuisement émotionnel et intention

de poursuivre ses études), nous examinerons également en quoi l'enseignement à distance affecte aussi le sentiment d'appartenance et l'identification à l'institution. Ces facteurs, connus pour contribuer à la satisfaction et à la réussite des étudiants (Wilkins et al., 2016), peuvent en effet être particulièrement affectés lorsque la première année d'enseignement supérieur se fait à distance, comme ce fut le cas en 2020-2021.

La seconde question est celle des ressources individuelles et situationnelles mobilisables pour faire face aux risques induits par l'enseignement à distance. D'une part, nous examinerons l'effet potentiellement salutaire des comportements autorégulés d'apprentissage et des comportements proactifs de socialisation que les étudiants peuvent mettre en place. La capacité à travailler de façon autonome et à prendre pleinement en charge la responsabilité du processus d'apprentissage semble en effet cruciale pour réussir dans un dispositif de formation à distance (Artino & Stephens, 2009 ; Barnard et al., 2009 ; Cho & Shen, 2013 ; Deimann & Bastiaens, 2010 ; Santhanam et al., 2008). Les étudiants déployant des comportements d'agentivité ont-ils donc été plus protégés que les autres dans les conditions d'enseignement à distance ? D'autre part, la construction de liens sociaux et d'un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage constitue également une difficulté majeure lorsque l'enseignement se fait à distance (Rovai, 2001 ; Vayre, 2017). Nous savons pourtant que l'interaction sociale joue un rôle clé dans l'apprentissage des étudiants et l'adaptation de ces derniers à leur institution. Dès lors, est-ce que trouver un environnement sécurisant au sein d'une équipe de pairs et s'identifier à cette équipe contribuent à mieux gérer et vivre l'enseignement à distance ?

Après un état des lieux de quelques connaissances disponibles aujourd'hui sur ces questions, nous décrirons le contexte dans lequel cette étude de terrain a été menée, puis nous discuterons quelques résultats saillants et implications pratiques. Plus de précisions méthodologiques ainsi que les résultats des analyses statistiques sont fournis dans les articles scientifiques en cours de publication (de Boer & Delobbe, 2022a, b).

Risques de l'enseignement à distance pour les étudiants

Les travaux tendent à montrer que l'enseignement à distance comporte un grand nombre de risques pour l'étudiant. Les taux d'abandon plus importants en e-formation qu'en présentiel en constituent l'indicateur le plus patent et semblent liés à la solitude vécue par les apprenants et à un moindre soutien perçu de la part des enseignants (Dussarps, 2015 ; Murphy & Stewart, 2017). Un sentiment d'isolement et de déconnexion et un manque de soutien affectif figurent en effet parmi les principales difficultés rapportées par les

étudiants qui effectuent des études en ligne (Contreras-Castillo et al., 2004 ; Holder, 2007 ; Liu et al., 2009). Les cours à distance susciteraient également plus d'insatisfaction chez les apprenants et seraient une source de stress, de dépression et d'épuisement (Giret, 2020 ; Pavlakis & Kaitelidou, 2012).

Les étudiants interrogés dans les premières études disponibles sur l'enseignement à distance tel que mis en place pendant la pandémie de covid-19 évoquent des difficultés similaires : une baisse de satisfaction générale, de la détresse psychologique, un sentiment de solitude, des symptômes d'anxiété et de dépression et de la fatigue mentale (Martin et al., 2021 ; Roux et al., 2021 ; Yaprak, 2021). Le temps prolongé passé face à des écrans, auquel s'ajoutent l'inquiétude d'attraper le virus et de contaminer l'entourage ainsi que les contraintes liées aux mesures de confinement et de quarantaine, augmenteraient encore le stress et l'anxiété, qui peuvent conduire à l'épuisement et au burnout (Coquard et al., 2021 ; Mheidly et al., 2020).

Outre les effets néfastes de l'enseignement à distance sur la poursuite des études et le bien-être des étudiants, la socialisation et la construction du lien à l'institution d'enseignement peuvent aussi et sans doute être affectés. Dans le champ de l'éducation, quelques travaux ont déjà montré que les étudiants qui s'attachaient affectivement et s'identifiaient davantage à leur institution étaient aussi plus engagés dans leurs études et réussissaient mieux (Wilkins et al., 2016). L'attachement institutionnel, c'est-à-dire la mesure dans laquelle les étudiants s'identifient et sont émotionnellement attachés à leur institution d'enseignement, est d'ailleurs considéré comme une des quatre facettes constitutives de l'adaptation des étudiants entrant dans l'enseignement supérieur (Baker & Siryk, 1999). Outre les effets de l'enseignement à distance sur l'intention de poursuivre les études entamées, la satisfaction et l'épuisement, il nous a donc semblé pertinent d'analyser aussi l'implication affective et l'identification organisationnelle des étudiants démarrant leur cursus dans cette école de management hôtelier suisse.

Ressources mobilisables pour faire face à l'enseignement à distance

Notre second questionnaire a trait aux ressources personnelles et situationnelles qui peuvent être mobilisées pour contrer les conséquences négatives de l'enseignement à distance sur les étudiants. Nous avons en particulier analysé le rôle de l'agentivité et celui du fonctionnement du groupe classe.

Le rôle de l'agentivité

Les comportements autorégulés d'apprentissage font référence à l'ensemble des processus par lesquels les apprenants se fixent des buts à atteindre puis régulent leurs conduites, leurs émotions et leurs cognitions pour atteindre ces buts. Il a été montré que ces comportements sont particulièrement déterminants dans des conditions de formation à distance, car celles-ci exercent moins de contrôle externe sur l'apprenant et exigent de lui plus d'autonomie dans la structuration de son temps et de ses activités (Barnard et al., 2009 ; Cho & Shen, 2013 ; Cosnefroy, 2012, 2019 ; Murphy & Stewart, 2017 ; Poellhuber et al., 2019 ; Santhanam et al., 2008). Plusieurs études se sont ainsi penchées sur les conduites et stratégies cognitives, métacognitives et motivationnelles spécifiquement déployées par les cyber-étudiants, par exemple lors du visionnage et de l'appropriation des supports vidéo, par la recherche d'aide en ligne ou la participation aux forums de discussion (Poellhuber et al., 2017). D'autres études ont mis en évidence les liens significatifs de ces conduites et stratégies avec l'apprentissage et la réussite académique (Broadbent & Poon, 2015 ; Murphy & Stewart, 2017). Dans un environnement d'apprentissage à distance, les étudiants qui se fixent des objectifs d'apprentissage élevés sont aussi ceux qui rapportent des niveaux plus élevés de qualité de l'apprentissage effectué et de satisfaction globale par rapport au cours et à l'environnement d'apprentissage en ligne (Kickul & Kickul, 2006 ; Kuo et al., 2014). L'autorégulation aurait également un effet tampon sur l'augmentation du stress des étudiants lors de l'épidémie de covid-19 (von Keyserlingk et al., 2022).

Les comportements proactifs de socialisation constituent une autre gamme de comportements agentiques et se définissent comme toute action d'anticipation que les personnes entrant dans un nouvel environnement organisationnel entreprennent pour exercer un contrôle sur elles-mêmes et/ou sur leur environnement (Delobbe & de Boer, 2022). Cooper-Thomas et Burke (2012) proposent de distinguer trois catégories de stratégies proactives déployées par les nouveaux entrants : celles qui visent à se changer soi-même pour s'adapter à cet environnement (par exemple en déployant des comportements de recherche d'informations et de feedback facilitant l'apprentissage), celles qui visent à changer l'environnement pour l'adapter à soi (par exemple en refaçonnant son rôle ou en déléguant certaines de ses responsabilités) et celles qui impliquent un développement conjoint du nouvel entrant et de l'organisation (par exemple, en investissant dans la construction de bonnes relations avec les autres personnes de l'organisation). Rarement étudiés dans le champ de l'enseignement supérieur, ces comportements paraissent toutefois influencer positivement l'engagement et la loyauté d'étudiants universitaires en alternance à l'égard de leur entreprise formatrice, ainsi que leur implication dans le travail et dans l'équipe (Pennaforte et al., 2016).

Même si ces comportements sont probablement plus complexes à déployer lorsque l'intégration des nouveaux entrants se fait à distance, nous pouvons supposer que les comportements d'agentivité, qu'ils se manifestent par des stratégies d'autorégulation des apprentissages ou par des actions proactives de socialisation, réduisent les risques d'insatisfaction, d'épuisement et d'abandon des études et augmentent l'implication affective et l'identification organisationnelle des étudiants démarrant leur cursus à distance.

Le rôle du groupe

Les difficultés à nouer des relations sociales, à interagir avec les enseignants et autres apprenants et à développer un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage constituent des préoccupations de premier plan dans le cadre de l'enseignement à distance (Vayre, 2017). Le sentiment d'isolement et de déconnexion, le manque de soutien social sont reconnus comme l'une des causes principales de désengagement, d'abandon et d'échec des étudiants à distance (Kim et al., 2005 ; Park & Choi, 2009 ; Vayre, 2017). Certains dispositifs pédagogiques peuvent toutefois atténuer ces phénomènes. Ainsi, il a été montré qu'une plateforme d'enseignement à distance conçue pour faciliter les interactions informelles entre participants réduit leur sentiment d'isolement et renforce leur collaboration et leur satisfaction générale (Contreras-Castillo et al., 2004). De même, l'introduction d'activités d'apprentissage collaboratif et d'interactions entre pairs dans un cours à distance influence positivement les croyances d'auto-efficacité et la persistance des étudiants (Poellhuber et al., 2008). Dernier exemple, dans le cadre d'un MBA en ligne, la constitution d'équipes virtuelles est apparue comme étant un levier majeur pour améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants et la qualité perçue du programme (Kim et al., 2005).

Dans la même veine, plusieurs auteurs ont mis en évidence le rôle clé joué par le sentiment d'appartenance à une communauté de classe en ligne, sentiment forgé entre autres par l'existence d'une identité de groupe, de la confiance mutuelle, du soutien et de la considération pour chacun des membres du groupe (Rovai, 2001, 2002a, b). Ce sentiment d'appartenance serait positivement et significativement lié à l'engagement comportemental des étudiants, au niveau d'apprentissage perçu, et aux taux de rétention et de réussite dans les formations en ligne (Hu & Hui, 2012 ; Liu et al., 2007 ; Rovai, 2001, 2002a, b ; Rovai & Barnum, 2007). Ce constat converge avec les travaux montrant à quel point un climat groupal de sécurité psychologique est nécessaire à l'apprentissage en équipe, dans des conditions de travail en présence (Harvey et al., 2019). Un manque de sécurité psychologique au sein de l'équipe inhiberait par exemple les comportements d'apprentissage collaboratifs tels que l'expérimentation, les essais et les erreurs, la prise

de risques personnels, la recherche d'aide ou la remise en question des pratiques actuelles de l'équipe (Van den Bossche et al., 2006).

Le développement de relations de confiance et d'un sentiment d'appartenance à une équipe sont par ailleurs des facteurs clés pour encourager des stratégies d'autorégulation collective des apprentissages en présentiel (Kaplan, 2019) mais aussi en condition de formation à distance (Garrison et al., 2010 ; Joo et al., 2011 ; Shea et al., 2014). Loin d'être deux facteurs indépendants l'un de l'autre, régulation sociale et régulation de soi, dynamique de groupe et agentivité agiraient donc de concert pour limiter les risques de désengagement, d'insatisfaction, et d'abandon inhérents à l'enseignement à distance (Volet et al., 2009). C'est pourquoi, lorsque la pandémie a contraint l'enseignement à basculer à distance dans l'école au sein de laquelle nous menions notre recherche, nous avons voulu examiner les facteurs individuels, à savoir les comportements autorégulés d'apprentissage et les comportements proactifs de socialisation, et les facteurs sociaux, à savoir le climat de sécurité psychologique de l'équipe et l'identification à l'équipe, susceptibles d'expliquer pourquoi certains étudiants résistaient mieux que d'autres à cette situation de crise.

Contexte et méthodologie de l'étude

Les résultats discutés ci-après sont le fruit de deux enquêtes transversales par questionnaires réalisées auprès d'étudiants inscrits en première année préparatoire d'une école de management hôtelier suisse, quatre mois après leur entrée dans le programme. Il est à noter que ces étudiants de première année sont répartis en équipes stables, composées d'environ 25 étudiants qui restent les mêmes tout au long du semestre. La première cohorte a été interrogée en mai 2019 dans des conditions habituelles de fonctionnement d'enseignement en présence tandis que la seconde a été interrogée en décembre 2020 avec des restrictions fortes à l'enseignement en présence. En effet, après une rentrée en présentiel en septembre, l'enseignement des cours théoriques à distance a été rendu obligatoire début novembre 2020. Les activités extrascolaires habituelles initiées et coordonnées par les comités étudiants créant les dynamiques de la vie étudiante (comité sportif, comité des soirées, comités culturel, comités développement durable, etc.) ont été suspendues. La présence des membres du personnel sur le campus a été également fortement réduite, diminuant ainsi les possibilités d'interactions sociales.

Pour la première enquête, les questionnaires sous format papier ont été distribués et collectés en classe à 199 étudiants, procédure permettant un taux de réponse de quasi 100 %. Pour la seconde enquête, les questionnaires ont été envoyés via une enquête en ligne LimeSurvey gérée par l'université

à l'ensemble des étudiants (n=558), permettant de collecter 195 questionnaires dûment complétés. Cette différence de taux de réponse peut être source d'un biais dont il convient de tenir compte dans la comparaison des deux cohortes, dont les caractéristiques sont résumées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Descriptif des deux cohortes.

	Cohorte 2019 (N=198)	Cohorte 2020 (N=195)
Taux de réponse	99,5 %	35 %
Âge moyen	20 ans (80 % ont moins de 22 ans)	19 ans (95 % ont moins de 22 ans)
Genre	42 % d'hommes et 58 % de femmes	35 % d'homme et 65 % de femmes
Nationalité	86 % de nationalité européenne, dont 46 % de nationalité suisse et 25 % de nationalité française	79 % de nationalité européenne, dont 28 % de nationalité suisse et 23 % de nationalité française
Expérience professionnelle	89 % ont une expérience professionnelle ; 39 % travaillent à côté de leurs études	77 % ont une expérience professionnelle ; 23 % travaillent à côté de leurs études

Les questionnaires d'enquête garantissaient l'anonymat des répondants et étaient principalement composés d'échelles de mesure de type Likert validées dans la littérature scientifique pour mesurer les différentes variables étudiées dans le cadre d'un projet plus large de recherche doctorale (de Boer, 2019). La satisfaction générale, l'épuisement émotionnel, l'implication affective et l'identification à l'égard de l'école ainsi que l'intention de poursuivre ses études ont été mesurés dans les deux cohortes. Dans la deuxième enquête, en vue d'explorer certaines des ressources mobilisables pour faire face à des conditions d'enseignement majoritairement à distance, nous avons ajouté des mesures ciblant les stratégies d'autorégulation des apprentissages, les comportements proactifs de socialisation, le climat de sécurité psychologique de l'équipe et l'identification à l'équipe.

Résultats saillants et implications pour l'enseignement à distance¹

Les résultats discutés ci-après doivent bien sûr être considérés avec prudence en raison de certaines limites méthodologiques (p. ex. biais liés au taux de réponse plus limité des étudiants à distance) et du contexte spécifique de cette école de management hôtelier suisse dans laquelle la présente étude a été conduite. Néanmoins, nous avons eu dans cette étude l'opportunité de comparer deux cohortes d'étudiants, l'une ayant démarré son cursus en présence et l'autre soumise aux mesures de semi-confinement imposées par la pandémie de covid-19, dans un programme et contexte d'étude par ailleurs similaires. Nos résultats fournissent dès lors plusieurs contributions intéressantes.

L'enseignement à distance : des effets nuancés ... nuisibles pour le bien-être et l'intention de poursuivre les études

Les résultats montrent d'abord que les étudiants qui ont démarré leur cursus d'étude dans des conditions de formation largement à distance sont moins satisfaits, plus épuisés émotionnellement, et ont davantage l'intention d'abandonner leurs études, que les étudiants qui débute leur cursus en présentiel. Ces résultats sont conformes aux travaux qui depuis longtemps déjà ont mis en évidence les effets néfastes de l'enseignement à distance sur la satisfaction, l'épuisement et l'intention de poursuivre les études (Dussarps, 2015 ; Murphy & Stewart, 2017 ; Pavlakis & Kaitelidou, 2012). Ils convergent aussi avec les premières études menées sur la santé mentale des étudiants de l'enseignement supérieur pendant la pandémie (Coquard et al., 2021 ; Giret, 2020 ; Martin et al., 2021 ; Mheidly et al., 2020 ; Roux et al., 2021 ; Yaprak, 2021). Dans un contexte de développement de l'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur, accéléré encore par la crise sanitaire, ces résultats sont préoccupants et appellent à investiguer les moyens disponibles pour contrer ces effets délétères.

1. La fiabilité et la validité des échelles de mesure ont été testées statistiquement et sont dans l'ensemble satisfaisantes (tableau 2 en annexe). Des tests statistiques ont été utilisés pour analyser si les deux cohortes différaient en termes de satisfaction générale, d'épuisement émotionnel, d'implication affective, d'identification à l'égard de l'école et d'intention de poursuivre ses études (tableau 3 en annexe). Dans la seconde cohorte, des analyses de corrélations ont permis d'examiner les relations entre l'agentivité des étudiants et la dynamique de groupe, d'une part, et les indicateurs d'ajustement des étudiants, d'autre part (tableau 4 en annexe).

À cet égard, une attention particulière doit d'abord être portée au dispositif de formation. La satisfaction des apprenants en ligne est en effet étroitement associée à la structure d'un cours, au matériel pédagogique utilisé et au design des activités pédagogiques (Arbaugh, 2010 ; Hosler & Arend, 2012). Pour susciter la satisfaction des apprenants, la priorité pour le formateur reste de s'assurer que le contenu soit perçu comme utile et pertinent par les étudiants suivant la formation à distance (Diep et al., 2017). Communiquer clairement les éléments importants du cours augmenterait le taux de rétention des étudiants en ligne (Deaudelin et al., 2016). La qualité de l'interaction avec le formateur constitue un autre déterminant particulièrement important du niveau de satisfaction (Arbaugh, 2001) et de l'envie de poursuivre les études (Merhan, 2021), ainsi que l'ont exprimé des participants en condition de formation en ligne. Comme le souligne Merhan (2021), concevoir un accompagnement spécifique, un « espace protégé » serait primordial afin de susciter chez l'étudiant l'envie de poursuivre ses études dans un contexte de formation à distance. Établir une relation de confiance entre l'étudiant et le formateur, apporter un soutien individualisé à l'étudiant en rétroagissant rapidement et spécifiquement à ses travaux (Hosler & Arend, 2012), répondre à ses questions et être accessible et présent en tant que formateur ont été relevés comme des facteurs importants dans la poursuite des études dans ce contexte incertain provoqué par la pandémie. Dans la même veine, Arbaugh (2001) parle de « proximité » et donne des exemples de comportements de proximité que peut adopter le formateur dans un contexte virtuel. Celui-ci suggère d'utiliser l'humour, d'encourager la discussion et les échanges, d'appeler les étudiants par leur prénom, de fournir des exemples adaptés aux besoins particuliers de chaque étudiant, de faire usage des émoticônes et de transmettre quelques éléments de contenus en format audio. Pour « créer de la présence à distance » (Jézégou, 2019), une attention particulière doit être accordée aux dynamiques relationnelles collectives, entre étudiants et entre étudiants et enseignants, médiatisées au sein de l'espace numérique de formation et au développement d'une communauté d'apprentissage en ligne.

... mais non préjudiciables à l'engagement et à l'identification organisationnelle

Contre toute attente, nos résultats ne montrent pas que la limitation de l'enseignement en présentiel et des activités en face-à-face péjore l'implication affective et l'identification des étudiants de première année à l'égard de l'institution. Puisque les interactions sociales avec les pairs et membres plus anciens de l'institution constituent un facteur clé dans le processus de socialisation organisationnelle des nouveaux entrants (Saks & Gruman, 2021 ; Vayre, 2019), nous pouvions supposer que l'*onboarding* à distance

diminuerait l'attachement éprouvé par les étudiants à l'égard de l'école, ce qui n'a pas été observé ici. Ce résultat contre-intuitif pourrait s'expliquer par le fait que le processus de recrutement et de sélection des étudiants de cette école de management hôtelier suisse met fortement l'emphase sur l'adéquation entre leurs valeurs personnelles et celles de l'école. Il est possible que cette socialisation anticipatoire et précoce ait été particulièrement salutaire pour maintenir l'engagement à l'égard de l'école en période de confinement. Une autre explication pourrait être liée au fait que l'intégration de la cohorte 2020 ne s'est pas faite en ligne dès le début, mais seulement après environ deux mois. Cette rentrée scolaire en face à face en septembre 2020 a probablement eu un impact positif sur l'engagement affectif des étudiants envers l'institution également. L'école dans laquelle se déroule notre étude met en place à chaque rentrée académique une semaine d'*onboarding* intense, nommée « l'intro week », ayant pour but de consolider très rapidement le sentiment d'appartenance des étudiants à l'école. Durant cette semaine d'intégration, les étudiants participent par exemple à des séances où les valeurs de l'institution sont exposées par des représentants de l'école ainsi qu'à de multiples activités visant à consolider les liens sociaux.

Ces pistes interprétatives, si elles s'avèrent fondées, conduisent à deux recommandations essentielles pour faciliter l'adaptation institutionnelle des étudiants dans le cadre d'un enseignement à distance. Il s'agit d'abord, lors du recrutement, de s'assurer que les étudiants sont bien en phase avec la culture et les valeurs de l'institution dès avant le commencement des cours, par exemple en communiquant très clairement la philosophie du programme pour une meilleure orientation et autosélection des étudiants ou en utilisant cette adéquation de valeurs comme critère si une sélection à l'entrée est prévue. Ensuite, un soin particulier doit être accordé dès l'entrée dans le programme à des activités intensives dédiées à la socialisation et à la construction de liens sociaux, si possible en présentiel, à tout le moins à distance, par exemple via des activités ludiques et collectives en ligne tel que suggéré par Rodeghero et ses collègues (2021).

L'effet salubre de l'agentivité

Dans l'environnement d'enseignement à distance étudié ici, les apprenants déployant des stratégies d'apprentissage autorégulées pour atteindre leurs objectifs personnels et mobilisant des stratégies proactives de socialisation se sont dits significativement plus satisfaits, plus impliqués, et plus identifiés à leur école. Notons toutefois que, dans la présente étude, l'épuisement émotionnel et l'intention d'abandonner sa formation ne varient pas significativement selon l'intensité des comportements proactifs déployés par les étudiants. Ces résultats tendent globalement à soutenir les conclusions des études qui soulignaient déjà les effets bénéfiques des comportements

autorégulés dans un contexte de formation à distance (Broadbent & Poon, 2015 ; Kickul & Kickul, 2006 ; Murphy & Stewart, 2017 ; von Keyserlingk et al., 2022). Conformément à la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986), les étudiants qui font preuve d'agentivité pour influencer activement leur environnement et réguler leurs croyances et émotions semblent moins souffrir de l'enseignement à distance.

Lorsqu'il faut développer des dispositifs pédagogiques et environnements d'apprentissage à distance soutenant les comportements proactifs d'autorégulation des étudiants, comme ce fut le cas pour cette école de management hôtelier suisse, certaines recommandations peuvent être faites. Par exemple, Cosnefroy (2012) suggère aux enseignants en formation à distance d'organiser et d'animer tout au long de l'année un espace appelé « analyses des pratiques de régulation du travail personnel », permettant de réfléchir et de discuter avec les étudiants les différentes composantes de l'autorégulation, telles que la fixation de leurs buts, l'observation de leurs méthodes de travail et la palette disponible des stratégies de contrôle de l'action. Cette piste peut être mise en place dans le contexte de notre recherche. Dans la même veine, Kaddouri et Bouamri (2010) proposent d'instaurer un système de tutorat pour soutenir les étudiants dans le processus de leur autonomisation, ce qui paraît également faisable dans l'institution dans laquelle se déroule notre étude. Tout récemment, Molinari et Schneider (2020) ont proposé une « boîte à outils » en vue d'aider les étudiants à distance à développer des stratégies d'autorégulation pour se mettre au travail et s'y maintenir lorsqu'ils étudient seuls à leur domicile. Cette boîte contient cinq objets tangibles, à savoir un tube de récompense, un album des victoires, un thermomètre émotionnel, une casquette d'apprentissage et un gardien du temps. Les trois premiers font référence aux stratégies internes et visent à favoriser la régulation de la motivation et des émotions tandis que les deux derniers font référence aux stratégies externes et visent à favoriser la structuration du temps et de l'espace de travail. Cette « boîte à outils » peut être proposée aux étudiants interrogés dans notre recherche afin de les aider à mieux s'autoréguler à distance.

L'effet salulaire du groupe

Nos résultats mettent aussi en évidence le rôle protecteur des dynamiques d'équipe dans l'enseignement à distance. Ils montrent en effet que le climat de sécurité psychologique et l'identification à l'équipe jouent un rôle aussi à distance, pour soutenir le bien-être et l'attachement organisationnel des nouveaux venus. Lorsque le climat de sécurité psychologique de l'équipe est élevé et lorsque les étudiants s'identifient à leur équipe, ceux-ci sont significativement plus satisfaits, moins épuisés émotionnellement, plus impliqués envers leur école, s'identifient plus fortement à leur école et ont

davantage l'intention de poursuivre leur cursus. Notre étude complète de la sorte les travaux qui montrent l'importance des interactions et du soutien social, des activités collaboratives et du sentiment d'appartenance à une communauté pour expliquer la satisfaction, la persévérance et la performance académique des « e-étudiants » (Contreras-Castillo et al., 2004 ; Hu & Hui, 2012 ; Kim et al., 2005 ; Liu et al., 2007 ; Poellhuber et al., 2008 ; Rovai, 2001, 2002a, b ; Rovai & Barnum, 2007). Nos résultats indiquent enfin qu'en situation de formation à distance, aussi bien la sécurité psychologique de l'équipe que l'identification à l'équipe encouragent les comportements autorégulés d'apprentissage, exerçant un effet indirect bénéfique sur l'adaptation des étudiants dans des conditions d'enseignement à distance. Ces résultats confirment le rôle important joué par les interactions sociales dans l'adoption de stratégies agentiques (Vayre & Vonthron, 2017, 2019) et complètent ainsi les travaux montrant l'importance de ces variables dans les fonctionnements en présentiel (Kaplan, 2019) et à distance (Garrison et al., 2010 ; Joo et al., 2011 ; Shea et al., 2014).

Au vu de ces conclusions, une piste d'action consiste à miser sur le groupe, en constituant des équipes d'étudiants de taille suffisamment limitée et stables afin de favoriser un climat de sécurité psychologique et l'identification à l'équipe. Le formateur veillera en ce sens à créer des occasions d'interaction entre les étudiants, notamment des présentations, des projets en petits groupes et des discussions de groupe, en particulier des discussions en petits groupes (Lear et al., 2009). Le formateur est également encouragé à créer un espace où les étudiants se sentent bienvenus pour partager, être d'accord, ne pas être d'accord et discuter dans une atmosphère de confiance et d'acceptation. L'enjeu premier est de développer un environnement de travail psychologiquement sûr, c'est-à-dire un environnement dans lequel les étudiants se sentent à l'aise pour exprimer leurs idées, demander un retour d'information, fournir un retour d'information honnête, collaborer, prendre des risques et expérimenter. Même s'il n'y a pas de travail de groupe à fournir, le simple fait de bénéficier de contacts sociaux bienveillants est déjà une source importante de soutien psychologique.

En référence à Kaplan (2019), il est aussi souhaitable d'augmenter la fréquence et la qualité des interactions avec les pairs, par l'utilisation de processus et d'outils de communication. Assurer une présence sociale et une présence pédagogique en ligne favorise également la création d'un sentiment de communauté d'apprentissage, ce qui peut se faire concrètement par la participation aux forums de discussion, l'établissement de directives pour les interactions sociales, la reconnaissance de la contribution des étudiants à la communauté d'apprentissage en ligne et le suivi des processus d'interaction sociale des étudiants (Artino & Stephens, 2009 ; Cho & Kim, 2013 ; Jézégou, 2019). Enfin, retenons les recommandations de Kaplan (2019) qui préconise de combiner ces deux leviers d'action, en utilisant l'équipe pour améliorer l'apprentissage autorégulé dans l'enseignement à distance. Il

suggère de mettre à disposition un journal de bord, à tenir collectivement par des étudiants qui coopèrent en petits groupes, ainsi que des outils de coévaluation pour favoriser la prise de conscience métacognitive et l'utilisation des stratégies individuelles et collectives de régulation.

Conclusion

Cette étude a permis dans un premier temps de montrer que l'enseignement à distance comporte plus de risques pour les étudiants que l'enseignement en présentiel. Les étudiants qui ont démarré leur cursus d'étude dans des conditions de formation largement à distance sont moins satisfaits, plus épuisés émotionnellement, et ont davantage l'intention d'abandonner leurs études. Notre recherche montre également que les étudiants faisant preuve d'agentivité ont été plus protégés que les autres dans ces conditions d'enseignement peu favorables. Les apprenants déployant des stratégies d'apprentissage autorégulées et mobilisant des stratégies proactives de socialisation se sont dits en effet plus satisfaits, plus impliqués, et plus identifiés à leur école. Notre étude indique enfin que la possibilité de trouver un climat de sécurité psychologique au sein d'une équipe de pairs et l'identification à cette équipe contribuent à mieux gérer et vivre l'enseignement à distance, directement en réduisant l'insatisfaction, l'épuisement et le désengagement à l'égard de l'institution et des études, et indirectement en renforçant la proactivité des étudiants. Pour contrer les effets potentiellement délétères de l'enseignement à distance, appartenance à un collectif et agentivité individuelle constituent donc deux leviers de choix à encourager de concert.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arbaugh, J. B. (2001). How instructor immediacy behaviors affect student satisfaction and learning in web-based courses. *Business Communication Quarterly*, 64(4), 42-54.
- Arbaugh, J. B. (2010). Sage, guide, both, or even more ? An examination of instructor activity in online MBA courses. *Computers & Education*, 55(3), 1234-1244.
- Artino Jr, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation : A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 146-151.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1999). *SACQ : Student adaptation to college questionnaire : Manual*. Western Psychological Services.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice Hall.

- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The internet and higher education*, 12(1), 1-6.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-Regulated Learning Strategies & Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments : A Systematic Review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Cho, M. H., & Kim, B. J. (2013). Students' self-regulation for interaction with others in online learning environments. *The Internet and Higher Education*, 17, 69-75.
- Cho, M. H., & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance education*, 34(3), 290-301.
- Contreras-Castillo, J., Favela, J., Pérez-Fragoso, C., & Santamaría-del-Angel, E. (2004). Informal interactions and their implications for online courses. *Computers & Education*, 42(2), 149-168.
- Cooper-Thomas, H. D., & Burke, S. E. (2012). Newcomer proactive behavior : Can there be too much of a good thing. *The Oxford handbook of organizational socialization*, 2, 1-26.
- Coquard, L., Mwangaza, S. M., Renaud, J., & Renard, A. (2021). Les impacts du confinement sur la santé mentale des étudiants. *Pratiques en santé mentale*, 67(1), 15-21.
- Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et formation*, (69), 111-118.
- Cosnefroy, L. (2019). L'autorégulation des apprentissages en e-Formation des adultes. In A. Jézégou (Ed.), *Traité de la e-Formation des adultes* (pp. 191-212). De Boeck.
- de Boer, C. (2019). Former des professionnels dans les métiers de l'hospitalité et du management : entre acculturation et autodétermination (projet de thèse). Université de Genève.
- de Boer, C., & Delobbe, N. (2022). Effets de l'onboarding à distance sur la socialisation organisationnelle : une étude comparative sur les nouveaux entrants d'une école de management hôtelier. *@GRH*, 43, 61-88. <https://doi.org/10.3917/grh.043.0061>
- de Boer, C., Vayre, E., & Delobbe, N. (sous presse). The role of team psychological safety and self-regulated learning behaviours of students' in a largely remote onboarding. In H. Burgsteiner & G. Krammer (Éds.), *Impacts of COVID-19 Pandemic's Distance Learning on Students and Teachers in Schools and in Higher Education : International Perspectives*. Leykam.
- Deudelin, C., Petit, M., & Brouillette, L. (2016). Assurer la présence enseignante en formation à distance : des résultats de recherche pour guider la pratique en enseignement supérieur. *Tréma*, (44), 79-100.
- Deimann, M., & Bastiaens, T. (2010). The role of volition in distance education : an exploration of its capacities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 1-16.

- Delobbe, N., & de Boer, C. (2022). Entrée dans l'organisation et construction de la relation d'emploi : défis et enjeux contemporains. In S. Croity-Belz & C. Lagabrielle (Éds.), *Psychologie et carrières*. De Boeck.
- Diep, A. N., Zhu, C., Struyven, K., & Blicck, Y. (2017). Who or what contributes to student satisfaction in different blended learning modalities ? *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 473-489.
- Dussarps, C. (2015). L'abandon en formation à distance. Analyse socioaffective et motivationnelle. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 3(10).
- Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. S. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence : Student perceptions of the community of inquiry framework. *The internet and higher education*, 13(1-2), 31-36.
- Giret, J.-F. (2020). *Quelle satisfaction pour les étudiants à distance et en présentiel dans les universités françaises ?* [Working Paper]. Université de Bourgogne, Institut de recherche sur l'éducation.
- Harvey, J. F., Johnson, K. J., Roloff, K. S., & Edmondson, A. C. (2019). From orientation to behavior : The interplay between learning orientation, open-mindedness, and psychological safety in team learning. *Human Relations*, 72(11), 1726-1751. <https://doi.org/10.1177%2F0018726718817812>
- Holder, B. (2007). An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. *The Internet and higher education*, 10(4), 245-260. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2007.08.002>
- Hosler, K. A., & Arend, B. D. (2012). The importance of course design, feedback, and facilitation : student perceptions of the relationship between teaching presence and cognitive presence. *Educational Media International*, 49(3), 217-229.
- Hu, P. J. H., & Hui, W. (2012). Examining the role of learning engagement in technology-mediated learning and its effects on learning effectiveness and satisfaction. *Decision support systems*, 53(4), 782-792.
- Jézégou, A. (2019). Chapitre 6. La distance, la proximité et la présence en e-Formation. In A. Jézégou (Éd.), *Traité de la e-Formation des adultes* (pp. 143-163). De Boeck.
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, E. K. (2011). Online university students' satisfaction and persistence : Examining perceived level of presence, usefulness and ease of use as predictors in a structural model. *Computers & education*, 57(2), 1654-1664.
- Kaddouri, M., & Bouamri, A. (2010). Usage de plateformes d'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur marocain : avantages pédagogiques et difficultés d'appropriation. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 7(14), 107-118.
- Kaplan, J. (2019). Les stratégies d'autorégulation collective des apprenants adultes en e-formation. In A. Jézégou (Éd.), *Traité de la e-Formation des adultes* (pp. 263-286). De Boeck.

- Kickul, G., & Kickul, J. (2006). Closing the gap : Impact of student proactivity and learning goal orientation on e-learning outcomes. *International Journal on E-learning*, 5(3), 361-372.
- Kim, K. J., Liu, S., & Bonk, C. J. (2005). Online MBA students' perceptions of online learning : Benefits, challenges, and suggestions. *The Internet and Higher Education*, 8(4), 335-344.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The internet and higher education*, 20, 35-50.
- Lear, J. L., Isernhagen, J. C., LaCost, B. A., & King, J. W. (2009). Instructor presence for web-based classes. *Delta Pi Epsilon Journal*, 51(2).
- Liu, S. Y., Gomez, J., & Yen, C. J. (2009). Community college online course retention and final grade : Predictability of social presence. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2).
- Liu, X., Magjuka, R. J., Bonk, C. J., & Lee, S. H. (2007). Does sense of community matter ? An examination of participants' perceptions of building learning communities in online courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 9.
- Martin, P., Gebeil, S., & Felix, C. (2021). *Les étudiants français face à l'enseignement à distance en période de pandémie* [Rapport d'enquête]. AMU-Aix Marseille Université.
- Merhan, F. (2021). Engagement, apprentissage et activité de recherche en situation de confinement : le cas d'étudiants de master en formation des adultes. *Le sujet dans la cite*, (1), 69-82.
- Mheidly, N., Fares, M. Y., & Fares, J. (2020). Coping with stress and burnout associated with telecommunication and online learning. *Frontiers in Public Health*, 8, 672.
- Molinari, G., & Schneider, E. (2020). Soutenir les stratégies volitionnelles et améliorer l'expérience des étudiants en formation à distance. Quels potentiels pour le design tangible ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (32).
- Murphy, C. A., & Stewart, J. C. (2017). On-campus students taking online courses : Factors associated with unsuccessful course completion. *The Internet and Higher Education*, 34, 1-9.
- Park, J. H., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
- Pavlikis, A., & Kaitelidou, D. (2012). Burnout syndrome in students of a distance learning program : The Open University of Cyprus experience. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 15(1).
- Pennaforte, A., Drysdale, M., & Pretti, T. J. (2016). Building multi-target commitment through work-integrated learning : The roles of proactive socialization behaviours and organizational socialization domains. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, (4), 59-73.

- Poellhuber, B., Chomienne, M., & Karsenti, T. (2008). The effect of peer collaboration and collaborative learning on self-efficacy and persistence in a learner-paced continuous intake model. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 22(3), 41-62.
- Poellhuber, B., Roy, N., & Bouchoucha, I. (2019). Understanding participant's behaviour in massively open online courses. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1).
- Poellhuber, B., Roy, N., & Moukhachen, M. (2017). Les stratégies d'apprentissage et de collaboration déployées par des utilisateurs-clés dans le MOOC « Innovations technopédagogiques en enseignement supérieur (ITES) ». *Raisons éducatives*, 21, 209-228.
- Rodeghero, P., Zimmermann, T., Houck, B., & Ford, D. (2021, mai). Please turn your cameras on : Remote onboarding of software developers during a pandemic. In *2021 IEEE/ACM 43rd International Conference on Software Engineering : Software Engineering in Practice (ICSE-SEIP)* (pp. 41-50). IEEE.
- Roux, J., Lefort, M., Bertin, M., Padilla, C., Mueller, J., Garlantézec, R., ... & Crepey, P. (2021). Impact de la crise sanitaire de la COVID-19 sur la santé mentale des étudiants à Rennes, France.
- Rovai, A. P. (2001). Building classroom community at a distance : A case study. *Educational technology research and development*, 49(4), 33-48.
- Rovai, A. P. (2002a). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, 5(4), 319-332.
- Rovai, A. P. (2002b). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1-16.
- Rovai, A. P., & Barnum, K. T. (2007). On-line course effectiveness : An analysis of student interactions and perceptions of learning. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 18(1), 57-73.
- Saks, A. M., & Gruman, J. A. (2021). How do you socialize newcomers during a pandemic ? *Industrial and Organizational Psychology : Perspectives on Science and Practice*, 14(1-2), 217-220.
- Santhanam, R., Sasidharan, S., & Webster, J. (2008). Using self-regulatory learning to enhance e-learning-based information technology training. *Information Systems Research*, 19(1), 26-47.
- Shea, P., Hayes, S., Uzuner-Smith, S., Gozza-Cohen, M., Vickers, J., & Bidjerano, T. (2014). Reconceptualizing the community of inquiry framework : An exploratory analysis. *The Internet and Higher Education*, 23, 9-17.
- Van den Bossche, P., Gijssels, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments : Team learning beliefs and behaviors. *Small group research*, 37(5), 490-521.
- Vayre, É. (2019). Les incidences du télétravail sur le travailleur dans les domaines professionnel, familial et social. *Le travail humain*, 1(1), 1-39.

- Vayre, É. (2017). Le passage en télétravail comme source de restructuration des relations à autrui et des activités. In I. Olry-Louis (Éds.), *Les transitions professionnelles : nouvelles problématiques psychosociales* (pp. 87-112). Dunod.
- Vayre, E., & Vonthron, A. M. (2017). Psychological engagement of students in distance and online learning : Effects of self-efficacy and psychosocial processes. *Journal of Educational Computing Research*, 55(2), 197-218.
- Vayre, E., & Vonthron, A. M. (2019). Relational and psychological factors affecting exam participation and student achievement in online college courses. *The Internet and Higher Education*, 43, 100671.
- Volet, S., Vauras, M., & Salonen, P. (2009). Self-and social regulation in learning contexts : An integrative perspective. *Educational psychologist*, 44(4), 215-226.
- von Keyserlingk, L., Yamaguchi-Pedroza, K., Arum, R., & Eccles, J. S. (2022). Stress of university students before and after campus closure in response to COVID-19. *Journal of community psychology*, 50(1), 285-301.
- Wilkins, S., Butt, M. Mohsin., Kratochvil, D. & Balakrishnan, M. S. (2016). The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education*, 41(12), 2232-2252.
- Yaprak, T. Y. T. (2021). Difficulties encountered by students during distance education in times of confinement in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 16(3), 87-92.

Notices biographiques

Charlotte de Boer a fait des études en psychologie et a obtenu son master en psychologie du travail et des organisations à l'Université de Neuchâtel en 2014. Suite à une expérience académique à l'École Hôtelière de Lausanne puis dans une société de consulting en ressources humaines, elle décide d'entamer une thèse en formation d'adultes à l'Université de Genève. Charlotte peut intervenir sur les problématiques d'entrée dans l'organisation, d'engagement, émotions, motivation et identité en formation et sur les thématiques d'apprentissage en équipe et en situation de travail.

COURRIEL : CHARLOTTE.DEBOER@UNIGE.CH

Nathalie Delobbe est depuis 2017 professeure en formation des adultes dans les organisations à l'Université de Genève, après avoir fait un doctorat en psychologie et sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain et mené une carrière de professeure en gestion des ressources humaines à la Louvain School of Management, en Belgique. Ses travaux de recherche portent plus spécifiquement sur la socialisation organisationnelle des nouveaux entrants, sur les dynamiques d'apprentissage en équipe, sur la gestion et le développement des compétences dans les organisations.

COURRIEL : NATHALIE.DELOBBE@UNIGE.CH

ANNEXES

Tableau 2 : Mesures des variables.

Variabiles	Source	# items	Alpha de Cronbach	Exemple d'items
Satisfaction	Cable, Gino & Staats (2013)	4	.86	« Dans l'ensemble, je suis très satisfait-e de cette école »
Épuisement émotionnel	Maslach et Jackson (1981)	3	.76	« Je me sens émotionnellement épuisé-e par mes études ».
Implication affective	Meyer, Allen & Smith (1993)	4	.72	« Je suis fier d'appartenir à cette école »
Identification organisationnelle	Mael et Ashforth (1992)	3	.67	« Quand quelqu'un critique l'EHL, je le ressens comme une insulte personnelle ».
Intention de poursuivre	Gruman et al. (2006)	2	.55	« Si j'en ai la possibilité, je continuerai à étudier à l'EHL l'année prochaine ».
Comportements autorégulés d'apprentissage	Berger et Karabenick (2016)	13	.86	« Avant de commencer à étudier, je pense à ce que je vais apprendre et à la manière dont je vais le faire ».
Comportements proactifs de socialisation	Ashford et Black (1996)	22	.89	« Demandé l'avis de vos enseignants à propos de votre travail ? »
Climat de sécurité psychologique	Harvey et al. (2019)	4	.68	« Dans mon équipe, il est facile de dire ce que l'on pense ».
Identification à l'équipe	Leach, Van Zomeren, Zebel, Vliek, Pennekamp, Doosje & Spears (2008)	5	.91	« Je ressens un lien avec les autres étudiants de mon équipe ».

Tableau 3 : Analyses des différences de moyenne entre les deux groupes.

Variable	Enseignement en présence N=198		Enseignement à distance N=195		t
	M	ET	M	ET	
Satisfaction	4.53	0.585	4.34	0.782	2.640**
Épuisement	2.55	0.933	2.91	1.031	-3.671***
Implication affective	4.23	0.715	4.13	0.745	1.264
Identification organisationnelle	3.73	0.889	3.73	0.913	-0.029
Intention de poursuivre	4.78	0.487	4.56	0.748	3.352***

$p > .05^*$, $p > .01^{**}$, $p > .001^{***}$

Tableau 4 : Corrélations entre les variables.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Age	-										
2. Nationalité Europe vs non Europe	-,066	-									
3. Sécurité psychologique de l'équipe	,049	-,161*	-								
4. Identification à l'équipe	,015	-,103	,773**	(,914)							
5. Comportements autorégulés	-,172*	-,015	,194**	,259**	(,857)						
6. Comportements proactifs	-,050	-,107	,301**	,371**	,396**	(,887)					
7. Satisfaction	,015	-,156*	,363**	,418**	,271**	,387**	(,861)				
8. Épuisement	-,183*	,178*	-,204**	-,160*	-,038	,097	-,088	(,757)			
9. Implication affective	-,027	-,184*	,481**	,495**	,298**	,360**	,742**	-,186**	(,719)		
10. Identification organisationnelle	-,018	,021	,266**	,281**	,223**	,390**	,536**	,052	,553**	(,668)	
11. Intention de poursuivre	,095	-,213**	,303**	,224**	,096	,059	,533**	-,326**	,555**	,222**	(,553)

N=195; $p > .05^*$, $p > .01^{**}$, $p > .001^{***}$; les alphas de Cronbach sont représentés sur la diagonale entre parenthèse.

La formation médicale dans le contexte de la pandémie de covid-19 : impacts et enjeux de l'apprentissage

Patrícia Maciel Pachá, Camila Aloisio Alves

Faculté de Médecine de Petrópolis

RÉSUMÉ – Le but de cet article est de présenter les impacts provoqués par la pandémie de covid-19 dans la formation médicale, dans le contexte de la Faculté de médecine de Petrópolis (Brésil), en mettant l'accent sur la façon dont les enseignants de l'unité curriculaire d'ophtalmologie ont mené le processus d'adaptation du cours pour mettre en œuvre un modèle d'EAD (enseignement à distance) auprès de 82 étudiants. Selon les résultats, issus de l'analyse de contenu des réponses des étudiants aux questions ouvertes de l'évaluation du cours et de l'autoévaluation, il est possible d'identifier que, malgré les impacts négatifs provoqués par la pandémie, les professeurs ont pu mettre en place des stratégies favorisant l'apprentissage. Mais des questions demeurent sans réponse concernant les lacunes laissées par les expériences pratiques non vécues, l'acquisition des compétences corrélées et le développement d'apprentissages expérientiels. Répondre à ces questions peut offrir des pistes pour l'amélioration de la formation dans le contexte actuel de transformations sanitaires, éducationnelles et sociales.

MOTS CLÉS – formation médicale, pandémie de covid-19, enseignement à distance, apprentissage

Introduction

L'arrivée de la pandémie de covid-19 au Brésil a conduit le pays à décréter l'état d'urgence d'ampleur nationale en santé publique (ESPIN, Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional) dès février 2020 (République fédérale du Brésil, 2020a). Selon Oliveira (2020), sur le plan de l'éducation, le pays a eu besoin de faire face à un remodelage des normes d'enseignement et du processus éducationnel, demandant aux éducateurs, gestionnaires et à la société de prendre en compte cette situation et de dialoguer. À partir du moment où le statut de pandémie a été reconnu par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), le Ministère de l'éducation a publié, le 17 mars de la même année, un décret autorisant le remplacement des cours en classe par des cours dispensés via des technologies d'information et de communication – les TIC (République fédérale du Brésil, 2020b). Compte tenu de cette situation de pandémie, selon les données de l'Association brésilienne d'éducation médicale (ABEM), environ 90 % des facultés médicales ont dû interrompre leurs cours pendant une période de quinze jours pour pouvoir s'adapter à l'enseignement à distance (ABEM, 2020).

Dans le milieu académique, la poursuite des activités de formation, dans le respect des mesures d'isolement social adoptées et sans porter préjudice à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, ont fait l'objet de débats successifs (Silva et al., 2021). Prenant en compte la situation mondiale, les pratiques d'éducation à distance (EAD) au Brésil ont augmenté de façon exponentielle. Elles peuvent être caractérisées par la mise en place d'activités synchrones et asynchrones transmises par des plateformes numériques via des rencontres journalières et hebdomadaires afin de suivre le calendrier des activités en classe réalisées avant l'isolement imposé par la pandémie (Alves, 2020). Ce défi imposé aux institutions d'enseignement supérieur au début de l'année universitaire a demandé beaucoup d'adaptations. Cependant, les données de l'enquête de l'ABEM (2020) montrent que, selon la perception des enseignants, le taux de mise en place des stratégies d'EAD proposées par les institutions a été de 75 %. En d'autres termes, le fait de ne pas atteindre un taux de 100 % indique un écart entre ce qui était prévu et ce qui a été effectivement mis en œuvre. Ces données révèlent des problèmes éventuels, qui peuvent être à la fois structurels et méthodologiques.

Toutefois, une des caractéristiques des moments de crise est l'émergence de la nouveauté face à laquelle s'imposent les changements immédiats et le manque de temps pour élaborer les propositions et analyser toutes les variables. Le processus doit être rapide et souple, car les changements sont urgents. Les risques sont plus grands et les personnes impliquées font face à des erreurs qui peuvent se produire. La pensée de Peraza (2018) semble appropriée pour y réfléchir :

Éduquer dans la crise implique de procéder à des changements pédagogiques instrumentaux et de réflexion, pour faire face à l'adversité et promouvoir la créativité dans l'espace universitaire, car dispenser une éducation dans un scénario défavorable, de crise, est devenu un défi pour ceux qui ont la responsabilité d'éduquer. Il s'agit d'une expérience qui mesure leur intégrité, leur professionnalisme et leur capacité à adapter les stratégies pédagogiques aux nouvelles réalités.¹

Le souci s'est alors porté à la fois sur la continuité des cours théoriques et sur la minimisation des pertes ressenties dues à l'interruption des activités pratiques dans les services de santé, où les étudiants rencontrent habituellement les patients et les professeurs. Des lieux autrefois privilégiés de construction du savoir et d'action médicale se sont transformés en sources potentielles de contamination. L'impératif de la protection de la santé publique a exigé de réviser la relation de dépendance issue de la rencontre avec le patient et avec les professeurs au travers de l'immersion dans les scénarios de pratique clinique. Ce souci s'est accru davantage après le décret publié par le Ministère de l'éducation le 16 juin 2020 autorisant le remplacement des stages par des cours à distance dans la formation en médecine (République fédérale du Brésil, 2020c).

Les impacts de l'absence d'interaction entre les étudiants, les patients et les professeurs dans les lieux d'exercice clinique ont été ressentis par les étudiants, les professeurs et aussi par les professionnels de santé des services concernés. Comme le montrent Oliveira et al. (2020), l'interruption des activités des étudiants a produit des effets dans la prise en charge et cette décision, malgré son caractère indiscutable, n'a pas été négociée avec le réseau de santé partenaire des facultés. Gomes et al. (2020), à leur tour, mettent en avant un autre aspect de la question : les relations humaines tissées dans le cadre de la formation médicale sont extrêmement importantes pour la construction du savoir-faire médical et, surtout, pour la construction d'un soin humanisé.

À partir de ces questionnements et préoccupations qui ont émergé au cours de la période de mars 2020 à mars 2021, cet article a pour but de présenter les impacts de la pandémie de covid-19 sur la formation médicale dans le contexte de la Faculté de médecine de Petrópolis (FMP, Brésil), en mettant l'accent sur la façon dont les enseignants de l'unité curriculaire (UC) d'ophtalmologie ont mené le processus d'adaptation et d'ajustement de leur cours pour mettre en œuvre le modèle d'EAD. Nous allons aussi réfléchir aux conditions d'apprentissage et d'interaction entre les enseignants et les étudiants, tout en prenant en compte les retombées du confinement. Nous

1. Disponible sur : <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/educar-en-tiempos-de-crisis>

espérons contribuer à la réflexion concernant les situations qui traversent la formation médicale face à la réalité imposée par la pandémie de covid-19.

Contexte et méthodologie

La Faculté de médecine de Petrópolis (FMP) a été fondée dans la ville de Petrópolis, située dans l'État de Rio de Janeiro, en 1967. Depuis l'année 2020 elle fait partie du Centre universitaire Arthur de Sá Earp Neto (UNIFASE). Il s'agit d'une institution universitaire privée² qui garde une forte relation avec le système de santé publique et participe de façon active à la prise en charge des patients offerte par la municipalité. La FMP forme des professionnels qualifiés pour répondre aux différents enjeux de santé publique, sur la base de l'innovation, de l'engagement éthique et de l'humanisme. La finalité est de collaborer à la construction d'une société plus solidaire et démocratique³. En ce qui concerne la formation en médecine, son but est de former des professionnels ayant un profil de généralistes qui soient impliqués dans les problèmes de santé de la population, quels que soient les contextes de vie. Chaque semestre, 80 nouveaux étudiants démarrent leurs études qui durent six années, divisées en 12 semestres. L'intégration des étudiants dans les contextes de pratiques, tels que les services de soins primaires, est précoce (dès le premier semestre de la formation). Bien qu'à ce moment-là les étudiants occupent plus une place d'observateur que de praticien, la préoccupation est de leur offrir un contact direct avec différentes expériences pour qu'ils puissent enrichir leur répertoire de connaissances théoriques et pratiques.

L'arrivée au cinquième semestre est marquée par l'intégration des étudiants dans les hôpitaux partenaires de l'institution. À ce stade, l'exercice clinique auprès du patient est plus présent au cours des activités de l'UC de sémiologie. Dans ces situations, les étudiants sont encore dépendants des tuteurs dans la définition des priorités d'étude et n'exercent donc pas un rôle décisionnaire dans leur apprentissage. Les priorités d'étude sont davantage définies en fonction des délais des tests et des évaluations. Cependant, l'arrivée au septième semestre du cours est caractérisée par une plus grande

2. Au Brésil, le système d'enseignement supérieur est composé d'institutions publiques et privées. Les premières sont financées par le gouvernement fédéral, les états ou les municipalités. Les secondes sont financées par des investisseurs privés et par les frais mensuels payés par les étudiants. Cependant, toutes les institutions des deux secteurs suivent les lignes directrices formulées par le Ministère de l'éducation (ME). Compte tenu du coût à payer pour se former dans les universités privées, leurs étudiants sont issus, pour la plupart, des classes sociales les plus favorisées. Toutefois, les politiques de financement mises en place par le ME, telles que le Fonds de financement des étudiants de l'enseignement supérieur (FIES), soutiennent ceux qui ne peuvent pas payer les frais mensuels des institutions privées.

3. <https://fmpfase.edu.br/>

participation des étudiants dans la prise en charge des patients. Le fait que le patient soit présent dans cette relation pédagogique augmente l'engagement de l'étudiant et stimule l'étude et la construction des connaissances. L'étudiant se sent plus motivé pour étudier et devient plus proactif dans sa recherche d'apprentissage.

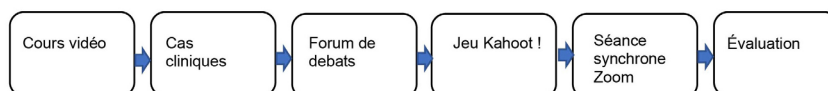
En ce qui concerne l'UC d'ophtalmologie, présente dans la septième période, le focus est mis sur la découverte des maladies oculaires les plus importantes du point de vue épidémiologique. Les situations d'urgence ophtalmologiques sont abordées en corrélation avec les différents sous-domaines de la médecine, mettant en avant la promotion de la santé oculaire et la prévention de la cécité. Il s'agit d'une UC qui compte quatre enseignants et qui est soucieuse d'une formation médicale humanisée. Au travers des questions et des discussions liées aux contextes de prise en charge en ophtalmologie, l'UC met en exergue l'importance de l'empathie, de l'écoute et la prise en compte de la réalité sociale du patient vis-à-vis de l'égalité d'accès aux soins dans le système de santé. Inspirés par la pensée de Freire (2021), nous comprenons qu'enseigner ne signifie ni faire un transfert de connaissances, ni mettre l'étudiant dans un moule. L'enseignement et la formation sont des processus qui prennent forme au cours de l'interaction entre les professeurs, les étudiants et les réalités de formation. Celui qui enseigne apprend en enseignant et celui qui apprend enseigne en apprenant.

Face aux changements provoqués par la pandémie, la FMP a fixé un délai de sept jours pour adapter les activités en classe à l'enseignement à distance via la plateforme numérique Moodle, déjà utilisée auparavant par l'institution. Toutes les UC et tous les professeurs ont dû ajuster rapidement leur modèle d'enseignement. Malgré le soutien technique fourni par l'institution, la mise en place de l'EAD a engendré un sentiment d'insécurité face aux nouveaux défis imposés par la pandémie et au manque de compétences numériques plus spécifiques des enseignants. Au début, les activités en classe ont été tout simplement transposées au numérique sans une véritable discussion sur leur pertinence dans le cadre de l'EAD. Du côté des enseignants, le semestre a été marqué par une instabilité dans leur façon d'exercer leurs rôles, et du côté des étudiants, par des incertitudes concernant leurs capacités d'apprendre dans la nouvelle réalité.

En ce qui concerne l'UC d'ophtalmologie, l'utilisation de la plateforme numérique était une réalité depuis 2019 dans le but de présenter quelques contenus théoriques, de fournir les références bibliographiques, des cas cliniques discutés en classe et d'offrir aux étudiants un espace de discussion virtuelle, le forum, qu'ils n'utilisaient d'ailleurs quasiment pas. Notre défi initial consistait à organiser les activités sans aucune forme de contact physique ou d'échange en présence avec les 82 étudiants inscrits, sans porter préjudice à la construction de connaissances. Le premier pas a alors été d'organiser la transposition du cours. Le processus a été intuitif, de

même que dans les autres UC, avec une tendance à chercher les possibilités existantes et gratuites pour explorer l'interaction avec les étudiants. Nous avons adopté la plateforme de jeu Kahoot⁴ qui permet de créer des questionnaires, de les soumettre et de partager les réponses obtenues (*quizz* ou *survey*) comme complément d'un cours. Nous avons choisi des tests rapides pour le diagnostic de l'apprentissage, sans fonction évaluative. Nous avons transformé les cours théoriques en cours vidéo, utilisant le matériel des cours présentiels déjà existant. Les étudiants ont été invités à participer aux forums de discussion sur les contenus abordés. La figure 1 synthétise les séquences du processus d'adaptation du cours, développé par l'UC d'ophtalmologie, concernant la présentation des contenus, les formes d'interaction adoptées avec les étudiants et l'évaluation du cours.

Figure 1 : Séquence du processus de formation développé par l'UC d'ophtalmologie.



Les professeurs avaient comme présupposé l'idée de proposer un parcours offrant toutes les possibilités d'étude et c'était aux étudiants de parcourir les étapes programmées pour acquérir l'apprentissage. La proposition consistait à regarder les cours vidéo, lire les cas cliniques de chaque module du cours, participer aux débats sur les forums de la plateforme Moodle pour, finalement, faire le « test » diagnostic (sans notation/évaluation) avec le soutien du questionnaire Kahoot. À la fin, une rencontre synchrone sur la plateforme de visioconférence Zoom clôturait l'apprentissage, vérifié via un questionnaire de la plateforme Moodle. En outre, l'UC a proposé une activité transversale de recherche, réalisée en groupe, sous la direction des professeurs.

Il est important de mettre en évidence un aspect qui a beaucoup favorisé les échanges avec les étudiants : il s'agit d'un groupe sur la messagerie WhatsApp, administré par les professeurs et destiné à répondre aux questions et doutes des étudiants le plus rapidement possible. En parallèle, un groupe WhatsApp réservé aux professeurs nous a permis de gérer de façon optimale les problèmes rencontrés, ce qui a favorisé aussi l'engagement de l'équipe dans la mise en place de la proposition d'enseignement.

À la fin du premier semestre, en juin 2020, nous avons élaboré un instrument d'évaluation du cours et d'autoévaluation, rempli par les étudiants via un formulaire Google. Nous nous sommes appuyés sur l'échelle de

4. Kahoot est une plateforme gratuite d'apprentissage basée sur les jeux. : <https://kahoot.com>

Likert⁵ (Likert, 1932) pour la construction de l'instrument et pour inviter les étudiants à donner leur opinion, de façon anonyme, sur chaque activité réalisée, sur la participation des professeurs et sur la méthodologie adoptée. L'analyse des réponses a permis d'identifier les faiblesses du projet pédagogique, de mettre en évidence les aspects qui devaient être gardés, de modifier les aspects problématiques et, finalement, de comprendre ce qui s'est passé pour les étudiants. Sur le formulaire, les étudiants ont été invités à exposer leurs critiques, compliments et suggestions. Le matériel collecté s'est avéré très riche, renseigné par la totalité des étudiants inscrits (82). Il nous a permis de faire les ajustements nécessaires pour le deuxième semestre. Les étudiants ont largement participé, sans se limiter aux questions fermées, et ont abordé les points positifs, négatifs, mettant en avant les problèmes rencontrés et partageant leurs suggestions.

Contrairement aux expériences passées d'évaluation du cours, qui ont eu très peu d'adhésion des étudiants, celle-ci a réveillé plus d'intérêt chez eux. Ils ont compris l'importance de se manifester pour l'amélioration du processus de construction du cours. De plus, il nous semble que les modifications entreprises au cours du semestre (nous les aborderons à l'ouverture de la section de discussion) pour ajuster la dynamique de la formation a renforcé la participation des étudiants. En écoutant les étudiants et en apportant au cours les changements qui leur tiennent à cœur, nous partageons la responsabilité de construire une formation qui convient le mieux à tous. Nous valorisons l'étudiant et signalons notre intérêt pour le partenariat qui donne corps au processus d'enseignement-apprentissage.

Les résultats que nous présentons ci-dessous sont le fruit de l'analyse des réponses des étudiants aux questions ouvertes de l'instrument d'évaluation du cours et de l'autoévaluation. Pour rendre compte des catégories se dégageant des questionnaires, des extraits des réponses des étudiants sont présentés, sans identification du sexe et de l'âge, mais en utilisant uniquement la numérotation attribuée par Google à chaque étudiant qui a répondu au questionnaire.

Résultats : les impacts et les défis de l'EAD dans l'apprentissage

À partir de l'analyse des réponses des étudiants, il a été possible de construire cinq catégories qui permettent de comprendre comment ils ont vécu les changements entrepris par l'UC d'ophtalmologie face aux contraintes imposées par la pandémie sur l'enseignement, et quels impacts

5. L'échelle de Likert ou échelle Likert est un type d'échelle de réponse psychométrique couramment utilisé dans les questionnaires, avec une distribution entre zéro et six. C'est l'échelle la plus utilisée dans les enquêtes d'opinion.

ils ont ressentis sur leurs études, sur l'interaction avec les enseignants et sur leur santé mentale.

La première catégorie concerne *la capacité d'adaptation de l'UC*. Les facteurs jugés positifs dans cette catégorie sont l'organisation, la créativité, la volonté des professeurs d'enseigner et l'utilisation d'activités qui ont stimulé l'apprentissage.

« Je pense qu'ils sont sur la bonne voie, en particulier je trouve l'UC très organisée et disponible pour enseigner... » (E35)

« Je pense que le cours suscite un engagement malgré les circonstances. Le problème est qu'il s'agit de quelque chose qui échappe à notre contrôle et certaines choses, malheureusement, ne sont pas à notre portée. » (E15).

Il est intéressant de noter que les étudiants ont identifié la complexité du moment et les limites de l'UC pour faire face aux changements soudains causés par la pandémie en vue d'adapter le modèle d'enseignement.

« Le modèle adopté à la fin du cours est, à mon avis, celui qui a permis le meilleur apprentissage pendant cette période que nous traversons... Comme toutes les périodes de transition, la mise en œuvre de nouveaux modèles nécessite du temps et une adaptation de toutes les parties concernées, c'était une nouvelle réalité pour tout le monde... Il y avait une difficulté au début pour la prendre en compte. » (E29)

Bien que les étudiants aient valorisé le travail d'adaptation de la discipline, ils ont également signalé un retard de l'UC dans la mise en place des ajustements. Les critiques à cet égard nous ont amenées à percevoir la tension qui s'est manifestée entre la proposition élaborée par les enseignants et les attentes des étudiants, déjà frustrés par l'absence de cours en présentiel.

« Tout d'abord, je dois dire que le cours a entrepris un énorme changement pendant le semestre. Bien qu'il ait fallu du temps pour écouter la demande des étudiants, les changements se sont produits de manière plus que satisfaisante. Après le changement, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage s'est beaucoup améliorée. » (E10)

En outre, la critique a été le déclencheur des ajustements qui ont été faits pendant le cours, conduisant à une proposition d'enseignement plus appropriée, avec une redéfinition des activités et une réduction des exigences. Le groupe de professeurs a compris que ce moment de pandémie ne correspondait pas au parcours idéal de formation. Il a également compris que dans la situation dans laquelle nous vivions, il était nécessaire d'équilibrer les pertes et les gains. En revenant sur les exigences, nous avons permis aux étudiants

de participer davantage et, grâce à cette participation accrue, nous avons pu vivre ensemble une expérience de formation moins traumatisante.

« ... à partir du moment où les activités ont été reformulées, ma relation avec l'ophtalmologie s'est améliorée infiniment et j'ai pu mieux apprendre le contenu avec la nouvelle dynamique. » (E31)

La deuxième catégorie identifiée concerne *le manque d'activités pratiques*. Le poids et l'importance de la dimension pratique dans la formation médicale ont été signalés par les étudiants, qui ont ressenti un manque. Bien qu'il ait été possible d'identifier des aspects positifs dans le processus d'adaptation de l'UC, l'impossibilité pour les étudiants d'intégrer les services de santé a été associée à une plus grande difficulté à envisager l'application des connaissances théoriques.

« J'ai vraiment apprécié le cours et j'ai réussi à apprendre une grande partie du contenu, même avec l'EAD. Je crois, toutefois, que non seulement moi, mais tout le monde a été lésé par le fait de ne pas pouvoir s'exercer dans la clinique d'ophtalmologie. C'est sûr... je pense qu'il serait beaucoup plus facile d'appliquer plusieurs contenus théoriques, si on avait eu la pratique ensemble. » (E22)

Les étudiants ont également souligné les impacts de l'absence de pratique clinique et ses répercussions futures sur l'agir professionnel face aux demandes ophtalmologiques. Le sentiment d'insécurité face à l'expérience non vécue avec le patient souligne l'importance du côté pratique dans la formation médicale.

« Je pense que le manque de corrélation avec la pratique (agir en contexte) n'a pas été très profitable pour les étudiants, je suis sûr que beaucoup, y compris moi, ne sont pas pleinement préparés à agir face à une future demande ophtalmologique d'un patient. » (E25)

On constate sur ce point la congruence des réactions des professeurs et des réponses des étudiants. Les professeurs ont en effet souligné l'impact négatif de l'absence d'activités pratiques, non seulement sur l'apprentissage du contenu, mais aussi sur l'application dans l'interaction avec les patients. Au cours des conversations dans le groupe privé WhatsApp, les professeurs ont évoqué avoir remarqué une baisse de l'engagement des étudiants dans les séances du cours en raison de la difficulté à voir plus clairement la corrélation avec la pratique.

La surcharge de travail, troisième catégorie identifiée, fait référence à la charge de travail nécessaire ; elle exigeait plus que ce qui pouvait être fait dans le contexte vécu par la pandémie. Les étudiants ont compris que les activités préparatoires et le matériel d'étude complémentaire devaient être

considérés comme une charge de travail de la discipline et non comme un charge supplémentaire.

« Je trouve que le cours a dépassé la charge de travail proposée à de nombreux moments et a fini par nous gêner dans la réalisation d'autres activités obligatoires de notre calendrier académique. » (E4)

« Le cours a proposé des activités qui demandent du temps au-delà de celui prévu pour l'UC, prenant du temps d'étude sur d'autres cours dont la charge de travail et la pertinence clinique sont plus importantes. » (E18)

Cette catégorie met en évidence l'orientation choisie par toutes les UC dans le processus d'adaptation des cours, puisqu'elles ont toutes défini une proposition basée sur une étude préalable aux séances virtuelles, avec beaucoup de matériel pour préparer les étudiants à faire les activités. Ainsi, les réponses des étudiants révèlent la surcharge des activités théoriques et leur difficulté à organiser leurs études, déclenchant une angoisse et un sentiment d'insatisfaction.

« Je crois que la situation extraordinaire de la pandémie a influencé de manière négative l'apprentissage et le fonctionnement du cours lui-même. Moi et d'autres étudiants nous sommes sentis dépassés par le contenu et les activités... Avec tout ce qui s'est passé, j'ai l'impression d'avoir essayé d'apprendre autant que possible, mais les circonstances me rendent assez peu sûr de mon apprentissage. » (E16)

La résistance des étudiants a été immédiate et la contre-résistance des enseignants a émergé dans la même mesure. Les enseignants ont estimé qu'il était nécessaire de s'assurer que les étudiants parviendraient de manière autonome à s'approprier le contenu.

La quatrième catégorie concerne les *interactions avec les enseignants*. Le premier constat concerne les difficultés liées au manque d'espaces propices aux interactions individuelles entre enseignants et étudiants. Les retombées provoquées par la pandémie ont été intensément ressenties à ce niveau-là, et par conséquent, dans l'apprentissage. Les difficultés ressenties par les étudiants n'ont pas pu être facilement identifiées par les enseignants, ce qui a généré chez les premiers la perception d'un manque de sensibilité ou d'empathie de la part des enseignants.

« ... les enseignants auraient dû être plus sensibles avec les étudiants, car nous traversons tous des difficultés à cause de la pandémie, chacun avec sa propre réalité. Souvent, nous avons été traités comme si nous étions en vacances à la maison. » (E14)

Dans ce contexte, un aspect important mérite d'être souligné : l'étudiant qui se sentait déjà impacté par les incertitudes dues à la pandémie a commencé à se sentir responsable de toutes les étapes de son apprentissage, sans se considérer capable de les faire et sans trouver dans l'enseignant la figure de confiance dont il avait besoin, faute de construction d'une relation personnelle.

Face à ce constat, il est nécessaire de réfléchir aux difficultés réelles des étudiants à poursuivre leur propre apprentissage et à le structurer de façon active et permanente. Malgré l'intention de la faculté de proposer le développement de l'autonomie chez les étudiants face à leurs études dès le début du cours, les changements entrepris à cause de la pandémie ont ébranlé un processus de construction de l'autonomie dans l'apprentissage.

« Il aurait été intéressant d'avoir des cours théoriques mieux élaborés/complets, divisés par thèmes et sous-thèmes. Parfois, j'ai eu l'impression que les professeurs en demandaient trop, étant donné que la routine de chacun a changé pendant la pandémie. » (E17)

Nous comprenons que, affaiblis par les changements soudains causés par la pandémie, les étudiants n'ont pas été en mesure d'assumer un rôle plus actif dans le processus de construction de leurs connaissances. En effet, nous avons perçu une attente envers les enseignants qui auraient dû offrir tous les supports et toutes les sources nécessaires aux apprentissages. Répondre à cette attente aurait conduit les enseignants à renforcer le caractère mécanique, unidirectionnel, axé sur le contenu et basé sur des activités théoriques toutes faites, en renonçant à un apprentissage significatif.

« J'ai beaucoup ressenti la difficulté pour les professeurs de tenir compte de toutes les activités. Le cours n'était jamais suffisant pour réaliser l'activité demandée, il n'y avait pas de bibliographie complémentaire et donc, la matière nous demandait beaucoup [de travail] en dehors de ce qu'elle [la matière] offrait une fois par semaine. » (E12)

Même si certains étudiants ont pu utiliser le moment de la crise pour explorer les possibilités d'enseignement et d'interaction à distance, la plupart ont subi un impact sur leur santé mentale. *La souffrance mentale* est donc la cinquième et dernière catégorie identifiée lors de l'analyse des réponses. L'évocation des sentiments de tristesse et d'anxiété des étudiants liés aux exigences du cours en général et pas seulement à l'UC d'ophtalmologie a été remarquée.

« C'était un cours qui a déclenché beaucoup d'anxiété chez moi. J'espère que vous réfléchirez à ces questions et que vous modifieriez un peu le cours. » (E4)

Certains étudiants ont même verbalisé la souffrance psychologique vécue pendant la pandémie, ce qui a permis de les orienter vers le Centre de soutien psychopédagogique de l'institution. Cependant, à l'analyse des réponses au questionnaire, cette catégorie n'a pas été abordée autant en profondeur par les étudiants, alors qu'elle était beaucoup plus perçue par les enseignants lors des interactions virtuelles.

Discussion

À partir des critiques et des suggestions, des conflits et des résistances, l'UC d'ophtalmologie a entrepris des modifications et des adaptations, telles que : la réduction de la durée des cours vidéo, la réduction de la charge de matériel théorique à lire, l'insertion d'un plus grand nombre d'activités interactives, telles que les quizz et le Kahoot. Les attentes envers les étudiants ont également été réduites, en supprimant l'obligation de participer à certaines activités, comme les forums de débat. Les forums sont désormais réservés aux questions, ouverts à la présentation des problèmes qui émergent au cours de l'étude et auxquels les enseignants répondent à tour de rôle, ce qui apporte plus de souplesse dans l'interaction. Un point important a été l'introduction de sondages pendant les séances synchrones, réalisés conjointement avec les étudiants, ce qui a permis à la fois de réduire la tension ressentie par les étudiants lorsque les professeurs les questionnaient individuellement sur le contenu et d'augmenter leur participation aux activités. La figure 2 montre la séquence du processus de formation de l'UC d'ophtalmologie après sa reformulation.

Figure 2 : Séquence du processus de formation reformulé par l'UC d'ophtalmologie (FMP/Brésil).



Face à ces modifications et adaptations, nous avons remarqué que les moments de conflit et de difficulté étaient moins présents au cours du second semestre universitaire. Les professeurs d'ophtalmologie ont pris conscience que l'UC n'était pas la seule unité à exiger des adaptations de la part des étudiants et qu'ils se sentaient assez insécurisés et impactés par la crise sanitaire que tous traversaient. D'autre part, les étudiants ont commencé à être mieux accueillis, grâce à l'offre de tutorats individuels via Zoom et à la possibilité d'établir un contact personnel avec l'enseignant sur la messagerie WhatsApp. Les étudiants qui sont arrivés au second semestre après avoir vécu six mois d'études dans le contexte de la pandémie ont probablement

développé des stratégies d'adaptation pour faire face aux adversités qui ont jalonné leurs études. Bien que ces stratégies ne fassent pas partie du champ de cette étude, nous considérons que la manière dont les étudiants se sont adaptés au contexte a pu avoir des répercussions positives au second semestre. Mais, en général, il a été observé que la performance était meilleure chez toutes les personnes impliquées, avec moins d'insécurité et plus d'ouverture à de nouvelles possibilités de construction partagée.

En ce qui concerne les enseignants, nous remarquons que malgré les difficultés qu'ils rencontrent encore face au nouveau modèle d'enseignement, ils expriment leur accord pour la poursuite intégrale du cours à distance dans le deuxième semestre de 2020 dans la mesure où c'était encore une nécessité à ce moment-là, mais ils sont conscients de l'importance du retour aux activités pratiques présentielles de manière articulée à l'EAD. La plateforme Moodle a été régulièrement ajustée ; les cours ont commencé à être conçus pour être regardés en dehors de l'environnement virtuel d'interaction et le modèle de classe inversée a commencé à être appliqué aux activités avec une bonne adhésion et évaluation des étudiants.

Avoir vécu cet ensemble de changements et d'adaptations nous amène à dialoguer avec les réflexions de Morin (2000). Pour cet auteur, le XX^e siècle a sédimenté l'imprévisibilité de l'avenir et avec elle l'incertitude historique liée à la destruction du mythe du progrès. Nous ne pouvons plus vivre de manière linéaire et la pandémie nous a présenté le caractère concret de l'incertitude déjà envisagée. Il n'y a pas d'autre possibilité dans le domaine de l'éducation que de s'approprier le moment présent, en créant les conditions pour la construction permanente de la connaissance, comme base pour la transformation de la société et instrument pour surmonter les difficultés.

À partir de ces réflexions, il est possible de mettre en évidence certains aspects centraux qui ressortent de l'expérience vécue par l'UC d'ophtalmologie. Tout d'abord, il est nécessaire de problématiser les limites et les possibilités de l'EAD en médecine. D'après les résultats, nous pouvons comprendre que cette modalité d'enseignement ne fonctionne dans la formation médicale que lorsqu'il s'agit d'enseigner et d'évaluer les dimensions de la formation qui ne sont pas liées au contact humain, tels que les connaissances scientifiques ou les algorithmes. L'EAD ne permet d'enseigner qu'une partie des activités du cours, et n'est pas adaptée aux activités pratiques qui, à leur tour, sont nécessaires à la formation des professionnels dans le domaine médical (Marsilli et al, 2020). Selon Costa et Carvalho-Filho (2020), l'EAD est encore rudimentaire pour soutenir la formation holistique des professionnels. Les activités pratiques dans les services de santé et avec de vrais patients sont essentielles pour assurer cet apprentissage.

Les propositions d'enseignement dans le domaine de la médecine sont depuis longtemps basées sur l'apprentissage significatif (Gomes et al., 2008 ; Montes & Souza, 2010), qui est centré sur l'étudiant, où l'enseignant

devient le médiateur d'un processus d'apprentissage structuré par des méthodologies actives, donnant à l'étudiant la possibilité de construire des connaissances basées sur l'interaction avec les patients et toute la structure complexe impliquée dans les soins. Selon Moreira (2011), grâce à l'apprentissage significatif, il est possible d'établir une interaction cognitive entre de nouvelles connaissances et les connaissances déjà acquises, présentes dans la structure cognitive de l'apprenant. Les nouvelles connaissances sont donc intériorisées de manière substantielle et non arbitraire.

Cependant, avec l'arrivée de la pandémie de covid-19, de ses contraintes et restrictions, les possibilités de rendre l'apprentissage significatif ont été réduites en raison de toutes les contraintes, mais aussi du manque de temps disponible pour former les enseignants et pour créer des stratégies capables d'englober le développement des compétences liées aux soins. Comme le soulignent Pelaccia et al. (2020), la pandémie a imposé au travail d'enseignement l'adoption soudaine des fonctions de formulateurs de scénarios d'apprentissage virtuels, de médiateurs des informations disponibles sur la plateforme et d'animateurs d'espaces virtuels d'interaction. Comme Junior et al. (2020) le soulignent, tous les enseignants ne sont pas préparés ni équipés des connaissances en technologies numériques appliquées à l'enseignement médical pour une utilisation complète et large des possibilités existantes afin de rendre l'apprentissage significatif. Ainsi, les changements entrepris risquent de réduire l'apprentissage à une dimension mécanique, c'est-à-dire de le limiter à l'intériorisation de nouvelles informations de manière hermétique, sans interaction cognitive avec les connaissances antérieures (Ausubel, 2000).

L'exercice de la pratique clinique auprès du patient joue un rôle central pour éviter que l'apprentissage ne devienne mécanique, puisque l'interaction amène l'étudiant à réfléchir de manière contextualisée et toujours actualisée face à la réalité de la vie du patient. Mais, dans l'impossibilité de vivre cette interaction et d'apprendre en acte, le questionnement suivant s'impose aux enseignants et aux gestionnaires : les institutions auront-elles la capacité d'offrir, au cours de la formation, des moyens de combler les lacunes relatives à l'acquisition de compétences relationnelles chez les étudiants qui ont vécu les changements provoqués par la pandémie de covid-19 ?

En réponse à ce questionnement, la contribution de Gomes et al. (2020) apporte des pistes qui nous semblent pertinentes. Selon ces auteurs, les institutions doivent garantir des scénarios d'apprentissage avec des méthodologies actives et innovantes capables d'explorer la diversité des supports et des méthodes dédiés à la formation médicale. Nous ajoutons qu'il est également important de ne pas limiter le regard aux lacunes provoquées par la pandémie. Cette limitation nous empêche de saisir les acquis d'expérience qui ont été rendus possible pour faire face à la pandémie, que ce soit par les enseignants ou les étudiants. En d'autres termes, il faut non seulement

chercher des réponses aux lacunes, mais aussi comprendre les nouveaux savoirs acquis en fonction du contexte de changements et d'incertitudes. Comme le souligne Senger (2020), parmi les silences, les bruits et les incertitudes de la pandémie se trouvent les avancées obtenues avec et malgré la covid-19. L'année 2020 a porté de nombreux défis et expériences d'apprentissage pour les enseignants et les étudiants qui ont dû établir de nouvelles relations d'écoute et de dialogue. La crise sanitaire doit être considérée à la fois comme une source de difficultés majeures qui comporte le risque de mise en œuvre de méthodes d'enseignement et d'apprentissage inadaptées, et comme une opportunité historique et privilégiée de dépasser certains immobilismes, mettant en œuvre des innovations (Jouquan, 2020). Il s'agit d'apprendre avec la nouveauté et de savoir évaluer ce qui a été réalisé face à l'imprévu.

L'inattendu nous surprend. Nous nous sommes installés solidement dans nos théories et nos idées, et celles-ci n'ont aucune structure pour accueillir la nouveauté. Cependant, elle surgit sans cesse. Nous ne pouvons jamais prédire comment elle se présentera, mais nous devons attendre son arrivée, c'est-à-dire attendre l'inattendu. Et lorsque l'inattendu apparaît, nous devons être capables de revoir nos théories et nos idées, au lieu de laisser le fait nouveau entrer de force dans une théorie incapable de le recevoir (Morin, 2020, p. 30).

Face à l'inattendu et à la nouveauté, un autre aspect qui mérite d'être abordé concerne le rapport que l'étudiant établit avec ses études. L'adoption de l'EAD met en évidence le défi que l'étudiant doit relever face à l'organisation de ses études et à la participation aux processus de formation. Selon Junior et al. (2020), le contexte de l'enseignement à distance demande à l'étudiant le développement d'une plus grande autonomie dans ses études, mobilisée par ses motivations personnelles.

Cependant, il est nécessaire de considérer que les aspects liés à la motivation des étudiants, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, ne peuvent être traités de la même manière que si nous étions dans un contexte ordinaire, non pandémique. Le contexte pandémique et le confinement imposé sont des sources de souffrance physique et psychologique et de modification des habitudes quotidiennes qui ont un impact direct et indirect sur la motivation des étudiants.

Dans le sillage de cette réflexion, l'étude transversale, exploratoire et quantitative de Teixeira et al. (2021) a cherché à vérifier la prévalence des symptômes de détresse psychologique chez les étudiants de médecine de plusieurs universités de toutes les régions du Brésil pendant la pandémie de covid-19. Les résultats montrent une prévalence d'environ 62 % de ce type de souffrance parmi la population étudiée. Dans leurs conclusions, les auteurs mettent en évidence des facteurs de risque ou, à l'inverse, de protection dans le développement de cette forme de souffrance. Parmi les premiers, les

auteurs soulignent : le fait d'être une femme, d'être dans les deux premières années du cours, de manifester une mauvaise adaptation à l'apprentissage à distance, de présenter des difficultés de concentration, de s'inquiéter d'un possible retard pour obtenir le diplôme, d'avoir déjà reçu un diagnostic de trouble mental, de vivre avec une personne qui doit travailler à l'extérieur de la maison, de se sentir incapable de maintenir des habitudes saines et d'avoir peur d'être infecté par le coronavirus. Parmi les facteurs de protection figurent le fait d'être un homme, d'avoir plus de 29 ans, d'être dans une relation stable ou d'être marié, d'être dans les trois dernières années d'études, de pratiquer des activités de loisir et de suivre une routine saine, de ne pas être tombé malade et de ne pas avoir de parents atteints de la covid-19, de ne pas travailler ou d'avoir quelqu'un qui travaille à l'extérieur de la maison, de ne pas avoir d'antécédents de troubles mentaux et de ne pas suivre de cours de premier cycle à distance.

Si, d'une part, ces données indiquent un pourcentage très élevé de souffrance psychologique, d'autre part, elles révèlent aux institutions les moments de la formation les plus à risque (début du cours) et indiquent l'importance de garantir un réseau de soutien aux étudiants. Il convient alors d'élargir le champ des préoccupations des institutions pour englober non seulement les aspects techniques et scientifiques de la formation, mais aussi les aspects relationnels. L'accueil offert aux étudiants dans le contexte de la pandémie aura sûrement un impact positif sur le déroulement de leur formation et sur leur agir professionnel. L'importance d'écouter et de prendre soin de toutes les personnes impliquées dans le processus d'enseignement-apprentissage est donc déjà un processus d'apprentissage que la pandémie apporte (Grossemann, 2020).

Il est également nécessaire de considérer, comme un obstacle à l'adoption de l'EAD dans la formation médicale, les inégalités d'accès à Internet au Brésil. Bien que la FMP soit une institution privée qui accueille des étudiants provenant, pour la plupart, des classes sociales les plus favorisées, pour certains étudiants, ne bénéficiant pas des mêmes conditions et qui sont retournés dans leur ville natale, certaines à l'intérieur du pays, la difficulté d'accès à internet et l'absence d'une bonne connexion ont été des conditions limitantes pour la participation aux activités et l'optimisation des résultats. Cette condition, associée à la distance imposée, a rendu très difficile l'interaction avec les enseignants et la création d'un environnement de confiance. Un scénario similaire a été rapporté par Caramori et Lima (2020) qui ont déclaré avoir trouvé un pourcentage de 17 % d'étudiants ayant des difficultés à accéder aux plateformes virtuelles. Bien que le contexte de l'étude des auteurs ait été une université publique brésilienne, leurs conclusions réitèrent la nécessité de réfléchir au rôle des institutions de formation face à ces inégalités.

Conclusion

L'émergence de la pandémie de covid-19 a eu des impacts directs sur l'enseignement. Dans le cas de l'ophtalmologie, la démarche adoptée par l'UC a consisté à réduire le temps de latence entre l'impact de la pandémie et l'action d'adaptation, réorganisant la structure des cours pour tenter de combler le vide résultant de la suspension des activités présentielles et du changement de la façon d'interagir avec les étudiants. Au début du cours, l'insécurité était permanente et établir des liens de confiance entre des personnes qui se voyaient pour la première fois via des espaces virtuels a été un grand défi. Initialement, la construction a été technique, avec l'équipe de professeurs réfléchissant aux objectifs et au contenu à présenter. Le succès de la proposition dépendait de l'engagement de l'étudiant, qui arrivait au cours sans avoir créé lien avec les enseignants et en étant perdu face aux perspectives de sa formation. Le moment a été hostile.

Chaque personne impliquée dans le processus, enseignant ou étudiant, avait ses propres craintes, limites, difficultés et préjugés. Le scepticisme initial était présent de tous les côtés. Surmonter les obstacles, instaurer la confiance et établir des partenariats ont été des tâches difficiles, mais qui ont atteint un certain niveau de réussite grâce à l'écoute permanente, à l'empathie et à la volonté de l'équipe de professeurs de rendre faisable non pas le meilleur enseignement, mais l'enseignement possible. La compréhension par l'équipe des limites du processus et de la nécessité d'accueillir les étudiants et de rendre l'enseignement compatible avec le contexte en vigueur a été très importante. Cette compréhension a permis à l'équipe de ne pas se limiter au souci d'assurer la transmission des connaissances, mais de redécouvrir dans le virtuel son rôle de médiateur, sans provoquer de conflits, mais en repensant la méthodologie pour que des ajustements puissent être faits. Ainsi, les étudiants ont pu percevoir les efforts réalisés, ont commencé à comprendre la proposition et à participer plus activement au cours. Ce mouvement de construction, de déconstruction et de reconstruction, avec la participation des étudiants, a également montré qu'il était possible, même dans un environnement hostile, de garantir un bon apprentissage.

Cependant, des questions demeurent sans réponse tant au niveau des lacunes laissées par les expériences pratiques non vécues par les étudiants, de l'acquisition de compétences corrélées, qu'au niveau de la compréhension des connaissances et de l'expertise développées en raison de la pandémie. Accueillir la nouveauté qui émerge depuis mars 2020 dans le scénario de l'éducation médicale au Brésil, et dans le monde, exige d'élargir le mouvement d'ouverture des institutions non seulement pour contrer les impacts négatifs subis par les étudiants et les enseignants, mais aussi pour aborder les innovations qui ont émergé, et qui méritent à l'avenir d'être améliorées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABEM (2020). Resultados preliminares da análise dos questionários de estudantes, professores e gestores de escolas médicas.
- Alves, I. (2020). Educação remota : entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas – Educação*, 8(3), 348-365.
- Ausubel, D.P. (2000) *The acquisition and retention of knowledge : a cognitive view*. Kluwer Academic Publisher.
- Caramori, J.T., & Lima, M.C.P. (2020). O desafio de manter conectada a comunidade acadêmica de uma escola de saúde do interior de São Paulo. In D.H. Afonso, E.A. Postal, N.A. Batista & S.S. Oliveira, *A escola médica na pandemia da Covid-19* (pp. 13-16). ABEM.
- Costa, J.M., & Carvalho-Filho, M. (2020) Una nueva época para la educación médica después de la COVID-19. *FEM*, 23(2), 55-57.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia da Autonomia : saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gomes, A.P. et al. (2008). A Educação Médica entre mapas e âncoras : a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da Arca Perdida. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(1), 105-111.
- Gomes, V.T.S., Rodrigues, R.O., Gomes, R.N.S., Gomes, M.S., Viana, L.V.M., & Silva, F.S. (2020). A Pandemia da Covid-19: Repercussões do Ensino Remoto na Formação Médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44(4), e114.
- Grosseman (2020). O que já aprendemos : a necessidade de escuta e cuidado. In D.H. Afonso, E.A. Postal, N.A. Batista & S.S. Oliveira, *A escola médica na pandemia da Covid-19* (pp. 37-38). ABEM.
- Jouquan, J. (2020). La formation des professionnels de la santé à l'heure de la pandémie de COVID-19. Réflexions, enquêtes, partage de pratiques et retours d'expériences. *Pédagogie médicale*, 21, 169-172.
- Junior, L.S.B., Campos, D.A.A., & Ramos, S.M.A. (2020). Ensino remoto e metodologias ativas na formação médica : desafios na pandemia Covid-19. *Jornal Memorial da Medicina*, 2(2), 44-47.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140).
- Marsilli, L.R., Smecellato, F.B., & Junior, O.C.S. (2020). Medical education in COVID-19 pandemic : medical students' point of view. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 53(4), 490-494.
- Montes, M.A.A., & Souza, C.T.V. (2010). Estratégia de ensino-aprendizagem de anatomia humana para acadêmicos de medicina. *Ciências & Cognição*, 15(3), 2-12.
- Moreira, M.A. (2011). Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. *REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente*, 4(1), 2-17.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (trad. par C.E.F. da Silva et J. Sawaya). Cortez/UNESCO.

- Oliveira, S.S. (2020). Afetos, incertezas e ajustes possíveis. In D.H. Afonso, E.A. Postal, N.A. Batista & S.S. Oliveira, *A escola médica na pandemia da Covid-19* (pp. 26-28). ABEM.
- Oliveira, S.S., Postal, E.A., & Afonso, D.H. (2020). As Escolas Médicas e os desafios da formação médica diante da epidemia brasileira da Covid-19 : das (in)certezas acadêmicas ao compromisso social. *APS em Revista*, 2(1), 56-60.
- Pelaccia, T., Demeester, A., Deneff, J-F., Gagnayre, R., Maisoneuve, H., Moussa, A., & Nedaz, M. (2020). Le déploiement de la formation à distance au sein des facultés de médecine dans le contexte de la crise sanitaire liée à la COVID-19 : et après ? *Pédagogie médicale*, 21, 173-174.
- Peraza, M.A.M. (2018). Educar en tiempos de crisis : herramientas para innovar en la educación superior. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/educar-en-tiempos-de-crisis>
- République fédérale du Brésil (2020a). Portaria n. 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). *Diário Oficial da União*, edição 24-A, seção 1-extra, p. 1. <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>
- République fédérale du Brésil (2020b). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. *Diário Oficial da União*, edição 53, seção 1, p. 39. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>.
- République fédérale du Brésil (2020c). Portaria nº 343, de 17 de março de 2020c. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19. *Diário Oficial da União*, edição 114, seção 1, p. 62. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>
- Senger (2020). Silêncios, ruídos, avanços e incertezas no ensino médico nas fases epidêmicas da COVID-19. In D.H. Afonso, E.A. Postal, N.A. Batista & S.S. Oliveira, *A escola médica na pandemia da Covid-19* (pp. 17-20). ABEM.
- Silva, P.H.S., Faustino, L.R., Sobrinho, M.S.O., & Silva, F.B.F. (2021). Educação remota na continuidade da formação médica em tempos de pandemia : viabilidade e percepções. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(1). <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.1-20200459>
- Teixeira, L.A.C., Costa, R.A., Mattos, R.M.P.R., & Pimentel, D. (2021). Saúde mental dos estudantes de Medicina do Brasil durante a pandemia da coronavirus disease 2019. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 70(1), 21-29.

Notices biographiques

Patrícia Maciel Pachá est médecin, ophtalmologue, doctorante en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Petrópolis (UCP), et professeure associée en ophtalmologie à la Faculté de médecine de Petrópolis (FMP). Dans ses recherches, elle cherche à comprendre les modalités d'intégration des sciences humaines et sociales dans la formation médicale et les facteurs impliqués dans l'éducation humaniste du médecin.

COURRIEL : PATRICIAPACHA@FMPFASE.EDU.BR

ORCID : [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-8246-8691](https://orcid.org/0000-0001-8246-8691)

Camila Aloisio Alves est psychologue, titulaire d'une thèse de doctorat en sciences de la santé. Professeure associée en santé publique à la Faculté de médecine de Petrópolis (FMP), chercheure associée à l'Université Sorbonne Paris Nord, Centre interuniversitaire EXPERICE. Dans ses recherches, elle cherche à comprendre le processus de subjectivation, de soin et l'expérience des maladies chroniques ; la formation et autoformation des adultes ; la construction de savoirs expérientiels ; la promotion et la prévention en santé.

COURRIEL : CAMILA.ALOISIOALVES@GMAIL.COM

ORCID : [HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-3477-0367](http://orcid.org/0000-0002-3477-0367)

Témoigner de son expérience doctorale : une contribution à la réflexion collective sur les conditions de formation, de travail et d'existence en temps de pandémie

Maryvonne Charmillot

Université de Genève

Olivia Vernay

Université de Genève

Amandine Gouttefarde

RÉSUMÉ – Cet article propose une réflexion sur la manière dont la crise pandémique a révélé, voire exacerbé des dimensions habituellement occultées de l'expérience doctorale. L'analyse repose sur les témoignages écrits de quatre doctorantes invitées à tenir elles-mêmes la plume pour coucher sur le papier leur expérience. La démarche d'enquête compréhensive et le principe méthodologique de non-directivité qui président à la production des récits donnent lieu à l'expression de témoignages singuliers qui mettent en évidence différentes facettes de l'expérience doctorale en temps de pandémie. La préoccupation commune qui se dégage suggère que la pandémie renforce les questionnements des doctorantes sur le sens politique du travail de thèse. Deux aspects entrent particulièrement en résonance. Le premier concerne leur propre contribution à la fabrication d'inégalités épistémiques, dès lors que l'appropriation des savoirs universitaires leur paraît réservée à une toute petite portion de population autorisée à s'en saisir. Le second concerne l'importance de prendre en compte et de rendre compte des liens qui se tissent entre le chercheur ou la chercheuse et les acteurs sociaux et actrices sociales concernées par l'objet de ses recherches tant ils et elles paraissent coconstituer les connaissances académiques produites *in fine*.

MOTS CLÉS – expérience doctorale, témoignage, injustices épistémiques, épistémologie du lien

NOTE – Amandine Gouttefarde a soutenu sa thèse de doctorat le 21 février 2022, au moment de la révision de cet article. Elle s’intitule *Pairs et experts ? La renormalisation de leur collaboration avec l’école ordinaire par quatre enseignants spécialisés chargés d’une formation dans leur établissement* (<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:159371>).

En s’y mettant à plusieurs, [...], en ouvrant grand les portes de nos institutions à tous les citoyens qui, comme nous, sont convaincus que le savoir ne se capitalise pas, mais qu’il s’élabore ensemble et dans la confrontation conflictuelle des points de vue, nous pourrions peut-être contribuer à faire de cette « pandémie », mais aussi de la santé et de l’avenir de la vie, non pas ce qui suspend, mais ce qui appelle la démocratie.

Barbara Stiegler (2021, pp. 54-55)

Dans quelle mesure la crise pandémique de la covid-19 a-t-elle révélé des aspects singuliers, habituellement occultés, de la condition étudiante ? Cette question intégrée à l’appel à contribution de ce numéro particulier de la revue *Raisons éducatives* constitue la porte d’entrée de la présente contribution qui rend compte des retombées de la pandémie dans le parcours doctoral de quatre doctorantes qui ont accepté de témoigner par écrit de leur expérience. Il s’agit donc ici plus précisément d’un questionnement sur la « condition doctorante » en temps de pandémie.

Ce questionnement prend sa source dans une recherche¹ qui a précédé le projet de *Raisons éducatives*. L’objectif global de cette recherche était de comprendre ce qui advenait de l’expérience doctorale dans le contexte de la covid-19, les difficultés nouvelles auxquelles étaient confrontés les doctorants et les doctorantes, les difficultés connues exacerbées par la crise, les ressources sur lesquelles les doctorants et les doctorantes pouvaient s’appuyer ou ne pouvaient plus s’appuyer. Cette problématique a été investie en Suisse francophone à partir d’une double méthodologie (questionnaire et entretiens compréhensifs) auprès d’une cinquantaine de doctorantes et doctorants des universités de Genève, Lausanne, Fribourg et Neuchâtel

1. Cette recherche s’est inscrite dans le projet EPICE (Épreuve Inventivité Chez les Étudiants) coordonné par Anne Jorro au CNAM en 2020, projet qui intégrait quatre universités (Louvain-la-Neuve, CNAM, Cordoue, Genève). Les premières publications ont fait l’objet d’un dossier spécial dans la revue *Le sujet dans la cité* : <https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2021-1.htm>

inscrits aux Études doctorales en sciences de l'éducation (EDSE²), entre novembre 2020 et janvier 2021 (Charmillot & Crousaz, 2021).

L'élaboration de ce volume particulier de *Raisons éducatives* au sein du comité de rédaction au printemps 2021 a fait écho à cette recherche toujours en cours, de nouveaux entretiens étant programmés à ce moment-là. L'occasion se présentait néanmoins d'offrir aux doctorants et aux doctorantes intéressées un espace d'expression non plus oral mais écrit, à travers la rédaction de témoignages. L'invitation à témoigner était libre de contraintes rédactionnelles. Autrement dit, aucun genre de texte spécifique n'était attendu, et aucun ne serait à priori exclu. L'intitulé de l'invitation était « expérience doctorale et pandémie », avec à l'appui, si besoin ou souhaité, le texte d'appel à contribution. La latitude laissée aux personnes intéressées était liée au principe méthodologique de la non-directivité pour laisser émerger les dimensions spontanées associées au lien « thèse et pandémie ».

Ancrages théoriques

L'expression « expérience doctorale » réfère ici aux travaux de Denis Berthiaume, Mélanie Bosson, Verity Eltson et Isabelle Skakni (2020) qui insistent à travers cette terminologie sur le caractère multidimensionnel de l'objet « doctorat ». L'expérience doctorale relève ainsi d'éléments comme

le diplôme de doctorat lui-même, le programme de formation, la thèse ou les articles scientifiques produits, les conditions d'encadrement, la relation entre le doctorant et son encadrant, les activités déployées pour permettre au doctorant de se développer ou encore les conditions dans lesquelles s'effectue la recherche au sein d'une institution d'enseignement supérieur. (p. 7)

Les entretiens réalisés dans le cadre du projet EPICE évoqué plus haut (Charmillot & Crousaz, 2021) mettent en évidence les conditions complexes d'accomplissement de cette expérience-activité aux multiples facettes et exigeant des compétences variées le plus souvent implicites (rédiger, communiquer oralement, organiser des manifestations scientifiques, enseigner, etc.). Skakni (2019), dans sa propre recherche doctorale, a cherché à comprendre la « façon dont les intentions, les anticipations et les attentes des personnes qui s'engagent au doctorat peuvent moduler l'expérience qu'ils et elles en ont ». Elle a construit une typologie de l'expérience doctorale qui révèle trois axes : a) la thèse comme quête de soi (s'actualiser sur le plan personnel, se connaître et connaître le monde) ; b) la thèse comme quête intellectuelle (plaisir du travail intellectuel, passion de l'objet d'étude) ; c) la thèse comme quête professionnelle (vision pragmatique, élargir les perspectives d'emploi,

2. <https://education.cuso.ch/accueil>

améliorer les conditions de travail ou obtenir l'emploi idéal). Nos entretiens ont mis en évidence que ces trois axes ont été impactés à des degrés divers par les conditions de travail créées par les mesures politiques et institutionnelles prises pour lutter contre la pandémie de covid-19. Les doctorantes et les doctorants ont exprimé un fort sentiment de manque de reconnaissance institutionnelle (directions de thèse, rectorat) et politique de leur travail et des conditions de sa réalisation (précarité des statuts notamment), des remises en question voire carrément l'abandon du projet de thèse et un mal-être psychique pouvant conduire à un blocage de l'activité cognitive. Dans nos propositions interprétatives, nous avons relié l'imbrication des dimensions à la fois structurelles et singulières de chaque expérience à la notion d'épreuve, telle que définie par Paula Rebughini (2010) :

Chaque épreuve exprime un 'combat avec une situation' ; ce combat n'est ni épique, ni central et définitif pour une biographie, ni totalement discontinu et imprévisible, il est plutôt pluriel et ambivalent et consiste dans la réponse aux aléas de l'environnement. Cet effort contingent a toujours un côté éprouvant lié au pâtir, mais aussi un côté créatif : la possibilité d'agir autrement dans une situation donnée. (p. 4)

Ancrage épistémologique

Cette perspective interprétative manifeste le souci de ne pas individualiser les problèmes rencontrés par les doctorants et les doctorantes. Elle est le reflet de notre posture épistémologique compréhensive (Charmillot & Fernandez-Iglesias, 2019 ; Vernay, 2021) dont le fondement interactionniste historico-social exige de nouer les deux extrémités de nos objets de recherche, à savoir « celle qui se déploie dans le monde global et celle qui se joue dans l'espace local. Les politiques de l'État et la politique des sujets » (Fassin, 2006, p. 16). Dans la présente contribution, cette même exigence guide notre questionnement et les réponses apportées. Autrement dit, à partir des témoignages de l'expérience doctorale vécue en temps de crise sanitaire, il s'agit d'interroger sous un angle critique les conditions structurelles (politiques, économiques, sociales) dans lesquelles cette expérience se déploie, en particulier les conditions qui régissent l'univers académique.

Ancrage méthodologique

Comme nous l'avons souligné, l'invitation à témoigner par écrit de son expérience de doctorante ou de doctorant en temps de pandémie ne comprenait aucune consigne orientant le témoignage dans un sens ou dans un autre.

Trois doctorantes ont manifesté leur intérêt à l'égard de notre invitation à témoigner « expérience doctorale et pandémie ». Elles avaient participé à la recherche citée en introduction en répondant au questionnaire ; partager leur vécu en prenant la plume suscitait chez elles un intérêt, en même temps qu'une appréhension quant à leur légitimité (cf. le premier témoignage). Une quatrième personne avait entendu parler de la recherche et a partagé spontanément son récit, qui a été intégré avec son accord aux autres témoignages. Nous souhaitons introduire l'usage du témoignage dans cette article par une question : la pandémie peut-elle être considérée comme un événement historique qui révèle ou exacerbe des inégalités préexistantes (précarité dans le monde du travail, violences faites aux femmes, paupérisation des milieux socioéconomiques défavorisés, etc.) ? En adoptant cette proposition, autrement dit en nous plaçant dans une perspective historique qui considère la pandémie comme un événement de l'histoire du temps présent, nous pouvons postuler que

le regard soucieux de l'état du monde porté autour de soi engage celles et ceux qui font l'histoire critique du temps présent et des récits tenus pour évidents par la vision dominante. Et ce souci de l'état du monde est l'une des premières conditions de l'émancipation. (De Cock et al., 2019, pp. 43-44)

Notre méthodologie s'inscrit, dans cette perspective, dans une démarche de « responsabilité pour autrui » (Piron, 2000).

Dans *La Misère du monde*, Pierre Bourdieu (1996) partage les « construits »³ de sa recherche dans une perspective restitutive (Demazière & Dubar, 1997) en rappelant que « toute lecture est déjà sinon contrainte, du moins orientée par des schèmes interprétatifs » (p. 923) et que cela exige de fournir aux lecteurs et aux lectrices les « instruments d'une lecture compréhensive, capable de reproduire la posture dont le texte [ici le témoignage] est le produit » (p. 923). Ici, la lecture compréhensive s'appuie notamment sur la notion d'épreuve évoquée plus haut : premièrement, les témoignages expriment tour à tour quelque chose du singulier et du collectif. Autrement dit, il serait par exemple épistémiquement injuste⁴ de réduire les expériences

3. Terme proposé par Valérie Charolles (2019) pour parler des données.

4. Les injustices épistémiques sont des formes particulières de discrimination liées au déficit de reconnaissance d'une capacité de penser, nommer et connaître le monde. Il s'agit d'un geste disqualifiant : « les personnes qui témoignent [ne sont pas légitimées] à produire elles-mêmes des savoirs sur un sujet les concernant » (Vernay, 2021, p. 372).

narrées au statut d'expérience difficile ponctuelle que nous aurions toutes et tous vécues en travaillant à l'université. Tout comme il serait épistémiquement injuste de mettre en doute la légitimité de l'expérience mise en récit sous prétexte d'une écriture ne correspondant pas aux normes académiques (syntaxiquement ou dans le choix des mots). Deuxièmement, en tant qu'épreuve, l'expérience de la pandémie révèle tout à la fois quelque chose du *pâtir et du créatif*. En d'autres termes, les témoignages posent tous des questions sur les conditions structurelles qui entourent le travail d'élaboration d'une thèse et ces conditions peuvent être contraignantes, source de souffrances voire paralysantes mais également détenir les clés de l'instauration de conditions de travail émancipatoires.

Dans le même esprit qu'au moment de notre invitation, à savoir celui d'une écriture libre, nous avons opté pour une liberté d'interprétation au sens du travail herméneutique de Bourdieu (1996) qui affirme, à propos des entretiens transcrits : « Capables de toucher et d'émouvoir, de parler à la sensibilité sans sacrifier au sensationnel, ils peuvent entraîner les conversions de la pensée et du regard qui sont souvent la condition préalable de la compréhension » (p. 922). Nous invitons donc les lecteurs et les lectrices à se laisser toucher par chacun des témoignages, à explorer les liens possibles avec leur propre expérience de la pandémie, quel que soit leur statut (professionnel-professionnelle, chercheur-chercheuse, enseignante-enseignant, étudiant-étudiante, doctorante-doctorant...) et surtout sans réduire ni banaliser aucune d'entre elles, à réfléchir aux dimensions institutionnelles et collectives qui les rassemblent. Qui nous rassemblent et que nous pouvons transformer.

L'ascension de mon Everest

Contribuer aux sciences de l'éducation en traversant une pandémie, tel est le titre provisoire de ce numéro spécial de *Raisons éducatives*. Pour débiter ce témoignage, je ne peux m'empêcher de m'arrêter sur les premiers termes de ce titre : contribuer aux sciences de l'éducation. Ces derniers me déstabilisent encore. J'ai envie de me retourner afin de voir si l'on ne s'adresse pas à une éventuelle personne située derrière moi. Qui ? Moi, contribuer aux sciences de l'éducation ? Surtout, suis-je capable de faire une thèse ? Suis-je à la hauteur ? Alors même que je ne fais pas partie d'une équipe de recherche, comment vais-je faire toute seule ? Autrement dit, faire de la recherche, n'est-ce pas un vain rêve ? Tels sont les questions et les doutes qui m'ont envahie et qui ont freiné les premières années de ma thèse. Mes enfants m'ayant à cette même période fait écouter la chanson Mon Everest de Soprano, je l'ai écoutée en boucle car les paroles sont devenues pour moi source de motivation :

J'ai grimpé, j'ai grimpé, j'ai grimpé sans lâcher mes principes et mes valeurs [...]

Je sais ce que c'est de taffer deux fois plus pour pouvoir être à la hauteur [...]

Oublie tes rêves d'ados, comme tout le monde suis le troupeau

Mais le têtu que j'étais avait de la détermination plein le sac à dos [...]

Tout est possible quand tu sais qui tu es

Tout est possible quand t'assumes qui tu es

Aujourd'hui regarde-moi contempler mes sacrifices au sommet de mon Everest

L'ascension de mon Everest n'était pas de faire une thèse, mais d'avoir suffisamment confiance en moi pour la réaliser. La pandémie et le premier confinement furent alors l'occasion d'affronter mes doutes. Ils sont encore là, mais j'ai pris conscience à ce moment à quel point j'étais mon propre frein et combien il fallait que je dépasse autant que faire se peut ce sentiment. Pour ce faire, j'ai dès lors changé de discours : je n'essaie pas de faire une thèse, je fais une thèse et je me donne une date de fin.

Cette étape fut décisive : j'étais symboliquement au sommet de mon Everest. Il me fallait désormais faire un marathon sur ses crêtes. Ces dernières n'étaient pas linéaires. Des étapes dans la rédaction de la thèse me donnaient l'impression de faire un saut dans le vide. Bien que ce ne soit pas dans mes habitudes, je ressentais l'envie d'aller danser pour extérioriser cette tension qui m'habitait, mais ce ne pouvait être possible en raison de la pandémie. J'ai alors pris la décision de vivre physiquement ce que je ressentais intérieurement. Ainsi, dès que ce fut possible, j'ai fait ce que je ne pensais jamais faire : début mai 2021, la porte de l'avion s'ouvre, je suis à 4 000 m d'altitude et me voici dans le vide ! Quelques jours après, je sautais dans la rédaction de la partie que j'appréhendais le plus : l'analyse. Je n'ai pas identifié tout ce que la pandémie a éveillé en moi, mais il est indéniable qu'elle a eu un impact sur mon rapport à ma thèse. J'ai de la chance, car elle fut un déclencheur positif de combattivité.

Cela étant, il y a eu réciprocité : la thèse a également eu un impact sur mon rapport à la pandémie. En effet, j'ai pris conscience que les confinements, les restrictions que nombre de personnes subissaient s'apparentaient à la vie ascétique requise par l'écriture. Le travail de thèse entraîne des ruptures de la vie sociale dès lors que l'on est investie pleinement dans le processus d'écriture. Il s'agit du réel de cette activité si particulière. Décliner des invitations, ne rien agender, se couper du monde, telle a été ma stratégie. Ainsi, lorsqu'il est écrit dans le titre de ce numéro « en traversant cette pandémie », je n'ai pas l'impression de l'avoir traversée. J'ai l'impression d'avoir été dans un monde parallèle tant la rédaction de la thèse, peut-être aussi parce que je la fais en plus de mon travail, nécessitait que je me mette dans une bulle. J'avais d'ailleurs tendance à relativiser les confinements et les restrictions en disant que de toute façon je m'étais autoconfinée. Outre le fait que ce fut un choix, si cet autoconfinement était empreint de doutes et de sacrifices, il ne faut pas oublier que faire de la recherche c'est avoir la chance de mieux comprendre « le monde » et de vivre ce sentiment de *flow*, soit cette sensation de plénitude qui fait que j'aime faire de la recherche. J'étais donc relativement bien dans cette bulle. Parfois je me demande ce que je pourrais dire à mes enfants de cette période de l'histoire tant j'étais présente sans être présente.

Enfin, si un parcours de thèse n'est pas toujours facile, je ne peux m'empêcher de remettre les choses dans leur contexte en ayant une pensée particulière pour les femmes et ce, sans pour autant être féministe. Des millions de femmes ne sont autorisées ni à naître, ni à jouer, ni à faire des études, ni à s'unir avec qui elles le souhaitent, ni à faire le travail désiré, etc. La pandémie a accentué ceci. Un article du quotidien *Le Monde* datant du 8 mars 2021 précisait que l'Unicef mettait en garde sur le fait que la pandémie pourrait entraîner le mariage de dix millions d'enfants* (autrement dit des filles de moins de 18 ans), un autre du 11 avril 2021 précisait combien les femmes sont les premières victimes de la crise**. Ce ne sont pas les seules. Il ne m'a bien évidemment pas fallu attendre cette pandémie pour avoir conscience que je suis chanceuse, mais, si je faisais cette thèse pour le plaisir de faire de la recherche, je crois que cette pandémie m'a amenée à avoir une pensée toute particulière pour toutes ces femmes qui, de par le monde, sont empêchées. Ainsi, aussi saugrenu que cela puisse paraître, j'avais encore plus envie d'y arriver.

Finalement, avec mon parcours de thèse et cette pandémie, j'ai intrinsèquement compris combien, comme l'écrit Baud (2013),

la pensée ne se borne pas aux domaines de l'agencement des idées et de la rationalité ; elle intègre la dimension éthique, l'esprit de la responsabilité, la capacité de se projeter dans le futur, de choisir, de décider et d'agir. (p. 303)

Par conséquent, si je tente de contribuer aux sciences de l'éducation en traversant la pandémie, je crois qu'il serait aussi approprié de dire que j'ai été traversée conjointement par la pandémie et par cette contribution aux sciences de l'éducation qu'est ma thèse. La pandémie a été une ressource pour affronter ma thèse, mais la thèse a également été une ressource pour affronter l'expérience du confinement.

*https://www.lemonde.fr/planete/article/2021/03/08/covid-19-l-unicef-avertit-que-la-pandemie-pourrait-entraîner-le-mariage-de-dix-millions-d-enfants_6072299_3244.html

**https://www.lemonde.fr/economie/article/2021/04/11/dans-le-monde-l-arret-du-voyage-provoque-un-tsunami-social_6076341_3234.html; voir également cet article du 5 juin : https://www.lemonde.fr/economie/article/2021/06/05/covid-19-les-femmes-paierent-le-plus-lourd-tribut-a-la-crise_6082942_3234.html

Commentaires

Ce premier témoignage met en évidence un double questionnement, abordé en réciprocité : qu'est-ce que la pandémie a fait à la thèse et dans quelle mesure la thèse a aidé à traverser la pandémie, plus particulièrement l'expérience du confinement. L'autrice explicite son activité d'écriture, les renoncements qu'elle implique mais en contrepartie les apports féconds de ce temps ascétique autorisé dans sa situation par le confinement (grâce à un fort soutien familial notamment). La temporalité de l'expérience doctorale joue un rôle : la doctorante approche de la fin de sa thèse, elle est complètement installée dans sa recherche et la pandémie ne vient pas entraver ses investigations empiriques ou perturber d'autres gestes épistémiques liés à son projet. La crise sanitaire agit en revanche comme un révélateur de l'amplitude des dimensions éthiques et politiques de l'activité scientifique : engagement, responsabilité, pouvoir d'agir des chercheuses et des chercheurs. Écrire sa thèse en traversant la pandémie a permis à l'autrice de réaliser avec plus d'acuité sa « chance » de « mieux comprendre le monde », chance qui peut être interprétée comme le privilège de la dignité au sens de Felwine Sarr⁵ : « être en mesure de penser à quoi l'on contribue ». Car, dit-il,

certaines personnes n'ont même pas le luxe de se pencher sur la portée de leur action. Elles sont prises dans des logiques de survie, dans des logiques de système et elles n'ont même pas le temps de lever la tête et d'avoir du temps de méditation, de réflexion, tant les urgences vitales sont là.

Des identités professionnelles diversifiées et un télétravail isolant

Je souhaite débiter ce texte en portant un regard aussi bienveillant que possible sur les aspects étudiants-professionnels qui se sont déroulés depuis un an et qui ont été plus ou moins impactés par la pandémie. J'évoque ici le terme étudiant-professionnel car j'effectue actuellement une thèse de doctorat qui me confère un statut étudiant caractérisé entre autres par une attestation d'immatriculation, , et un statut professionnel, quant à lui caractérisé par un contrat de

5. Felwine Sarr, économiste, est *distinguished professor of Humanities* à l'Université de Duke (USA, Caroline du Nord) où il enseigne la philosophie africaine contemporaine. L'extrait est tiré du podcast *Afrotopiques* de juillet 2019 : <https://www.r22.fr/auteurices/felwine-saar>

travail au sein de l'Université de Genève et au sein d'un laboratoire de recherche. C'est donc en ma qualité de doctorante que je vais porter une réflexion sur les conditions d'apprentissage et d'existence qui ont eu lieu durant la première année de ma thèse dans le contexte de la pandémie.

Ma thèse de doctorat a débuté en parallèle d'un projet professionnel académique. J'ai pris part à ce dernier d'octobre 2019 à septembre 2020. Dans ce cadre j'ai été chargée d'étudier des outils auprès d'utilisateurs finaux (e.g. étudiants de licence, étudiants de doctorat). Ce projet s'est déroulé sur différentes parties du territoire français. Avec l'entrée en confinement du pays le 17 mars 2020, il a été impacté à différents niveaux. Lorsque ma thèse a débuté en juillet 2020, j'avais ainsi déjà fait face à certains changements dans ma pratique professionnelle, comme l'obligation du télétravail, conséquences de la pandémie. De manière non exhaustive et sans ordre d'importance, cette nouveauté a induit (1) un réagencement du domicile pour avoir à disposition un cadre adéquat du travail, (2) une porosité plus ou moins importante entre la sphère personnelle et la sphère professionnelle, m'amenant à chercher un nouvel équilibre entre les deux, (3) un maintien des contacts et dynamiques professionnels par le biais des outils de visioconférence, amenant de nouveaux apprentissages mais aussi, de nouveaux usages. Je ne parviens pas à me rappeler l'état d'esprit dans lequel j'étais par rapport à la pandémie lorsque ma thèse a débuté. Les souvenirs concernant cette période de l'été 2020 restent flous. Le 17 mars, la France entre en confinement. Le 11 mai 2020, les restrictions de confinement sont levées sur certains départements. Néanmoins il a fallu du temps au territoire pour retrouver son dynamisme. Par exemple, bon nombre de commerces ont été contraints à la fermeture, le télétravail s'est poursuivi dans de nombreuses institutions... Je ne parviens pas à expliquer les raisons de cette persistance, mais pourtant au début de ma thèse, en juillet 2020, j'ai le souvenir que cette situation de confinement était toujours en place, de m'en être en quelque sorte accommodée et de vivre avec le sentiment d'une attente qui n'en finit pas. J'ai également le souvenir d'un sentiment d'isolement du collectif à des intensités variées selon les jours. Mais je me rappelle surtout mon appréhension concernant les conditions dans lesquelles se déroulerait ma thèse. Quels apprentissages me serait-il possible d'acquérir et ceux dont il me faudrait faire le deuil ? et lesquels seraient applicables au terrain d'étude de ma thèse ? Je pense par exemple ici à l'observation participante (Lapassade, 2002) et aux complexités pour appliquer cette méthode dans un contexte « à distance ». En

effet, le premier terrain expérimental choisi pendant cette première année de thèse s'est déroulé entre plusieurs institutions éloignées géographiquement. *Comment être à la fois observatrice et participante, et ce d'autant plus en mobilisant des outils de visioconférence tels que Zoom ?*

Avec l'entrée en confinement et les changements opérés dans les pratiques professionnelles (e.g. télétravail obligatoire, outils de visioconférence), les trois mois précédant le début de ma thèse ont été plus éprouvants que j'avais osé me l'avouer. C'est donc fatiguée mais motivée que j'ai entamé cette thèse en juillet 2020. Celle-ci devait initialement se dérouler entre mon lieu de résidence, hors de Suisse, et Genève où se situe le laboratoire de recherche auquel je suis rattachée. Au-delà de la rigueur inhérente au travail de thèse et des tâches pour le mener à bien, je m'étais aussi préparée au cadre dans lequel il allait se dérouler : la fatigue des allers-retours en train, la gestion d'un double logement, l'organisation du quotidien aussi rigoureusement que possible pour allier vie de famille et vie professionnelle-étudiante. Toute cette planification a dû être revue, adaptée et finalement mise sur pause. Néanmoins, pour pouvoir tenir le calendrier que je m'étais fixé pour cette première année, j'ai défini un planning strict de travail. Celui-ci s'est avéré complexe à respecter car le processus de réflexion a été plus long qu'imaginé. Cette première année de thèse s'est donc déroulée différemment de la façon dont je l'avais pensée, comme pour beaucoup de doctorantes et doctorants.

En parallèle et malgré ces bouleversements organisationnels, ce travail de thèse de doctorat a pu débiter et se poursuivre grâce au concours de mon directeur et de ma directrice de thèse, de l'équipe du laboratoire, des différents groupes de travail, des activités doctorales proposées par la Conférence universitaire de suisse occidentale (CUSO) et bien sûr grâce au projet sur lequel est financée ma thèse. Dans le cas de l'encadrement de la thèse, j'ai pu être dans un échange régulier, voire quasi quotidien, avec ma directrice et mon directeur de thèse ou encore l'équipe du laboratoire, ce qui a permis, malgré la distance, de nourrir les réflexions sur le sujet de thèse, de conduire la recherche en cours et d'avoir un soutien et un accompagnement dans les différentes étapes (e.g. réalisation des expérimentations, soumission d'une communication à une conférence). Des activités de recherche en équipe réduite ont également pu être réalisées en présence, ce qui a permis de porter une autre vision sur les travaux de thèse et de nourrir un lien plus important avec des pairs ou des professionnels de la recherche.

Concernant le laboratoire de recherche, la mise en place des réunions hebdomadaires par visioconférence est venue nourrir une certaine identité et appartenance à une communauté de pratique, mais également une meilleure compréhension des projets de recherche de l'équipe. Au sujet des groupes de travail, leur diversité et leur régularité ont là aussi permis d'avoir un sentiment d'appartenance, d'affiner les réflexions, voire de poser de nouveaux questionnements. Quant aux activités doctorales proposées par la CUSO, elles ont pu être adaptées en modalité à distance, ce qui a également contribué à renforcer une appartenance à une seconde communauté de pratiques et de pouvoir acquérir des savoirs complémentaires, tels que des lectures et conférences scientifiques, des échanges avec mes encadrant-e-s et la conduite de la recherche.

Malgré la diversité des activités effectuées pendant cette première année de thèse, de juillet 2020 à juin 2021, et les différents cercles professionnels fréquentés « à distance », un certain sentiment d'isolement est tout de même apparu. Sans m'en rendre compte, des jours se sont écoulés sans sortir du bureau ou de l'appartement. Une des explications plausibles est peut-être qu'avec les enjeux de la thèse, il est facile de tomber dans un certain isolement causé par une volonté forte d'avancer aussi vite que possible. Néanmoins, cette solitude peut s'avérer complexe à enrayer. En effet, le télétravail instauré depuis mars 2020 et sa poursuite, de mon côté, pendant une grande partie de la première année de thèse, a été difficile à rompre. Cette difficulté s'explique notamment par le gain de temps inhérent au fait de ne plus avoir la nécessité du déplacement. Cet avantage logistique prend le pas sur la dimension relationnelle sans pour autant en mesurer vraiment les conséquences sur notre bien-être.

Je conclurai ce témoignage en revenant sur les retombées principales de cette première année de thèse avec le sentiment d'isolement dû en grande partie à la poursuite du télétravail et l'impression d'être submergée par les tâches à accomplir durant ce début de doctorat. Je souhaite également souligner la très grande importance du cadre professionnel et personnel dans le déroulement de cette thèse. Sans un soutien de mes proches, de mes encadrant-e-s et un sentiment d'appartenance à une communauté de pratiques, cette première année aurait été vécue bien différemment, de manière probablement plus difficile moralement.

Commentaires

Ce témoignage apporte un autre éclairage sur l'expérience doctorale puisque la doctorante n'avait pas encore entamé son parcours doctoral lorsque la pandémie s'est déclarée. On pourrait dès lors penser que sa thèse n'a que peu, voire pas du tout, été impactée par ce contexte. L'expérience vécue et décrite montre néanmoins qu'avant même de débiter, sa thèse a été touchée par la crise pandémique. Ayant déjà une activité professionnelle académique en mars 2020, elle décrit les diverses contraintes induites par l'obligation du télétravail, contraintes qui ont contribué à la sensation de fatigue au moment de débiter sa thèse. Elle évoque elle-même comment les mois précédant le début de sa thèse « ont été plus éprouvants » que ce qu'elle avait « osé [se] l'avouer ». En ce qui concerne son expérience doctorale en temps de crise sanitaire, l'auteurice du témoignage relève des conditions structurelles et contextuelles vécues tantôt comme subies (« attente qui ne finissait pas », « bouleversements organisationnels », « solitude complexe à enraier », « submergée par les tâches à accomplir »), tantôt comme soutenant (« échange régulier, voire quasi quotidien » avec la direction de thèse et l'équipe du laboratoire). Ces conditions sont à « double facette », productrices d'apprentissages comme d'un « sentiment d'isolement du collectif ».

Laïus sur ma santé mentale à la fin d'une troisième année de doctorat en contexte de pandémie

Ça fait plus d'un an et demi que 98 % de mes réveils en semaine sont mornes et écrasants : je ne suis attendue par personne, je n'ai de compte à rendre à personne, je n'ai rien à faire pour qui que ce soit. Je suis quelqu'un d'intelligent, avec une formidable capacité de travail, de réelles capacités d'analyse ; j'ai tout pour être une excellente chercheuse et produire une thèse d'excellente qualité, j'ai déjà fait mes preuves. J'ai été profondément animée par mon amour de la philosophie, ma curiosité, mon désir d'apprendre. Je suis quelqu'un de joyeux, qui a de la volonté, du caractère, de l'ambition, une envie de se dépasser. J'ai une direction de thèse bienveillante, pertinente et soucieuse d'apporter le meilleur accompagnement, présente autant qu'elle le peut, plus que je ne pourrais l'espérer, bien plus que pour la plupart de mes collègues doctorants (dont la capacité de résilience échappe à ma compréhension ; peut-être tient-elle du fatalisme : une thèse est forcément un parcours du combattant). J'ai un conjoint aimant et à l'écoute ; j'ai une famille extraordinaire, compréhensive. J'ai aussi un bon contrat, un réel confort matériel.

Et pourtant, le travail me dégoûte : je dois faire une sieste après dix minutes d'un podcast des Chemins de la philo, une page d'article m'épuise, deux minutes de retranscription d'entretiens et la lassitude se mêle à la nausée. J'actualise ma boîte mail de manière frénétique, avide que quelqu'un attende quelque chose de moi, une signature, je sais pas. Généralement, je reçois plutôt des annonces de colloques. Leurs journées d'études sur Émilie du Châtelet et l'histoire des stations balnéaires m'écœurent, souvent elles m'énragent. Mais putain, tout le monde s'en fout d'Émilie du Châtelet. Je me réjouis de l'heure du repas : j'ai un truc à faire, voilà une pause à laquelle j'ai droit. D'ailleurs, à posteriori je ne comprends pas pourquoi je n'ai pas pris plus de poids. Une journée de travail à la maison, et je mange toute la journée – je remplis le vide. J'ai aussi un épisode dépressif derrière moi ; j'ai développé des anxiétés malades, des pensées morbides au quotidien qui ont resurgi au moment de la pandémie. J'ai essayé de me faire vomir plusieurs fois : je me suis dit que si j'étais anorexique, j'aurais de bonnes raisons de me plaindre. Je me suis frappée plusieurs fois : je me suis dit que si je me blessais, j'inquièterais peut-être quelqu'un. Et puis sur le coup ça fait tellement de bien, de recevoir enfin ce qu'on mérite ; et ça fait du mal aussi. J'ai été suivie par un spécialiste et ça va mieux. J'ai moins d'anxiétés, je n'ai plus de pensées morbides. Cela dit, encore aujourd'hui, dans mon esprit, un jour de travail normal, le moindre de mes gestes s'accompagne d'insultes : j'ai honte de tout ce que je ne fais pas, bien souvent plus honte encore de ce que je fais. Je suis seule et mon travail n'a plus aucun sens. L'isolement a eu raison de ma motivation. J'ai regardé avec un profond désir un ami fatigué par son emploi dans le bâtiment : ses douleurs inquiétantes dans le dos m'ont semblé signe de salut. Il a un résultat concret de son travail chaque soir, des missions successives, une équipe, un patron, des horaires, des jours de congé, des pauses – des vraies. Il est libre dans son esprit. Et puis son travail est évaluable : ça tient, ça tient pas. Si ça marche, il le sait tout de suite. Il n'est pas obligé de décoder les retours constructifs derrière la myriade de commentaires débiles qu'il reçoit lors d'une journée d'études annuelle ridicule sur un texte inutile qui a demandé plusieurs mois de travail. Et puis j'ai eu honte de trouver son travail désirable depuis ma petite situation de privilégiée – l'herbe toujours plus verte à côté. Alors après, qu'on ne me propose pas de solutions, j'ai eu le temps d'en chercher. Subdiviser les tâches en microtâches, commencer par des lectures, éteindre toutes les notifications, internet aussi, s'accorder des pauses, sortir, marcher, faire du sport, respecter les weekends, voir des gens quand on peut : *oui, je sais.*

Ou, plus élaboré : partager des demi-journées de travail avec des collègues ; ça a marché deux semaines. J'en ai eu marre : pourquoi j'aurais des comptes à leur rendre ? J'ai demandé à plusieurs reprises à des amis de me surveiller sur Zoom ou lors de séances de travail communes à la maison. J'en ai aussi eu marre : pourquoi j'aurais des comptes à leur rendre ? De toute manière, personne ne peut savoir ce que je fais derrière mon écran. Alors je suis épuisée par ce marécage dans lequel je suis enfoncée – il réduit, il écrase dans l'*inertie*, l'impossibilité de bouger, la lenteur d'esprit, la lassitude, la mélancolie, la fatigue. C'est humiliant. Je suis quelqu'un d'intelligent et je me sens un potentiel gâché par une activité qui ne contient pas, pour moi, les possibilités de son propre accomplissement. Et avec tout ça, la solution qu'on me trouve, c'est de rallonger mon contrat pour compenser les difficultés rencontrées à cause de la crise de covid. Mais franchement, pitié, non... d'autres, peut-être. Mais moi, ne rallongez pas mon contrat.

Commentaires

Ce témoignage illustre à quel point l'expérience de la pandémie a été vécue par la doctorante comme une épreuve du pâtre. Alors qu'elle se décrit elle-même – hors du contexte de la pandémie – comme « quelqu'un d'intelligent, avec une formidable capacité de travail, de réelles capacités d'analyse [...], quelqu'un de joyeux, qui a de la volonté, du caractère, de l'ambition, une envie de se dépasser » et souligne un contexte familial et professionnel favorable à la réalisation d'une thèse, son témoignage met en évidence le réel effondrement qu'elle a vécu lors du confinement. Cette doctorante évoque ainsi tour à tour son isolement social et son manque de lien qui ne peuvent être comblés par des simulacres virtuels, son sentiment que personne n'attend quelque chose d'elle, l'impossibilité pour elle de trouver un intérêt à son travail et la dévalorisation de celui-ci. La violence ici ressentie ne provient pas de la surcharge de travail, mais de l'interruption brutale des activités institutionnelles qui structuraient jusque-là son parcours doctoral et permettaient de donner du sens à son travail de thèse. Les termes mobilisés – « inertie », « lassitude », « mélancolie », « fatigue » – s'apparentent davantage au *bore-out*⁶ et montrent l'épuisement ressenti par la doctorante,

6. Relevons à ce propos que l'enquête sur les conditions de travail réalisée auprès des membres du corps des collaborateurs/trices de l'enseignement et de la recherche (CCER) de l'Université de Genève par le rectorat à l'été 2021 (<https://www.unige.ch/doctorat/fr/enquete-2021-sur-le-ccer/>) envisage l'épuisement professionnel uniquement en termes de surcharge et sans intégrer la problématique du *sensemaking* (voir notamment Weick, 1995 et le courant de la psychopathologie du travail et clinique de l'activité : Dejours, 2015).

qui peine à trouver un sens à la réalisation de sa thèse dans un tel contexte. Il semble que les difficultés propres au travail de thèse aient été ici accentuées par l'épreuve de la pandémie et du confinement, voire se soient dévoilées aux yeux de la doctorante. Les retours sur des articles ou communications – auxquels la communauté doctorante est souvent confrontée, parfois de manière non constructive – semblent par exemple susciter davantage de doutes et remises en question chez la doctorante, qui en vient à qualifier son texte « d'inutile ».

Une thèse émancipatrice

Lorsque le confinement a débuté mi-mars 2020, j'étais déjà confrontée depuis plusieurs mois à diverses difficultés dans le cadre de ma thèse, notamment en termes de production de données. J'étais dans une période de doutes et d'épuisement : ma posture épistémologique était remise en question par certaines institutions, je manquais de temps pour ma thèse et commençais à questionner l'idée même de faire une thèse dans un tel contexte. Naïvement, j'ai tout d'abord pensé que ce confinement serait une opportunité pour souffler quelque peu... avant de rapidement déchanter.

J'ai pourtant eu la chance de ne pas avoir de cours à assumer en ligne, d'avoir une direction d'équipe qui d'emblée a pris en compte nos charges de famille et nous a dit de faire comme nous pouvions. Cependant, le discours institutionnel était tout autre, et les injonctions implicites nous incitant à travailler étaient nombreuses. Une des institutions dans laquelle je travaille a même « gracieusement » fourni un exemple-type de programme journalier à destination des parents afin qu'ils puissent s'organiser et travailler en dépit de la présence de leurs enfants à la maison (répartissant nos heures de travail et quelques moments passés avec nos enfants). Intention fort louable et tout à fait réalisable paraît-il... pour autant que deux parents soient présents à la maison, que les enfants soient déjà adolescentes et adolescents, et autonomes, et que les courses, le ménage, les repas et le suivi scolaire soient effectués par une tierce personne ! Pour les autres – parents « solo », d'enfants en bas âge, sans aide extérieure, etc. – ce programme était totalement inadapté et relevait d'une utopie inatteignable. Contrairement à certains et certaines de mes collègues, dans l'institution depuis longtemps, je me suis sentie obligée de tout faire pour honorer les conditions de mon contrat.

Étant « jeune » doctorante, je craignais que des comptes me soient demandés à la fin de ce confinement, notamment fournir la preuve de mes heures de travail. Mon statut était précaire, j'élevais seule mes enfants et ne voulais pas faire le moindre « faux » pas.

Durant deux mois, mes journées ont commencé à 6 h 30 et se sont terminées à minuit dans le meilleur des cas. Sans aucun moment de pause. Je me levais pour travailler avant que les enfants ne se réveillent, continuais ma journée en assumant simultanément mon travail, le suivi scolaire de mes enfants (toute ma gratitude va aux plateformes en lignes d'exercices scolaires à imprimer, histoire de les occuper pendant que je travaillais !), la préparation des repas, les courses (ou comment rentabiliser son temps en faisant des lectures d'articles durant les files d'attente pour entrer dans les magasins...), les sorties avec mes enfants (un jour sur deux, en alternance avec les courses), les inévitables disputes, etc. Je n'avais personne pour me relayer, ni conjoint, ni famille.

Ces deux mois ont été marqués par une distorsion du temps, et par un sentiment d'extrême solitude. Les journées étaient tout à la fois interminables et jamais assez longues pour effectuer toutes mes tâches. Privée de tout soutien et contact social, je devais garder la face pour mes enfants qui étaient confrontés et confrontées à une situation inédite et angoissante, qui ne pouvaient plus voir leurs amis et amis, aller à l'école, n'avaient plus d'occupations extrascolaires, etc.

Ces deux mois ont aussi été les plus difficiles sur le plan professionnel. Toutes les demandes d'accès aux données effectuées pour ma thèse ont été refusées durant le confinement, notamment en raison de ma posture épistémologique et du sujet de ma thèse, considérés comme « sensibles ». En dépit de forts arguments juridiques en ma faveur et de la sollicitation de ma direction de thèse, les directions de mes deux institutions d'appartenance ont décidé de ne pas m'appuyer pour un recours auprès du Conseil d'État. Outre les divers intérêts en jeu préexistant à la covid-19, la pandémie n'est pas étrangère à ce non-soutien. D'une part, faire recours contre une décision du Conseil d'État – dans un contexte où toutes les institutions publiques étaient tributaires des décisions émanant de cet organe (notamment en termes d'aides financières exceptionnelles) – ne devait pas sembler être le choix le plus judicieux pour ces institutions. D'autre part, le confinement a entravé le lien social qui m'aurait permis de plaider ma cause plus efficacement et non pas par personne interposée, et a passablement accru la longueur de toutes les démarches effectuées.

Dans un contexte d'épuisement général, ces refus et ce manque de soutien ont failli m'amener à arrêter ma thèse. Me sentant isolée et peu confortée dans mon projet, je ne voyais plus comment continuer, j'étais désillusionnée, je ne croyais plus ni en moi, ni en la recherche ou les institutions. Comment « penser dans un monde mauvais » (De Lagasnerie, 2017) ? Et pourtant, passé ce premier cap, ma thèse a pris une autre dimension à mes yeux, grâce au soutien moral sans faille de certaines amies et collègues mais aussi, paradoxalement, parce que les diverses difficultés que je rencontrais dans ce contexte de pandémie m'ont permis d'éclaircir mes motivations à faire une thèse et d'affirmer davantage mes convictions. Je n'ai pas réorienté ma thèse, mais j'ai réellement pris conscience du fait que je la faisais pour une raison bien précise et non pas seulement pour faire une thèse, que si je continuais, je ferais cette thèse comme je l'entendais, sans concessions, et sans nier ce à que je croyais. Une thèse émancipatrice, non seulement pour moi mais aussi pour celles et ceux à qui elle s'adresse et qui, d'une manière ou d'une autre, y participent. Une thèse qui promeut l'écologie des savoirs développée par Boaventura De Sousa Santos (2016), reconnaît l'existence de savoirs pluralistes et situés et encourage « les actions collectives en faveur du changement social, qui requiert toujours une dimension émotionnelle, qu'il s'agisse de l'enthousiasme ou de l'outrage » (p. 270). L'écologie des savoirs vise d'une part

à rendre possible les objets impossibles, de rendre présents les objets absents, [à montrer que] la non-existence est produite chaque fois qu'une entité est tellement disqualifiée qu'elle disparaît et devient invisible ou qu'elle est défigurée au point de devenir inintelligible. (p. 252)

Elle cherche d'autre part à combler cette absence par l'émergence d'autres savoirs et capacités, à « accroître symboliquement l'importance des connaissances, des pratiques et des acteurs » (p. 269) et à enquêter « sur les alternatives contenues dans l'horizon des possibilités concrètes » (p. 269). Dans le cadre de ma thèse, il s'agit de montrer que les refus d'accès aux données auxquels j'ai été confrontée contribuent activement à invisibiliser les expériences sociales abordées dans le cadre de ma recherche et de fait, à produire leur non-existence en maintenant la société dans l'ignorance de ces expériences.

La disqualification de ma posture épistémologique — qui mobilise mes savoirs académiques et mes savoirs expérientiels — constitue une injustice épistémique, définie par Fricker (2007) comme « un tort qui touche spécifiquement quelqu'un dans sa capacité en tant que sachant » (p. 5). Cette disqualification engendre une ignorance épistémique, « conceptualisée comme le résultat de pratiques reflétant ou ayant un lien étroit avec les inégalités sociales, [et] construite dans le cadre de dynamiques entre groupes sociaux » (Godrie & Dos Santos, 2017, p. 12). M'empêcher d'accéder aux données qui me permettraient d'accéder à un savoir scientifique susceptible de contrer l'invalidation des savoirs expérientiels apportés par les témoignages des personnes qui participent à ma recherche (le mien compris) et leur analyse de l'expérience vécue, est une illustration de ces pratiques.

Commentaires

Ce témoignage révèle que les pratiques d'ignorance invisibilisent certaines expériences sociales et produisent de fait leur non-existence. L'autrice suggère à juste titre que les conditions de vie et de travail des doctorantes et doctorants sont d'une certaine manière également invisibilisées. En effet, même sans être totalement ignorées ou déniées, les nombreuses difficultés rencontrées par les doctorants et doctorantes (précarité financière, perspectives professionnelles incertaines, fréquente « exploitation académique », isolement, etc.) sont peu reconnues et encore moins remises en question. Par ailleurs, penser des alternatives et envisager d'autres possibles pour remédier à ces difficultés ne fait de loin pas partie des priorités du monde académique. Si ces diverses difficultés sont bien évidemment connues de celles et ceux qui s'engagent dans une thèse, elles ont cependant été exacerbées par le contexte de pandémie. Un grand nombre de doctorantes et doctorants ont ainsi vu leur charge de travail, déjà conséquente, augmenter considérablement durant cette période pour soutenir les tâches d'enseignement notamment, les contraignant ainsi à « mettre de côté » leur thèse. D'autres, qui avaient des charges de famille, ont dû gérer de front leur activité professionnelle et leur responsabilités familiales (c'est-à-dire non pas l'une après l'autre comme en temps « normal » mais les deux simultanément) sans que leur précarité financière ne leur permette de rémunérer des moyens de garde pour leurs enfants par exemple. D'autres encore ont subi un isolement important qui s'est ajouté à celui déjà ressenti initialement par bien des doctorantes et doctorants (plus de possibilité de suivre les écoles doctorales, moins de contacts avec leurs pairs, etc.).

Toutes et tous, enfin, ont été confrontées et confrontés au stress de devoir continuer leur thèse coûte que coûte en raison d'une stabilité professionnelle précaire parce que délimitée dans le temps et fortement liée à l'avancement de leur recherche.

Ouverture

Si la majeure partie du monde académique a rencontré de multiples difficultés durant la période de pandémie, les témoignages réunis dans cette contribution révèlent que dans le cas des doctorantes et des doctorants, ces difficultés se sont superposées à des difficultés déjà présentes. « Ce que la pandémie fait aux sciences de l'éducation » peut alors se traduire ici comme une invitation à reconsidérer les dimensions structurelles qui définissent les conditions de réalisation du travail doctoral. La mise en visibilité des situations d'incertitude et productrices d'inégalités diverses produite par la pandémie dans quasiment toutes les sphères de la société (travail, santé, culture, économie, etc.) renforce le constat de la nécessité de repenser les services publics dans leur ensemble, parmi lesquels l'université. Reprenons alors, en conclusion de cette contribution, les éléments pouvant servir de leviers de transformation concernant l'expérience doctorale.

Les motivations qui conduisent à s'engager dans un parcours doctoral sont complexes. Comme le précise Skakni en référence à sa typologie de la quête évoquée en introduction (2019), « elles rendent compte d'intentions qui vont du désir d'accomplissement personnel au défi intellectuel, en passant par des considérations plus pragmatiques de développement de carrière ». Quelle que soit néanmoins la quête dominante, Skakni constate que la « facilité ou non à progresser dans l'expérience doctorale dépend beaucoup du sens que le doctorant lui donne à l'intérieur d'un projet de vie, que celui-ci soit personnel ou professionnel » (Skakni, cité par Berthiaume et al., 2020, p. 15). La question du sens dans les témoignages traduit premièrement une sensibilité concernant les inégalités et la responsabilité. Ce que les doctorantes et doctorants ont vécu et observé durant la pandémie a renforcé leurs questionnements sur le sens social et politique du travail de thèse (Charmillot & Crousaz, 2021). Dans sa conférence introductive à la journée doctorale du 30 octobre 2020 consacrée aux injustices épistémiques⁷, le sociologue Baptiste Godrie⁸ mettait en évidence le fait que l'université est un des lieux où la hiérarchie des savoirs est produite et validée d'une part, et que l'exclusion des groupes historiquement marginalisés du processus de production

7. EDSE, École doctorale en sciences de l'éducation, 30 octobre 2020.

8. Professeur adjoint à l'Université de Sherbrooke, Faculté des lettres et des sciences humaines, École de travail social. Il a coordonné, avec Marie Dos Santos, le numéro de la revue *Sociologie et sociétés* consacré aux injustices épistémiques : <https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2017-v49-n1-socsoc03347/>

de la connaissance et d'accès aux résultats contribue au maintien, voire à l'aggravation des inégalités sociales et économiques qu'ils subissent d'autre part. Il a invité les doctorantes et les doctorants à réfléchir aux moyens par lesquels l'université pouvait devenir un espace propice à la création de rapports sociaux plus justes dans la production des connaissances et à la réduction des injustices épistémiques. Deuxièmement, les préoccupations des doctorantes et des doctorants renvoient toutes d'une manière ou d'une autre à la thématique du lien social. Boris Cyrulnik⁹ affirmait à l'automne 2021 que la pandémie de la covid-19 était « un minuscule problème biologique mais un immense problème de civilisation » nécessitant de remettre au centre de notre quotidien l'autre et le lien : « Sans altérité, un cerveau ne fonctionne pas. Un bébé qu'on nourrit sans lui prêter aucune attention se laisse mourir. Notre tranquillisant naturel, c'est la relation ». Les récits des doctorantes invitent à (re)considérer avec une attention toute particulière la place des liens dans le travail académique. Pas seulement en termes de conditions de travail mais également comme conditions d'élaboration de la connaissance. En acceptant de partager les questions existentielles, les doutes, la souffrance, mais aussi l'espérance qui les ont habités au plus fort de la crise pandémique, les autrices des témoignages offrent une occasion de questionner la place des liens dans nos épistémologies. Invisibles ou invisibilisés en temps ordinaire, la pandémie pourrait leur restituer leur nécessité, au sens de Florence Piron (2017) :

Le processus de création d'un savoir traverse de multiples couches signifiantes : des souvenirs de moments particuliers, de rencontres ou de discussions plus ou moins repérables dans le temps et l'espace, des textes qui les figent et les archivent en « données », des interlocuteurs ou interlocutrices qui interpellent, une sensibilité à des configurations cognitives variées. Ces couches signifiantes sont toutes traversées par des liens entre des humains qui se parlent, s'écoutent, essaient de se comprendre, de faire « fusionner leurs horizons de sens », selon la belle métaphore qu'utilise le philosophe Gadamer pour nommer ce processus d'intercompréhension typique de la condition humaine. Sans ces liens et sans ma capacité proprement humaine d'imaginer la possibilité d'un autre monde que celui dans lequel je suis, je serais incapable d'écrire et de produire de la connaissance. (p. 54)

Les doctorantes autrices, en attirant l'attention sur leurs conditions d'existence et celles des femmes dans le monde, renvoient par ailleurs à l'affirmation de Richard Horton, rédacteur en chef de la revue *The Lancet* : « Covid-19 is not a pandemic » (cité par Stiegler, 2021, p. 3). Il s'agit plutôt

9. Marie-Pierre Genecand, *Le Temps*, 16 octobre 2021, <https://www.letemps.ch/societe/xavier-emmanuel-boris-cyulnik-pandemie-un-minuscule-probleme-biologique-un-immense>

d'une syndémie, autrement dit d'une maladie causée par les inégalités sociales et par la crise écologique entendue au sens large. Notre responsabilité d'enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses en sciences de l'éducation est de penser *le monde d'après* de l'enseignement et de la recherche. Et comme l'affirme Stiegler (2021), « nos métiers de soignants, d'éducateurs, d'enseignants ou de chercheurs sont [...] à la croisée des chemins » (p. 54). Alors si nous saisissons cette opportunité pour rompre définitivement avec la « violence de la science néolibérale » (Piron, 2017) et sa logique productiviste, utilitariste et séparative ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baud, Michel (2013). Le travail de thèse, occasion d'exercer sa capacité de penser. In Moritz Hunsmann & Sébastien Kapp, *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales* (pp. 301-314). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Berthiaume, Denis, Bosson, Mélanie, Elston, Verity, & Skakni, Isabelle (2020). *L'expérience doctorale : état des lieux et propositions de structuration*. DevPro – Centre HES-SO de développement professionnel. Repéré à <https://devpro.hes-so.ch/data/documents/Experience-doctorale-DevPro-juin-2020-12395.pdf>
- Bourdieu, Pierre (1996). *La misère du monde*. Seuil.
- Charmillot, Maryvonne, & Crousaz, Frédéric (2021). L'expérience doctorale en temps de crise sanitaire : épreuve, tensions, opportunités. *Le sujet dans la cité*, 11, 53-68.
- Charmillot, Maryvonne, & Fernandez-Iglesias, Raquel (2019). Voyage vers l'insolence. Démasquer la neutralité scientifique dans la formation à la recherche. In Laurence Brière, Mélissa Lieutenant Gosselin & Florence Piron (Éds.), *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* (pp. 169-216). Éditions Science et Bien commun.
- Charolles, Valérie (2019). Illusions et vérités du big data., *Le Débat*, 207, 132-140. <https://doi.org/10.3917/deba.207.0132>
- De Cock, Laurence, Larrère, Mathilde, & Mazeau, Guillaume (2019). *L'histoire comme émancipation*. Éditions Agone.
- De Lagasnerie, Geoffroy (2017). *Penser dans un monde mauvais*. Presses universitaires de France.
- Dejours, Christophe (2015). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*. Bayard.
- Demazières, Didier, & Dubar, Claude (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple de récits d'insertion*. Nathan.
- Fassin, Didier (2006). *Quand les corps se souviennent. Expériences et politique du sida en Afrique du Sud*. La Découverte.
- Fricker, Amanda (2007). *Epistemic Injustice*. Oxford University Press.

- Godrie, Baptiste, & Dos Santos, Marie (2017). Présentation. Inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 7-31. <https://doi.org/10.7202/1042804ar>
- Lapassade, Georges (2002). Observation participante. In Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez, & André Lévy (Éds.), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 375-390). Erès. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0375>
- Piron, Florence (2017). Méditation haïtienne : répondre à la violence séparatrice de l'épistémologie positiviste par l'épistémologie du lien. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 33-60. <https://doi.org/10.7202/1042805ar>
- Piron, Florence (2000). Responsabilité pour autrui et savoir scientifique. *Éthique publique*, 2(2), 115-126.
- Rebughini, Paola (2010). Processus de singularisation et analyse sociologique : éthique, critique, imagination. *SociologieS*. <http://doi.org/10.4000/sociologies.3345>
- Santos, Boaventura de Sousa (2016). *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*. Desclée de Brouwer.
- Skakni, Isabelle (2019). S'engager dans un parcours doctoral : quête de soi, quête intellectuelle ou quête professionnelle ? Dossier « Initiation au métier de chercheur ». *Acfas Magazine*.
- Stiegler, Barbara (2021). *De la démocratie en pandémie : santé, recherche, éducation* [Tract n° 23]. Gallimard.
- Vernay, Olivia (2021). L'ignorance située : un garde-fou pour ne pas (re)produire des injustices épistémiques. In Baptiste Godrie, Marie Dos Santos & Simon Lemaire (Éds.), *Lucidités subversives. Dialogues entre savoirs et disciplines sur les injustices épistémiques* (pp. 365-385). Éditions sciences et bien commun.
- Weick, Karl E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. SAGE Publishing.

Notices biographiques

Maryvonne Charmillot est maitresse d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève (FPSE). Ses domaines de spécialisation sont l'épistémologie et la méthodologie de l'éducation et de la formation ; l'éducation à la santé ; l'expérience de la maladie. Ses travaux soutiennent l'accès libre et universel aux productions scientifiques. Avec Caroline Jacot-Descombes et Agnès Földhazi, elle a récemment publié *Droits humains et sexualité : contexte, perceptions et pratiques* (<https://doi.org/10.4000/books.ies.5000>).

COURRIEL : MARYVONNE.CHARMILLOT@UNIGE.CH

Olivia Vernay est doctorante à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève (UNIGE) et collaboratrice de recherche à la Haute école de travail social de Genève (HES-SO). Sa thèse porte sur les privations de liberté à l'égard des mineur.es à Genève, de 1960 à nos jours, au prisme du genre et de l'institution psychiatrique. Elle s'intéresse particulièrement aux injustices épistémiques, aux inégalités sociales et de santé et à la production des savoirs. Son

mémoire de master a reçu le Prix Genre 2019 de l'UNIGE ; il a été publié dans les Cahiers de la SSED sous le titre *Du genre déviante : politiques de placement et prise en charge éducative sexuées de la jeunesse « irrégulière »* (<https://doi.org/10.4000/books.eie.1085>).

COURRIEL : OLIVIA.VERNAY@HESGE.CH

Amandine Gouttefarde est docteure en sciences de l'éducation. Elle travaille comme enseignante spécialisée au sein d'un établissement scolaire primaire et secondaire dans le canton de Vaud (Suisse). Elle est membre (du Laboratoire de recherche Innovation Formation Éducation (LIFE) de l'Université de Genève. Intéressée par la collaboration entre enseignant-es, par les normes professionnelles et l'école inclusive, elle a réalisé sa thèse sur la renormalisation de la collaboration avec l'école ordinaire, à partir du travail de quatre enseignant-es spécialisé-es chargés d'une formation dans leur établissement scolaire (<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:159371>).

Quelques conséquences de la pandémie de covid-19 sur la méthodologie de recherche qualitative en sciences de l'éducation

Julia Napoli

Université de Genève

RÉSUMÉ – L'expérience de la pandémie de covid-19 et de ses conséquences sur notre vie professionnelle a bouleversé nos méthodes de travail, notamment sous l'injonction du « distanciel ». Les recherches qualitatives en sciences sociales, qui s'appuient par exemple sur des entretiens et donc, traditionnellement, sur des rencontres en présence en ont été les premières affectées. Si, dans ces recherches, l'entretien qualitatif en présence semble la règle, l'entretien à distance peut, dans certains cas, permettre l'aboutissement d'une recherche lorsque celle-ci fait face à des difficultés exogènes. Cet article a pour vocation de questionner l'impact d'une situation particulière (la pandémie de covid-19) sur une pratique relativement cadrée et rôdée des sciences sociales (l'entretien semi-directif) et de partager une expérience de recherche singulière ou du moins circonstancielle.

MOTS CLÉS – pandémie, recherche qualitative, entretien semi-directif, adaptation des acteurs, conduite d'entretien

L'expérience de la pandémie de covid-19 et de ses conséquences sur notre vie professionnelle a bouleversé nos méthodes de travail notamment sous l'injonction du « distanciel ». Les recherches qualitatives en sciences sociales, qui s'appuient notamment sur des entretiens et donc, traditionnellement, sur des rencontres en présence, en ont été les premières impactées.

Cependant, l'entretien à distance peut être envisagé de manière positive si nous mobilisons la définition de Savoie-Zajc (2009) à savoir qu'un entretien semi-directif serait

une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur [qui] se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (p. 340)

Dans cette perspective, nul n'oblige à penser que la rencontre doit avoir lieu en présence dans la mesure où, même à distance, l'échange et la conversation sont possibles.

À la suite de la pandémie de covid-19, Theviot (2021) s'est interrogée sur sa démarche méthodologique « à distance » dans le cadre d'un projet relatif à l'élection présidentielle américaine alors qu'elle n'a pas pu se rendre sur son terrain d'enquête aux États-Unis. Elle explique qu'elle a dû s'adapter et utiliser d'autres moyens de communication (service de visioconférence Zoom, réseau social Facebook, service de messagerie WhatsApp, etc.). Dans son article, elle recense par ailleurs d'autres contextes d'adversité pour lesquels certains chercheurs ont expérimenté la recherche à distance :

Les collègues qui ont des terrains éloignés sans financement ou qui sont confrontés à des situations de guerre, de violence et d'insécurité (Bouju, 2018) rencontrent des obstacles similaires et interrogent la collecte de données empiriques en « terrain miné » (Albera, 2011), « terrain sensible » (Bouillon et al., 2005) ou terrain en temps de crise. Ils se posent aussi ces questions de la valeur, de la légitimité et des spécificités d'un travail empirique à distance. (p. 4)

Par exemple, Bouju (2015) explique comment les événements en République centrafricaine l'ont contraint à s'adapter aux circonstances de violences extrêmes. Dans l'incapacité de réaliser un terrain d'enquête anthropologique, le chercheur a néanmoins poursuivi la réflexion initiée tout en modifiant sa méthodologie de recherche, préférant l'analyse de documents – à distance – (microfilms et/ou témoignages sur internet) à l'observation participante qu'il avait débutée.

Ainsi, si l'entretien qualitatif en présence semble la règle, l'entretien à distance peut, dans certains cas, permettre l'aboutissement d'une recherche lorsque celle-ci fait face à des difficultés exogènes. Cet article a pour vocation de questionner l'impact d'une situation particulière (la pandémie de covid-19) sur une pratique relativement cadrée et rodée des sciences sociales

(l'entretien semi-directif) et de partager une expérience de recherche singulière ou du moins circonstancielle.

En s'appuyant sur l'expérience d'entretiens conduits dans le cadre d'une recherche empirique réalisée dans le canton de Genève de décembre 2020 à mars 2021 auprès d'acteurs de l'enseignement compensatoire¹, il s'agira de mener une double réflexion sur la façon dont les méthodologies de recherche qualitative ont dû s'adapter aux exigences sanitaires et des conséquences de ces adaptations sur la récolte de données.

Après avoir retracé brièvement la théorie relative aux entretiens qualitatifs, il sera pertinent de s'intéresser aux différentes formes d'adaptation des entretiens semi-directifs dans le cadre de la pandémie : en présence, par Zoom et par téléphone. Ces différentes modalités ont eu un impact sur la relation chercheur-interviewés que nous essaierons de présenter. Dans un second temps, nous discuterons l'impact sur les données elles-mêmes et en particulier la teneur des entretiens et la récurrence de réponses liées à la pandémie alors même que la grille d'entretien n'en faisait aucune mention.

Cadre théorique et contexte de la recherche étudiée

L'entretien qualitatif en théorie

Dès le début de son ouvrage consacré à la recherche qualitative, Dumez (2016) introduit le caractère incertain et parfois périlleux de cette méthodologie : « la recherche qualitative est souvent liée à des opportunités, des terrains qui s'ouvrent ou ne s'ouvrent pas. Les commencements sont aventureux, chaotiques, aléatoires » (p. 25). Nous essaierons ici de présenter les principales caractéristiques des recherches relatives aux entretiens qualitatifs en présence et les études sur leurs alternatives à distance.

L'entretien en présence

Les recherches sur les entretiens de recherche ont fait l'objet de nombreux ouvrages théoriques et méthodologiques articulant théorie et pratique, principalement axés sur la relation enquêteur-enquêté et sur des questions concrètes (matériel approprié, grilles d'entretiens par exemple). Des chercheurs (Dumez, 2016 ; Sauvayre, 2013) ont élaboré des théories

1. L'éducation compensatoire se réfère aux politiques qui s'inscrivent dans la lutte de réduction des inégalités scolaires et qui permettent de donner davantage de ressources (humaines et financières) à certaines zones ou certains publics défavorisés. Dans le canton de Genève, la politique d'éducation compensatoire est appelée « enseignement prioritaire ».

autour des questions relatives à la rencontre, parmi lesquelles nous présenterons ici celles qui mettent en lumière les enjeux entre l'entretien en face à face et l'entretien à distance :

Le positionnement physique : où s'asseoir, quel angle, quelle distance sont autant d'éléments qui conditionnent la dynamique de l'entretien. Les auteurs présentent des éléments concrets de tenue de l'entretien qui concourent aux meilleures conditions possibles pour récolter les données. Dès lors on peut d'ores et déjà présumer que l'absence de rencontre physique lors de l'entretien par visioconférence transforme la relation, ce qui aura un impact sur l'entretien.

Au moment de prendre place, on notera un moment de flottement au cours duquel vous communiquerez, le plus souvent de manière non-verbale, sur le siège à prendre par rapport à lui. Le fait de vous positionner en face à face ou à 45 degrés par rapport à l'enquêté n'aura pas les mêmes effets sur lui et sur la relation qui se tissera au cours de l'entretien. En prendre connaissance vous permet de choisir la position qui convient le mieux à la relation d'enquête souhaitée. (Sauvayre, 2013, pp. 51-52)

La communication non verbale : La communication non verbale présente également des conséquences sur la tenue de l'entretien.

Une posture d'écoute appropriée aura pour effet de donner le sentiment à l'enquêté que tout ce qu'il dit vous intéresse, ce qui a pour conséquence de l'encourager dans son effort d'explicitation de son vécu, de ses opinions, de ses pratiques. Nils et Rimé (1999) suggèrent de se pencher très légèrement en avant pour manifester votre intérêt pour les propos de l'enquêté. (p. 78)

La communication non verbale ne sera que partiellement mobilisée lors d'un entretien en visioconférence pendant lequel on ne voit qu'une partie limitée de l'interlocuteur, le visage essentiellement. Elle ne sera pas mobilisée lors d'un entretien par téléphone. La posture, par exemple, entre plus difficilement en jeu lors d'un entretien en visioconférence ou par téléphone, il est alors important pour le chercheur d'utiliser de manière plus marquée les « marques verbales d'écoute : "humhum", "oui", "continuez", "c'est-à-dire", "d'accord", "ah oui", "je comprends", "je vois", etc. » (Sauvayre, 2013, p. 77).

La gestion des silences : Sauvayre discute également de la gestion des silences pour laquelle elle recommande d'utiliser les indices visuels qui s'offrent à l'enquêteur pendant l'entretien. Dès lors, il existera une difficulté certaine pour identifier la nature des silences par téléphone : le silence est-il synonyme de fin du discours, de remémoration ou de réflexion de l'enquêté ?

L'entretien à distance

Les entretiens à distance et en particulier par téléphone ont majoritairement fait l'objet de recherches dans le monde anglo-saxon et principalement autour de recherches quantitatives. Cependant, certains auteurs ont étudié les entretiens qualitatifs par téléphone (Drabble et al., 2016 ; Irvine, 2011 ; Novick, 2008).

Novick a discuté la qualité et l'efficacité des entretiens par téléphone. L'absence d'indices visuels pendant l'entretien et l'impossibilité de se référer à une communication non verbale enlèverait à ce type d'entretien de nombreux éléments d'interprétation, d'analyse et à fortiori de compréhension de l'objet étudié. Néanmoins, cette configuration d'entretien présente certains atouts en ce qu'elle peut permettre aux enquêtés de se sentir plus à l'aise face à certaines questions, notamment sur des sujets délicats ou difficiles. Ces constats ont été partagés par d'autres recherches qui, en comparant les entretiens en face à face ou à distance, ont observé que les entretiens sont généralement plus courts par téléphone (Irvine, 2011 ; Irvine et al., 2013) mais qu'ils permettent plus d'intimité et de confidentialité (Sturges & Hanrahan, 2004).

En complément de ces résultats, Drabble et al. (2016) ont pu dégager plusieurs éléments favorables ou non à l'entretien qualitatif à distance. Les principaux écueils possibles par téléphone sont la difficulté à établir le contact avec l'enquêté, l'incapacité de l'enquêteur à répondre ou à utiliser les données visuelles ainsi que les pertes d'éléments sur le contexte dans lequel évolue l'enquêté. Par ailleurs, les entretiens par téléphone confèrent des avantages certains parmi lesquels la possibilité de joindre des personnes difficiles d'accès (ex : prisonniers), la réduction des coûts (ex : réduction des coûts logistiques pour une recherche à large échelle géographique), plus de flexibilité pour les acteurs, plus d'anonymat pour les enquêtés et moins de distractions visuelles de manière générale et de part et d'autre pendant l'entretien.

Une recherche qualitative basée sur les méthodes de la sociologie des organisations

La méthodologie de recherche utilisée pour les entretiens sur laquelle s'appuie cet article est caractérisée par deux aspects majeurs : une dimension qualitative avec la conduite d'entretiens semi-directifs et un ancrage théorique issu de la sociologie des organisations.

La méthodologie de la sociologie des organisations

Ce projet s'enracine dans une approche de la sociologie des organisations. Cela induit une méthodologie qualitative via des entretiens semi-directifs

soutenus par une analyse inductive (Crozier & Friedberg, 1977 ; Musselin, 2005). Les entretiens ont pour objectifs d'éclairer les mécanismes sociaux pour comprendre les dynamiques de mise en œuvre des politiques dans différents systèmes de gouvernance. Les entretiens débutent par des questions larges qui seront précisées et affinées au fur et à mesure (Musselin, 2005). Mais, pour définir la stratégie d'enquête, les entretiens doivent reposer sur de forts postulats qui guideront le travail de terrain pour identifier les données appropriées puis les sélectionner et les analyser. Trois postulats constituent la pierre angulaire d'une enquête basée sur la sociologie des organisations (Musselin, 2005) : (1) les acteurs sont l'objet principal de l'étude, (2) leurs actions sont justifiées par un raisonnement spécifique, et (3) les interactions et les stratégies de pouvoir sont essentielles pour comprendre le système. Dans le cas particulier de ce projet, le travail de terrain entend étudier les acteurs pour explorer et comprendre les formes de coordination et de coopération pendant la phase de mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire dans les trois contextes choisis.

Enfin, la méthodologie relative à la sociologie des organisations entend s'intéresser à des faits et des interactions régulières ou non des acteurs mais qui laissent entrevoir des éléments de compréhension des dynamiques habituelles entre acteurs (Crozier & Friedberg, 1977).

Des entretiens de recherche semi-directifs dans les écoles

La recherche sur laquelle repose notre réflexion est menée dans le cadre d'un projet de doctorat² relatif à une comparaison de la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire dans trois espaces distincts : l'Angleterre, la France et le canton de Genève. En Suisse, le canton de Genève est le seul à avoir mis en place une politique d'éducation compensatoire comparable à celles de la France et de l'Angleterre.

Le présent article repose sur l'analyse des résultats suisses. Du fait de la pandémie et des restrictions de mouvement, seul le terrain genevois a pu être conduit à son terme. Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de trente-cinq acteurs impliqués dans la mise en œuvre de l'éducation compensatoire, essentiellement au niveau des établissements : directeurs, enseignants, enseignants de soutien (ECSP), éducateurs, coordinateurs pédagogiques.

À la lumière de ce cadre théorique et des enjeux liés à la recherche sur laquelle se base notre réflexion, plusieurs questions se sont posées : face à la fermeture du terrain, quelles alternatives à l'entretien traditionnel ? quel impact sur les données collectées ? quel impact sur le contenu des réponses recueillies auprès des acteurs ?

2. Projet financé par le FNS sur la période 2019-2023 dans le cadre du programme DOC. CH.

Les conditions de réalisation de la recherche ou la résilience du chercheur et des enquêtés en temps de pandémie

Une méthodologie de recherche adaptée au contexte : une redéfinition des conditions d'entretiens

Face au contexte de pandémie, la méthodologie d'enquête a dû être repensée dans l'urgence, tout en prenant en compte des contraintes institutionnelles et pratiques pour mener à bien le projet.

Le changement de support n'est pas neutre (Callon et al., 2001) – du présentiel au distanciel, mais aussi les différentes interfaces utilisées (même s'il est à noter une préférence pour Zoom) – et amène à interroger et à repenser les modalités de prises de contact, de passation, d'enregistrement, de conduite de l'entretien, mais aussi le positionnement du chercheur et de l'enquêté. (Theviot, 2021, p. 1)

Des exigences institutionnelles impactant le mode de passation des entretiens...

La recherche dans les écoles dans le canton de Genève est soumise à une autorisation formelle demandée à la commission de recherche dans les écoles du DIP (Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse). Or, la pandémie de covid-19 a gelé toutes recherches impliquant une présence physique dans les écoles pendant plusieurs mois. Entre la première et la deuxième vague de la pandémie, la reprise des recherches a permis de réaliser une dizaine d'entretiens en présence dans les écoles avec différents acteurs. Puis, de nouveau, des directives ont interdit l'accès aux établissements. La recherche pouvait continuer mais sous conditions : réaliser les entretiens à distance. Il a alors fallu proposer aux acteurs différents moyens qui leur conviennent en fonction de différents facteurs. Il ne s'agissait pas ici d'imposer un système qui avantage le chercheur lors de l'entretien, pour faciliter les retranscriptions par exemple, mais bien de laisser le choix à l'enquêté pour s'assurer qu'il soit le plus à son aise et le plus enclin possible à participer à la recherche.

...aux exigences pratiques dans le respect des règles de la recherche

Une fois l'autorisation de réalisation des entretiens et l'accord des participants obtenus, il a fallu organiser les temps et les lieux d'échanges. En face à face lors de la première phase des entretiens, les rencontres avaient lieu dans les écoles, dans les classes ou dans les bureaux des acteurs interrogés.

Lorsque les modalités sont bousculées, il faut trouver des solutions et, en l'espèce, trouver des lieux pour réaliser un entretien avec un ordinateur idéalement doté d'une caméra et d'un accès à internet pour l'enquêteur et pour l'enquêté. Les bureaux individuels à l'université ne sont pas l'apanage de tous les chercheurs et encore moins des chercheurs doctorants. Or, prévoir un entretien à distance implique de trouver un lieu qui satisfasse aux conditions d'éthique de la recherche à savoir garantir la confidentialité des propos recueillis. Ajouté à cela, les règles de télétravail définies par l'université ne permettaient a priori pas de venir dans les locaux, sauf dérogation à demander de manière formelle à ses supérieurs hiérarchiques (dérogation obtenue dans le cadre de cette recherche). Il en va de même pour les enquêtés : il a été difficile pour certains acteurs de trouver un lieu adapté où ils disposaient d'un espace calme. Certains étaient dans leur classe, d'autres dans leur bureau où passaient des collègues, d'autres encore à leur domicile avec en fond sonore un conjoint ou des enfants. Un chien a même tenté de couvrir les propos d'une interlocutrice pour assurer lui-même la confidentialité des propos de sa maitresse...

Un impact au niveau de la posture de recherche et des données scientifiques

Savoie-Zajc (2009) identifie trois types de difficultés lors de la réalisation des entretiens : des difficultés d'ordre conceptuel, relationnel et matériel.

Nous allons décliner ici les constats et analyses de la conduite d'entretiens selon trois modalités distinctes (face à face, visioconférence et téléphone) en fonction des trois dimensions empruntées à Savoie-Zajc.

La dimension matérielle

Les considérations d'ordre matériel concernent les aspects techniques (matériel et enregistrements), temporels (durée de l'entretien) et environnementaux (choix du lieu et positionnement lors de l'entretien).

L'entretien à distance implique l'utilisation d'une interface entre le chercheur et l'interviewé, en l'espèce l'ordinateur ou le téléphone. L'un des facteurs déterminants la bonne poursuite des entretiens est la disponibilité et la capacité d'utilisation des ressources numériques par un individu dans un contexte institutionnel. Les acteurs interrogés ont présenté des niveaux variés de familiarité avec les outils d'appel à distance, que ce soit au niveau de l'utilisation d'un ordinateur (trouver le son, démarrer une application) que de la prise en main de l'application elle-même (ici Zoom le plus souvent).

Au-delà des contraintes liées à l'individu, il a fallu faire face aux contraintes liées à la gestion des nouvelles technologies par l'institution et en premier lieu la disponibilité du matériel : les classes n'ont le plus souvent

qu'un seul ordinateur qui n'est pas toujours connecté à internet et qui n'a pas systématiquement de caméra pour les entretiens en Zoom. Plusieurs entretiens ont eu lieu avec une double interface : l'ordinateur pour l'utilisation de Zoom (permettant un enregistrement sonore de qualité) et un appel WhatsApp pour avoir l'image par téléphone portable. Enfin, les entretiens ont été perturbés par des problèmes de réseau. Plusieurs entretiens ont été interrompus sur internet puis repris par téléphone. La difficulté résidait ici à faire repartir la dynamique de l'entretien après une interruption brutale de l'échange. Par ailleurs, cela complique également la transcription des données avec plusieurs fichiers de qualités plurielles sur différents outils.

En ce qui concerne la durée des entretiens et en droite ligne des conclusions d'Irvine (2011) et Irvine et al. (2013), nous avons pu observer que le fait que le chercheur ne soit pas sur place peut avoir plusieurs incidences : même si la durée de l'entretien a été discutée en amont, le distanciel laisse une plus grande liberté à l'enquêté pour mettre fin à l'entretien.

Enfin, comme nous avons pu le voir dans la première partie de cet article, le lieu et le positionnement des acteurs lors de l'entretien revêt un caractère stratégique :

Les aspects environnementaux concernent d'abord le lieu de la rencontre. Est-ce un lieu calme, privé, bien aéré, suffisamment éclairé ? Le chercheur laisse, lorsque c'est approprié, à l'interviewé le choix d'un endroit à sa convenance. Il faut toutefois retenir que ce n'est pas une bonne idée de planifier une entrevue dans un endroit ouvert, public, où un va-et-vient et des sources de dérangements multiples sont à prévoir. (Savoie-Zajc, 2009, p. 350)

On note ici que le choix du lieu résulte d'une négociation implicite entre l'enquêté et l'enquêteur au profit de l'enquêté. Ce premier échange permet d'établir les bases d'une relation de confiance et de connivence entre les parties. Les deux entités se rejoignent sur un lieu commun qui accueillera leurs échanges. Souvent choisi par l'enquêté, il s'agit d'un lieu où il se sent en confiance pour discuter. Dans le cadre de nos entretiens en présence, les enseignants nous recevaient dans leur classe et les autres acteurs dans leurs propres bureaux. Les entretiens à distance ne permettent pas de prévoir le même type de stratégies dans la mesure où la visioconférence impose un face à face où chaque entité a choisi seule le lieu du déroulement de l'échange. L'entretien par téléphone impose une absence d'interaction physique entre le chercheur et l'enquêté, ce qui crée dès le départ une distance dans la relation.

La dimension relationnelle

La relation entre le chercheur et l'enquêté est au cœur de l'entretien qualitatif. Or, nous avons pu constater des différences notables selon les

modalités d'entretien. La dynamique n'est en effet pas la même lorsque le mode de communication diffère.

La mise en place des liens de confiance a souvent lieu au début de la rencontre lorsque les enquêtés viennent accueillir les chercheurs à la porte de l'établissement, à la porte de leur classe et leur font par là découvrir un bout de leur vécu au travers de leur environnement de travail. Par téléphone ou par visioconférence, la relation est plus abrupte, on rentre rapidement dans le vif du sujet et l'absence de discussion informelle ne permet pas de placer aussi rapidement la relation dans un cadre de confiance et de rencontre. Le plus compliqué est le téléphone où l'absence d'image rend l'entretien impersonnel et les silences insoutenables, sans regard auquel s'accrocher, sans expression à échanger... Les problèmes techniques lors des appels via internet permettent de briser la glace, d'échanger des paroles humoristiques sur les capacités de chacun face aux outils numériques ou sur la singularité de la situation que nous vivons depuis mars 2020, une vie sociale et professionnelle à travers les écrans et dépendante d'une bonne connexion internet... il faut néanmoins déployer plus d'énergie par visioconférence pour instaurer un climat propice à la discussion, à l'échange et à la confiance mutuelle que dans les entretiens en présence.

De plus, pour les enquêtés, la formalité de l'entretien peut se matérialiser autour de « l'appareil » utilisé pour l'enregistrement (Derèze, 2009) qui rappelle la raison de l'entrevue et l'intérêt porté aux propos de l'enquêté par l'enquêteur. Pour l'entretien en présence, l'appareil est un enregistreur, pour l'entretien à distance, l'appareil est un ordinateur et par téléphone, c'est le téléphone ! Les enquêtés peuvent être plus enclins aux confidences en dehors de l'entretien formel et donc lorsque l'appareil n'est pas ou plus visible.

Lors d'un entretien en face à face, le chercheur dispose de deux temps informels en amont et en aval de l'entretien formel enregistré pendant lesquels il est fréquent – voire systématique – de recueillir des confidences. Les enquêtés surveillent leurs propos quand l'enregistreur est allumé mais se permettent des commentaires complémentaires plus libres (ex : critiques d'autres acteurs ou du système) avant que l'entretien ne commence ou lorsqu'il se termine. Lors des entretiens par visioconférence ou par téléphone, l'échange prend généralement fin dès que l'enregistrement s'arrête. L'omniprésence de l'appareil formalisant l'entretien entraîne plus de retenue de la part des enquêtés tout au long de l'entrevue.

La dimension conceptuelle

La dimension conceptuelle renvoie ici à la question de recherche qui sous-tend l'entretien et les données correspondantes récoltées par le chercheur auprès de l'enquêté, notamment à l'aide des thématiques des grilles de questions (Savoie-Zajc, 2009).

Dans le cadre d'une méthodologie basée sur la sociologie des organisations et comme expliqué précédemment, le chercheur s'intéresse aux actions et interactions fréquentes permettant d'identifier et de comprendre les dynamiques habituelles de travail des acteurs. En étudiant la mise en œuvre d'une politique hors période de pandémie, il est important que les acteurs se focalisent sur leurs habitudes de travail avant la pandémie. Dans le contexte de la pandémie, à plusieurs reprises les acteurs interrogés ont dû faire l'exercice de se replacer dans le référentiel habituel, hors période covid. Or, bien qu'absente des grilles d'entretien, la thématique de la covid, qui a chamboulé les conditions de travail des acteurs, revient régulièrement dans les discours, en termes de référentiel comme nous venons de l'évoquer, mais également en tant que révélateur de situations ou de questionnements sur l'environnement étudié : quelles relations/quelles réunions perdurent malgré les difficultés de la pandémie et les restrictions de rassemblements en présence ? comment la relation entre l'école et les familles s'est adaptée à la situation ? quel effet la pandémie a eu sur les apprentissages des élèves dans l'environnement étudié ? comment la pandémie a exacerbé certains phénomènes ? Le chercheur doit alors, dans l'analyse, faire la part des choses pour comprendre les situations de travail avant le covid et identifier les éléments pertinents qui ressortent dans le contexte de la crise covid et qui permettent néanmoins de comprendre l'objet de recherche.

Ce changement de perspective est exprimé clairement au travers d'interrogations à l'enquêteur ou de récurrence de propos relatifs à la covid-19. Pour ne citer que quelques exemples, une enseignante nous dit : « Puis en ce moment, eh bien, il y a pas mal de tension avec ce Covid, je crois que c'est, je pense que c'est révélateur de tensions chez tout le monde. Mais en plus eh bien voilà, dans les écoles, c'est un peu tendu ». Une autre enseignante explique que « ça c'est une des choses qu'on a découvertes pendant le confinement... ». Ou encore une dernière en parlant de la difficulté du contexte des écoles bénéficiaires des politiques d'éducation compensatoire : « Oui [Silence] et je pense que la situation covid l'a quand même mise en évidence ».

Conclusion

Lors de l'analyse, les résultats des entretiens en présence et les résultats des entretiens à distance différaient très peu. Les entretiens à distance permettent d'atteindre les objectifs de la recherche : la discussion autour de la grille d'entretien permet de récolter les mêmes données quel que soit le mode d'interaction (en présence ou à distance). Mais, sans surprise, les entretiens en présence fournissent des éléments complémentaires qui permettent d'approfondir davantage « l'univers de l'autre » et sa « compréhension du monde » (Savoie-Zajc, 2009) au travers de la découverte de son environnement (lieux et conditions de travail) et des propos hors enregistrements

où les acteurs sont parfois plus enclins à expliciter certaines idées ou à les mettre en perspective de manière plus critique. Ce sont alors autant d'éléments qui permettent de saisir des réalités plus nuancées que celles parfois plus lissées lors de la partie enregistrée de l'entretien.

Que peut-on alors conclure de ce partage d'expérience ? Il semble que, finalement, ce ne soit pas le mode de conduite des entretiens qui soit déterminant mais plutôt l'impact de la crise sur le contenu des données collectées. Si l'on reprend les règles du théâtre classique développées par Boileau au XVII^e siècle, une bonne pièce de théâtre se caractérise par une unité de lieu, de temps et d'action. Appliquées à notre recherche, l'unité de lieu demeure, même en cas de pandémie : en l'espèce, les établissements d'éducation compensatoire. L'unité de temps et d'action quant à elles vont être modifiées. Les acteurs ne se réfèrent plus à une seule période mais à deux distinctes : l'avant covid et la période covid. L'unité d'action est également bouleversée car les discours des acteurs relatent des faits teintés inéluctablement par les événements liés à la pandémie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bouju, J. (2015) Une ethnographie à distance ? Retour critique sur l'anthropologie de la violence en République centrafricaine. *Civilisation*, 64, 153-162. <https://dx.doi.org/10.4000/civilisations.3933>
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Seuil.
- Derèze, G. (2009). *Méthodes empiriques de recherche en communication*. De Boeck Supérieur.
- Drabble, L., Trocki, K.F., Salcedo, B., Walker, P.C., & Korcha, R.A. (2016). Conducting qualitative interviews by telephone : Lessons learned from a study of alcohol use among sexual minority and heterosexual women. *Qualitative social work : research and practice*, 15(1), 118-133.
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : les questions clés de la démarche compréhensive*. Vuibert.
- Irvine, A. (2011). Duration, dominance and depth in telephone and face-to-face interviews : a comparative exploration. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 202-220.
- Irvine, A., Drew, P., & Sainsbury, R. (2013). 'Am I not answering your questions properly ?' Clarification, adequacy and responsiveness in semi-structured telephone and face-to-face interviews. *Qualitative Research*, 13(1), 87-106.
- Musselin, C. (2005). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? *Revue française de science politique*, 55(1), 51-71.
- Novick, G. (2008). Is there a bias against telephone interviews in qualitative research ? *Research in Nursing & Health*, 31(4), 391-398.

- Sauvayre, R. (2013). La réalisation de l'entretien : le « terrain ». In R. Sauvayre, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales* (pp. 49-101). Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., pp. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Sturges, J.E., & Hanrahan, K.J. (2004). Comparing telephone and face-to-face qualitative interviewing : a research note. *Qualitative Research*, 4(1), 107-118.
- Theviot, A. (2021). Confinement et entretien à distance : quels enjeux méthodologiques ? *Terminal*, 129. <https://doi.org/10.4000/terminal.7193>

Notice biographique

Diplômée en droit public comparé à l'Université Paris I Sorbonne et en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, **Julia Napoli** est actuellement chercheure au sein de l'unité de recherche Analyse des politiques éducatives de l'Université de Genève. Au bénéfice d'une bourse du Fonds national suisse (FNS), elle est candidate au doctorat à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Ses recherches portent sur la mise en œuvre des politiques éducatives dans une perspective comparatiste. Elle s'intéresse particulièrement aux politiques d'éducation compensatoire et à la réduction des inégalités scolaires.

COURRIEL : JULIA.NAPOLI@UNIGE.CH

Entrer dans le métier en temps de pandémie : formation, recherche d'emploi et vécu professionnel des enseignant-es

Jeanne Rey, Kristine Balslev, Marine Hascoët, Samuel Charmillot, Giuseppe Melfi, Katja Vanini De Carlo, Isabel Voirol-Rubido, Elisabeth Waroux

Groupe de recherche interinstitutionnel INSERCH

RÉSUMÉ – Cet article interroge l'effet de la pandémie sur la phase de transition entre la fin des études et l'entrée dans la profession. Pour aborder ce sujet, nous analysons les résultats d'une large enquête sur l'insertion professionnelle conduite annuellement auprès des nouveaux diplômé-es à l'enseignement de Suisse romande et du Tessin. Nous mettons en évidence les effets de ce contexte inédit sur trois moments-clés de l'insertion : la formation initiale, la recherche d'emploi et le vécu professionnel en début de carrière. L'analyse montre une forte hétérogénéité des perceptions quant à l'impact de la situation sanitaire sur la formation. En ce qui concerne la recherche d'emploi, l'impact de la pandémie est considéré comme minime. En revanche, le vécu professionnel des nouveaux/elles diplômé-es a été impacté négativement pour une majorité d'entre eux/elles. Cet article met en lumière les défis que soulèvent la transition vers la profession dans un temps où les pratiques sont bouleversées.

MOTS CLÉS – insertion professionnelle, formation à l'enseignement

Introduction

Au printemps 2020, caractérisé par le début des mesures sanitaires pour lutter contre la pandémie de covid-19, des étudiant·es en enseignement terminaient leur formation, alors que de nouveaux/elles diplômé·es entamaient leur carrière professionnelle. Cet article interroge l'effet de la pandémie sur la phase d'insertion professionnelle des enseignant·es. Alors que la littérature démontre que cette période d'insertion constitue un moment charnière et complexe dans la trajectoire d'un·e enseignant·e, les nouveaux défis engendrés par le contexte sanitaire et les mesures de lutte contre la pandémie, tant dans la formation que dans l'exercice du métier, méritent d'être étudiés. En effet, bien que les effets de la pandémie sur la population étudiante soient souvent discutés, leur devenir professionnel reste parfois dans l'ombre. Dans cet article, nous proposons ainsi de mettre en lumière les défis que représente la transition vers la profession, dans un temps où les pratiques sont bouleversées.

Pour aborder ce sujet, nous analysons les résultats d'une large enquête sur l'insertion professionnelle conduite annuellement auprès des nouveaux/elles diplômé·es à l'enseignement de Suisse romande et du Tessin. Nous étudions les effets de ce contexte inédit sur trois moments-clés de l'insertion : la formation initiale, la recherche d'emploi et le vécu professionnel en début de carrière. Plusieurs questionnements guident nos analyses. Quelle est la perception des diplômé·es quant à l'impact, positif ou négatif, des changements provoqués par la pandémie sur la formation ? Cette perception est-elle homogène ? Quel impact cette pandémie a-t-elle eu sur la recherche d'emploi ? En quoi le vécu professionnel a-t-il été transformé au cours de cette période ? Finalement, quelles implications ont ces impacts pour l'insertion professionnelle ? Suggérant ainsi que la pandémie et ses effets peuvent être considérés comme un révélateur de certains processus de l'insertion professionnelle, que nous étudions par ailleurs depuis de nombreuses années, nous en discuterons plusieurs dimensions.

Après avoir mis en avant quelques éléments clés de la formation des enseignant·es et de l'insertion professionnelle, nous abordons des recherches nationales et internationales concernant l'effet de la pandémie sur la formation des enseignant·es, pour finalement présenter et discuter les résultats de l'enquête que nous détaillons dans cet article.

De la formation en alternance à l'insertion professionnelle

La formation des enseignant·es est professionnalisante et suit une logique d'alternance, à savoir un mode d'organisation visant à faire articuler

les dimensions théoriques et pratiques constitutives des professions dans une optique intégrative (Balslev, 2021 ; Vanhulle et al., 2007). Concrètement, cela signifie que les étudiant-es passent une partie de leur temps sur les bancs de l'institut de formation (Haute école ou Université) et une autre partie en stage dans des classes primaires, secondaires ou spécialisées. Ces stages représentent non seulement, en termes d'espace-temps, une part importante de la formation mais constituent également la matière travaillée durant les dispositifs d'alternance et d'analyse de pratiques. La situation pandémique du printemps 2020 a de toute évidence bouleversé cette organisation. En outre, les étudiant-es acquérant rapidement le statut de stagiaires, avec des responsabilités grandissantes au fur et à mesure de l'avancement dans la formation, débutent ainsi leur insertion professionnelle en étant encore aux études.

Cette insertion est un processus multidimensionnel, socialement construit, qui met en jeu des nouveaux/elles enseignant-es diplômé-es, des établissements employeurs et des instituts de formation (INSERCH, 2021). Ce processus peut être caractérisé par une dimension objective (les conditions de l'emploi) et une dimension subjective (le sentiment d'insertion professionnelle, Losego et al., 2011). Il se déploie dans des registres informels, tels que des moments conviviaux ou du partage d'expériences entre collègues, aussi bien que formels, par exemple l'engagement ou l'accueil par la direction d'établissement (INSERCH, 2020). Les dynamiques d'insertion professionnelle relèvent ainsi tant des positions objectives des individus à un moment de leur trajectoire, arrimant la période de formation initiale aux premières années dans le métier, qu'au sens qu'ils donnent à ces positions à un moment donné (Girinshuti, 2020). Mukamurera et al. (2013) caractérisent l'insertion professionnelle à partir de cinq dimensions : l'accès à l'emploi, les conditions de la tâche, la socialisation organisationnelle, la professionnalité et la dimension émotionnelle.

Du point de vue de ses implications, le processus d'insertion professionnelle renvoie à des enjeux à la fois politiques, professionnels, institutionnels et de formation (Broyon & Rey, 2016 ; Wentzel et al., 2011) allant du pilotage des effectifs d'enseignant-es au développement professionnel (Berger, 2021 ; Mosquera Roa et al., 2016 ; Vanini De Carlo, 2014). L'insertion professionnelle représente un passage délicat à négocier où, selon les enseignant-es débutant-es, le risque d'épuisement professionnel est marqué et pourrait conduire à l'abandon de la profession (Gremaud & Rey, 2011). En outre, le regard porté par les enseignant-es récemment diplômé-es sur leur formation offre un indicateur de la capacité de la formation initiale à répondre aux besoins ressentis par les professionnel·les. Il renvoie tant à la singularité des parcours, profils et aspirations de plus en plus diversifiés des enseignant-es (Rey, 2016 ; Rey et al., 2020) qu'à l'adéquation de la formation avec les exigences évolutives de la pratique (INSERCH, 2021 ; Voirol-Rubido et al., 2020).

L'insertion professionnelle dès la formation initiale repose sur une organisation institutionnelle et sur des acteurs ou actrices clés comme les mentor-es¹ et des collectifs d'étudiant-es et de formateurs/trices. Cette dimension collective, bien que préconisée par des chercheur-es (notamment Escalié & Chaliès, 2011) et exploitée durant la formation, est sous-estimée (Bouchetal, 2015) et au final peu valorisée, notamment dans la certification : par exemple dans les travaux de fin d'études, le rôle des personnes-ressources et des collectifs semble absent (Guigue, 2001). Lors de l'entrée dans la profession, cette dimension collective ou encore collaborative participe au développement professionnel : les savoirs issus de la pratique des collègues deviennent plus importants que les ressources académiques (Mosquera et al., 2016), les conversations professionnelles constituent des lieux de construction de sens (Orland-Barak, 2006) et la collaboration représente un vecteur de développement professionnel (Bouchetal, 2015 ; Rey & Gremaud, 2013).

Dans un contexte de contraintes supplémentaires associées à la pandémie de covid-19, l'impact de celle-ci sur la qualité de la formation initiale et le vécu professionnel des enseignant-es débutant-es représente des objets pertinents à analyser. Par ailleurs, une partie des répondant-es de l'enquête présentée dans cet article a assumé l'impact de la pandémie à la fois en tant que formé-e et en tant que professionnel-le. La pandémie a isolé les étudiant-es, jusqu'à parfois les priver de la dimension collective, et il reste à savoir comment cela a été vécu par ces « alternant-es », à mi-chemin entre la formation et la profession.

Effets de la pandémie de covid-19 sur la formation et l'insertion des enseignant-es

Au mois de mars 2020, avec l'irruption de la pandémie de covid-19 en Europe, les écoles suisses ont été brutalement fermées pendant une durée de six semaines à plusieurs mois et les enseignant-es durent rapidement s'engager dans un nouveau mode d'enseignement à distance. Les formations initiales à l'enseignement basculèrent aussi subitement en mode distanciel. Pendant l'année scolaire 2020-2021, les écoles mirent en place des modalités nouvelles et changeantes de gestion de la pandémie, incluant diverses mesures sanitaires : distanciation sociale, port du masque, désinfections des locaux et des mains, tests covid-19 collectifs, quarantaines, fermetures de classes ou d'écoles. Toutes ces mesures ont passablement bouleversé les pratiques d'enseignement et de formation.

1. Les mentor-es correspondent aux enseignant-es accueillant les stagiaires dans les classes et accompagnant la pratique professionnelle des étudiant-es.

Au niveau de la formation initiale des enseignant·es, la littérature suggère que la fermeture des écoles pendant la première phase de la pandémie au printemps 2020 a eu un impact sur la formation (Assunção Florex & Gago, 2020). Si l'adaptation des cours à distance a constitué un défi majeur du fait de son caractère inattendu, les modalités de la formation pratique, en particulier la tenue de stages à distance, en a probablement constitué le bouleversement le plus important (voir Kunz & Brandon dans ce numéro), conduisant parfois à une baisse des exigences institutionnelles pour les épreuves certificatives² ou à un changement des modalités d'accompagnement impactant la formation pratique. Par contraste, les modalités de formation à distance ont aussi été abordées en termes d'opportunités pédagogiques ouvertes par l'irruption forcée des technologies dans le quotidien des pratiques de formation (Ferdig et al., 2020 ; Hartshorne et al., 2020). Une étude menée en Suisse alémanique montre à cet égard que les étudiant·es en enseignement ont une vision plus positive que les formateurs/trices de la formation numérique à distance et de son potentiel de pérennisation (Oswald et al., 2020). Une autre enquête suggère qu'une plus grande flexibilité et la possibilité d'individualiser les apprentissages sont perçues comme positives dans l'enseignement à distance, alors que la perte d'échanges et de contact social est déplorée (Näf et al., 2020).

Au niveau du vécu des enseignant·es pendant la pandémie, on observe une forte hétérogénéité des expériences faites pendant le confinement, avec des difficultés principalement d'ordre technique et pédagogique. La transition brutale à l'enseignement à distance requiert des capacités d'adaptation et reporte une partie de la responsabilité sur la sphère domestique et familiale (Garrote et al., 2021 ; Lucas et al., 2020), ce qui tend à accroître les inégalités du côté des élèves (Helm et al., 2021). En Suisse, une étude qualitative suggère que les enseignant·es du primaire ont maintenu un niveau de bien-être relativement élevé en dépit du semi-confinement, en soulignant que les ressources associées aux collègues et à la direction d'établissement ont un effet sur le niveau de bien-être, tout comme l'accroissement de la charge de travail ou la distance sociale (Hascher et al., 2021). Cette recherche souligne aussi le fait que des expériences positives dans l'enseignement à distance peuvent renforcer le sentiment de compétence des enseignant·es. L'étude *À l'Écoute* menée à large échelle auprès d'enseignant·es du canton de Vaud reporte que les réactions les plus fréquemment évoquées pendant la période d'enseignement à distance du printemps 2020 sont la confiance, la fierté, mais aussi la fatigue ressentie (Center for Learning Sciences, 2020). Par ailleurs, l'une des préoccupations majeures des enseignant·es durant cette période relevait de la nécessité de maintenir l'engagement des élèves dans les apprentissages (Garrote et al., 2021). Sur les plans techniques et

2. À titre d'illustration, des étudiant·es ont été diplômé·es alors que certaines épreuves certificatives ont été annulées au semestre de printemps 2020 – par exemple certains examens liés à la pratique professionnelles ou la validation du stage final.

pédagogiques, la maîtrise des outils digitaux par les enseignant·es semble avoir été globalement satisfaisante, contrairement aux défis du maintien d'interactions de qualité avec les élèves (Kovacs et al., 2021), même si d'autres nuancent cette distinction (Piatti et al., 2020).

Malgré le nombre important d'études portant sur les pratiques des enseignant·es, le vécu professionnel n'a toutefois pas été abordé à partir de l'insertion professionnelle et du vécu spécifique des enseignant·es débutant·es. La recherche d'emploi et la transition formation-emploi en temps de pandémie n'ont à notre connaissance pas été étudiées. De plus, beaucoup d'études se sont concentrées sur le vécu et les expériences liées à l'enseignement à distance, avec des récoltes de données souvent effectuées au printemps 2020, pendant le confinement. Peu de recherches ont considéré le vécu professionnel de manière plus large depuis le début de la pandémie, incluant l'ensemble des contraintes et/ou opportunités variables et changeantes que le contexte pandémique a depuis lors généré dans l'exercice du métier d'enseignant·e.

Questions de recherche et méthode

En vue de cerner le vécu professionnel des enseignant·es entrant dans le métier, mais également l'impact sur d'autres moments-clés de l'insertion professionnelle, nos analyses sont guidées par la question : Quel a été l'impact de la pandémie de covid-19 sur la formation, la recherche d'emploi et l'insertion professionnelle ?

Considérant par ailleurs qu'une situation de crise révèle des aspects singuliers voire occultés de la condition des étudiant·es et jeunes enseignant·es, nous cherchons à savoir ce que l'enquête révèle sur la réalité de l'insertion professionnelle.

Participant·es

Les données proviennent de l'enquête INSERCH qui est reconduite annuellement auprès des nouveaux/elles diplômé·es des instituts de formation à l'enseignement des HEP romandes (HEPFR, HEP BEJUNE, HEP VD, HEP VS), du DFA au Tessin (SUPSI), de l'IUFE (UNIGE) et du CERF (UNIFR)³. Cette enquête interroge, via un questionnaire en ligne en trois langues, les diplômé·es un an, puis trois ans après l'obtention de leur diplôme pour connaître leurs situations professionnelles, leurs parcours de formation, leurs expériences professionnelles, leurs bilans de la formation initiale et les démarches effectuées pour obtenir un poste.

3. www.inserch.ch

Dans cet article, nous nous concentrons sur les diplômé-es interrogé-es en 2021. Ils et elles étaient 1041 à avoir répondu à l'enquête : 540 diplômé-es en 2020 interrogé-es un an après l'obtention de leur diplôme et 501 diplômé-es en 2018 interrogé-es trois ans après l'obtention de leur diplôme. Les diplômé-es de 2020 ont vécu la fin de leur formation à distance (à partir du mois de mars 2020) et ceux et celles de 2018 ont vécu la fermeture des écoles (au moins six semaines) lors de leur deuxième année d'enseignement. De plus, les deux volées ont potentiellement enseigné pendant l'année scolaire 2020-2021, marquée par de nombreux changements au niveau des mesures sanitaires mises en place dans les écoles pour contenir la pandémie (masque, tests, désinfections, distanciation, quarantaines, fermetures de classes ou d'écoles).

Mesures

Nous avons extrait du questionnaire les réponses de six questions mesurant spécifiquement l'influence de la pandémie sur trois aspects de leur réalité : la qualité de la formation, la recherche d'emploi et le vécu professionnel. Seules les deux questions sur le vécu professionnel ont été proposées aux diplômé-es en 2018 puisque les deux autres aspects (i.e., la formation et la recherche d'emploi) n'avaient pas été vécus lors de la pandémie.

Qualité de la formation. L'impact de la pandémie sur la qualité de la formation était mesuré grâce à une question fermée : « Quel impact la pandémie de covid-19 a-t-elle eu sur la qualité de votre formation ? ». Les enseignant-es devaient répondre sur une échelle de Likert allant de 1 (*impact très négatif*) à 6 (*impact très positif*) avec la possibilité d'indiquer « *aucun impact* ».

Recherche d'emploi. Les enseignant-es devaient estimer l'impact de la pandémie sur leurs recherches d'emploi sur une échelle de Likert allant de 1 (*aucun impact*) à 6 (*impact très fort*) avec la possibilité de cocher « *sans avis* ».

Vécu professionnel. Une question semblable à la précédente demandait aux enseignant-es d'estimer si la pandémie avait impacté leur vécu professionnel.

Pour chacune de ces trois questions fermées, une question ouverte permettait aux enseignant-es d'explicitier les raisons de leurs réponses.

Analyse

Les questions fermées ont été analysées en calculant la fréquence des réponses données pour chaque modalité. Des analyses inférentielles sont proposées sur la question du vécu professionnel, afin de comparer les deux volées de notre échantillon.

Les questions ouvertes ont été catégorisées et codées selon les thèmes qui y étaient abordés par les participant·es. La fréquence d'apparition de ces thèmes a ensuite été comptabilisée. Notons que les enseignant·es pouvaient donner plusieurs éléments de réponse. Le nombre de réponses données est ainsi supérieur au nombre de répondant·es.

Résultats

Au cours de l'insertion professionnelle, la fin de la formation, la recherche d'emploi et les premiers pas dans le métier s'enchaînent dans un processus qui comporte des dimensions objectives – telles que l'obtention d'un poste, mais aussi subjectives – le vécu professionnel ou le rapport au métier. La qualité des expériences faites en formation, en particulier dans les stages, représente un apport significatif au processus d'insertion du point de vue des enseignant·es récemment diplômé·es (INSERCH, 2020). Une fois le premier contrat décroché, le vécu professionnel et le sentiment d'être inséré professionnellement est largement influencé par le contexte social et la part informelle de ce que Mukamurera et al. (2013) nomment la socialisation organisationnelle (Albisetti et al., 2021). Or, ces différentes dimensions ont été profondément remodelées par la pandémie de covid-19, rendant les contacts spontanés plus compliqués, faute d'espaces dans lesquels cette part de l'informel peut se jouer, et empêchant certaines modalités de la formation en alternance. Les résultats présentés ici se centreront alors sur la perception des enseignant·es débutant·es quant à l'impact de la pandémie sur trois moments-clés de leur insertion professionnelle : la formation, abordée sous l'angle de sa qualité, la recherche d'emploi et, enfin, le vécu professionnel.

Impact de la pandémie sur la formation : des vécus très contrastés

Parmi les 540 diplômé·es de 2020 ayant participé à l'enquête, 446 ont évalué l'impact de la pandémie de covid-19 sur la qualité de leur formation. Le tableau 1 présente les résultats obtenus.

Tableau 1 : Impact de la pandémie sur la qualité de la formation.

	1 Très négatif	2	3	4	5	6 Très positif	Aucun impact	Total
N	17	55	114	85	38	26	131	466
%	4%	12%	25%	18%	8%	6%	28%	100%

16% des enseignant-es disent que la pandémie a eu un impact négatif (catégorie 1 et 2) et 14 % qu'elle a eu un impact positif (catégories 5 et 6). Presque la moitié (43 %) pense que la pandémie a eu un impact ni vraiment négatif ni vraiment positif (catégorie 3 et 4) et 28 % que la covid n'a pas eu d'impact sur leur formation. Ainsi pour une grande majorité des enseignant-es, la pandémie n'a soit pas eu d'impact, soit a eu un impact assez mitigé.

390 enseignant-es ont répondu à la question ouverte leur demandant d'explicitier les raisons d'une telle réponse et beaucoup d'entre elles et eux ont mentionné plusieurs thèmes conduisant à 635 éléments de réponses. Les raisons évoquées ont été ensuite regroupées dans 29 catégories différentes. Nous présentons ici seulement les plus importantes, celles qui représentent plus de 4 % de l'ensemble des répondant-es (cf. annexe 1).

Globalement, la principale raison évoquée pour expliquer l'impact faible de la pandémie de covid-19 sur la qualité de la formation est liée au fait que 19 % des répondant-es avaient presque achevé leur formation au moment de basculer vers l'enseignement à distance. De plus, 11 % de l'ensemble des répondant-es déclarent n'avoir éprouvé aucun impact de la pandémie sur la qualité de la formation – sans en préciser les raisons. Ces constats laissent supposer que l'appréciation de cet impact aurait été autre si la pandémie avait surgi à un moment plus critique de la formation.

La deuxième catégorie de raisons ayant influencé la qualité de la formation est le « gain en flexibilité et en temps » citée par 18 % des répondant-es. L'enseignement à distance évite les déplacements et libère du temps à consacrer notamment à la rédaction du mémoire. Il offre une meilleure flexibilité dans l'organisation de son temps car les « tâches sont réalisées plus rapidement en asynchrone ». Cette modalité épargne à certain-es étudiant-es « l'obligation d'écouter des cours de 90 minutes lorsque la matière peut être assimilée en 30 minutes ». Relevons également que 8 % de l'ensemble des répondant-es ont apprécié les cours à distance qu'ils et elles jugent « plus intéressants ». Ces répondant-es estiment que « la transition vers les cours à distance a été bonne » et que cette modalité favorise « les approfondissements ciblés » ainsi qu'une « meilleure appropriation des contenus. »

Viennent ensuite les raisons évoquées par 16 % des répondant-es regroupées dans la catégorie « cours et/ou modalités d'enseignement à distance non adaptées ». Elles font référence à des cours en ligne jugés trop longs, moins stimulants, mal ou peu préparés, qualifiés par les répondant-es de « faible qualité » en raison de leurs modalités non adaptées au format en ligne. Les répondant-es relèvent également « l'importance du présentiel » qui favorise à leurs yeux la qualité de la formation.

14 % des répondant-es constatent ensuite un effet négatif de l'enseignement à distance sur la « formation pratique », notamment les stages qui ont

été « raccourcis ou supprimés », qui « ont empêché certaines expériences telles que les camps », qui « n'ont pas bénéficié des outils appropriés » et qui ont engendré « une perte de la relation pédagogique » lorsqu'ils ont été réalisés à distance.

Cependant, 11 % des répondant-es jugent la formation à distance « équivalente » à la formation en présentiel et estiment que la pandémie n'a pas eu d'impact sur la qualité de la formation. Selon elles et eux, « la formation s'est poursuivie ou achevée normalement » et « la modalité à distance n'a pas fondamentalement impacté la formation ».

Enfin, 24 % des répondant-es avancent des raisons très diverses comme par exemple des difficultés émotionnelles, une baisse de motivation, l'augmentation des travaux de groupes, ou encore des conditions de travail à la maison non favorables. Ces raisons multiples illustrent la diversité du vécu des étudiant-es en formation.

Lorsque l'on analyse les réponses en fonction du niveau d'impact ressenti (mesuré par la question fermée), les éléments suivants sont rapportés.

Parmi les répondant-es déclarant n'avoir subi *aucun impact* de la pandémie de covid-19 sur la qualité de leur formation, 54 % justifient leur appréciation en évoquant le fait qu'ils ou elles arrivaient à la fin de leur formation et 31 % en estimant que formation à distance et formation en présence se valent.

Les répondant-es ayant perçu un *impact très favorable* de la pandémie de covid-19 sur la qualité de la formation (valeurs 5 et 6) perçoivent majoritairement les avantages que l'enseignement à distance leur a apporté. Ils ou elles évoquent par ordre d'importance décroissant une plus « grande flexibilité ou un gain de temps » (55 %), des « cours à distance adaptés » (17 %), et le fait d'avoir « développé des compétences pour l'enseignement à distance » (10 %) en faisant allusion à un « sentiment d'utilité de l'apprentissage de l'enseignement à distance » ou d'un « challenge à relever ». Certain-es estiment avoir bénéficié d'une « baisse des exigences institutionnelles » (10 %) et citent dans cette catégorie « l'absence de stage final », ou « d'examen pratique ». Enfin, certain-es évoquent plus généralement le « report ou changement de modalités d'examen » (10 %) et d'autres ressentent un « sentiment d'avoir eu un diplôme "au rabais" ».

Les répondant-es ayant perçu un *impact mitigé*, ni très positif ni très négatif de la pandémie de covid-19 sur la qualité de la formation (valeurs 3 et 4) déclarent avoir bénéficié de « flexibilité ou de gain de temps » (16 %) et pu « développer des compétences pour l'enseignement à distance » (11 %). Toutefois, les arguments négatifs dominent : ils ou elles évoquent surtout des « cours et/ou les modalités de l'enseignement à distance non adaptés » (21 %), ressentent le sentiment de « péjorer la formation pratique » (20 %),

avancent le « report ou le changement des modalités d'examen » (12 %) ou encore « l'absence d'échange ou la perte de l'informel » (11 %).

Enfin, les répondant-es évaluant *très négativement* l'impact de la pandémie de covid-19 sur la qualité de la formation (valeurs 1 et 2) citent massivement des raisons liées aux « cours et/ou modalités de l'enseignement à distance non adaptés » (45 %) et ont le sentiment que l'enseignement à distance a « péjoré la formation pratique » (25 %), particulièrement présente en dernière année de formation. Survient ensuite le sentiment d'une « mauvaise qualité du suivi et/ou de l'enseignement par les formateurs/trices » (15 %), par exemple des « tâches vides de sens, un manque de clarté, des formateurs/trices peu impliqués et/ou insuffisamment préparés ». Le « report ou changement des modalités d'examen » (13 %) ainsi que « l'absence d'échange et/ou la perte de l'informel » (11 %) sont des catégories qui pèsent en défaveur de la qualité de la formation.

Pandémie et recherche d'emploi dans l'enseignement : un impact limité

La recherche d'emploi représente un autre moment-clé de l'insertion professionnelle. Il y est question de décrocher un contrat d'enseignant-e, mais aussi de la qualité du poste obtenu (Girinshuti, 2020), en termes de stabilité, de taux d'activité, de fragmentation des tâches ou de l'activité entre plusieurs établissements, ou encore d'adéquation entre l'emploi et la formation. La recherche d'emploi constitue donc un moment charnière où se jouent les conditions et la qualité de l'emploi à venir.

Dans un premier temps, les diplômé-es devaient estimer l'impact de la pandémie sur leurs recherches d'emploi sur une échelle en 6 points. Les réponses sont décrites dans le tableau 2.

Tableau 2 : Impact de la pandémie sur les recherches d'emploi.

	1 Aucun impact	2	3	4	5	6 Impact très fort	Total
N	215	35	18	37	24	34	363
%	59%	10%	5%	10%	7%	9%	100%

Globalement, les diplômé-es considèrent que la covid-19 a eu peu d'impact sur leurs recherches d'emploi. Plus précisément, il ressort qu'environ les deux tiers des diplômé-es (69 %) n'ont perçu aucun impact ou très peu d'impact (1 ou 2 sur l'échelle de Likert) sur leurs recherches d'emploi. Ce faible impact peut en partie être expliqué par le fait que le processus de

recrutement est déjà largement dématérialisé (offres sur sites Internet et postulations en ligne).

Dans un deuxième temps, les diplômé-es devaient préciser, le cas échéant, en quoi leurs recherches d'emploi ont été impactées par la covid-19.

Nous avons relevé au total 129 éléments de réponse pour 107 répondant-es que nous avons répartis dans les neuf catégories décrites dans l'annexe 2.

Soulignons qu'une partie des diplômé-es qui avaient indiqué que la pandémie n'a pas eu d'impact sur leur recherche d'emploi a également rédigé des commentaires décrivant ce manque d'impact (e.g., « J'ai eu de la chance, il n'y avait aucun impact. » ; « Je n'ai pas fait de recherche d'emploi, j'étais déjà en emploi, nommée. »). Cela concerne 18 % des diplômé-es ayant laissé un commentaire.

Le principal élément mis en avant par les diplômé-es fait référence aux entretiens d'embauche : 29 % des répondant-es ayant exprimé un impact de la pandémie sur les recherches d'emploi relèvent le fait que les entretiens se sont faits à distance (par vidéoconférence ou par téléphone), qu'un nombre restreint de personnes étaient présentes lors de l'entretien ou qu'il n'y a simplement pas eu d'entretien. Certain-es répondant-es soulignent notamment que les entretiens à distance, ou en présentiel avec le masque, permettent moins aisément « de cerner les émotions ou les réactions de ses interlocuteurs » et de « laisser transparaître sa personnalité ».

Les diplômé-es sont également 13 % à avoir mis en avant le fait que les offres d'emploi sont sorties plus tardivement qu'à l'accoutumée et que le délai de réponse de la part des employeurs s'est allongé en raison d'autres problèmes à gérer en lien avec la covid-19.

24 % des diplômé-es soulignant un impact dans leur recherche d'emploi ont par ailleurs le sentiment que la pandémie a entraîné une baisse du nombre de postes mis au concours. Ils et elles insistent également sur le fait que les directeurs/trices d'établissements étaient probablement moins disposé-es à rencontrer des candidat-es potentiel·les et que, dans certains cas, ils et elles ont préféré repourvoir les postes en interne (report de départs à la retraite, engagement de stagiaires ayant travaillé dans l'établissement) ou engager des enseignant-es avec plus d'expérience.

Il faut noter que les enseignant-es du primaire ont été les seul-es à indiquer avoir des craintes liées à la qualité de leur formation dans le cadre de leurs recherches d'emploi (8 % des répondant-es). Ces craintes portent sur la perception d'une formation au rabais et les impacts négatifs du flou que l'éventuel report de la fin de la formation a eu sur certaines recherches de postes. Certaines réponses indiquent par exemple que les employeur-es « n'ont pas osé prendre le risque » de les engager sachant qu'ils et elles

devraient peut-être s'absenter pour « rattraper un quelconque stage ou examen non possible à cause du covid ».

16 % de l'échantillon fait état d'un impact positif de la pandémie sur leurs recherches d'emploi en évoquant, par exemple, plus d'ouvertures de postes⁴.

Impact sur le vécu professionnel : l'épreuve de la pandémie en période d'insertion

Une fois un poste décroché, l'insertion professionnelle se joue dans le quotidien des pratiques d'enseignement, de la collaboration, et de la socialisation au sein d'un établissement scolaire qui s'avère déterminante pour la suite de la trajectoire. Le « vécu professionnel » recouvre donc une multitude d'aspects, qu'il serait difficile de détailler de manière exhaustive dans le cadre de cette enquête. Nous avons tenté de l'approcher en invitant les enseignant-es, diplômé-es depuis un et trois ans, à estimer l'impact de la pandémie sur leur vécu professionnel.

761 diplômé-es ont répondu à une première question fermée concernant leur vécu professionnel et 57 ont coché « sans avis ». La répartition entre les répondant-es ayant obtenu leur diplôme en 2018 (351 répondant-es) et celles et ceux qui l'ont obtenu en 2020 (410 répondant-es) est relativement équilibrée.

Tableau 3 : Impact de la pandémie sur le vécu professionnel.

	1 Aucun impact	2	3	4	5	6 Impact très fort	Total
N	52	106	133	228	152	90	761
%	7%	14%	17%	30%	20%	12%	100%

En moyenne, l'impact a été considéré comme moyen : il se situe à 3,67 (sur un maximum de 6 sur l'échelle de Likert) pour les diplômé-es de 2020 et à 3,87 pour les diplômé-es de 2018. La différence entre les deux volées est significative ($F(1,759) = 4,10, p < 0,05$) mais les différences sont modérées ($\eta^2 = 0,05$). Elles s'expliquent en grande partie par le fait que la majorité des diplômé-es de 2018 était en exercice, dans leur deuxième année d'enseignement, au semestre de printemps 2020 lors de la fermeture des écoles – alors que la volée 2020 terminait sa formation. On peut ainsi faire l'hypothèse que

4. Ceci est notamment lié à l'augmentation du nombre d'élèves au gymnase. On ne peut aussi exclure un « effet covid » lié à la diminution de l'échec scolaire au printemps 2020, puisqu'une partie du programme n'a pas pu être donnée.

cette fermeture subite et inattendue des écoles est perçue comme ayant été particulièrement impactante, davantage que les autres mesures mises en place ultérieurement au cours de l'année scolaire 2020-2021.

Une majorité des répondant·es estime que l'impact de la pandémie a été conséquent (avec des réponses se situant entre 4 et 6). Environ un tiers des répondant·es a répondu 4 et 20 % ont répondu 5, dénotant un impact important. Seule une minorité (7 %) estime qu'il n'y a pas eu d'impact.

La question ouverte, à laquelle ont répondu 509 enseignant·es, a débouché sur 942 éléments de réponses regroupés en plus de 20 thèmes ou catégories de réponses. L'annexe 3 indique les thèmes les plus fréquemment mentionnés, leurs déclinaisons négatives ou positives, ainsi que certaines réponses illustratives.

Les réponses mentionnant les impacts négatifs sont beaucoup plus variées et nombreuses que celles mentionnant un impact positif. Par ailleurs, se révèle également la diversité des domaines impactés par la pandémie qui touchent à l'accès au monde professionnel, l'enseignement (au sens strict), la dimension relationnelle de la profession, l'organisation du travail, les activités scolaires dans leur diversité, des domaines extrascolaires tels que le climat ambiant, les effets psychologiques ressentis durant la pandémie, le profil et l'état des élèves ainsi que le fait d'être témoin du vécu de certain·es élèves et de leurs familles. Seules les catégories dominantes ont été mentionnées dans l'annexe 3, mais le nombre de réponses classées dans les « divers » montre la dispersion et la variété des réponses.

Les deux éléments les plus marquants de la pandémie évoqués par les diplômé·es sont les contraintes sanitaires (essentiellement l'inconfort, l'obstacle à la communication et la perte de temps provoquée par le lavage de mains, le nettoyage et les tests salivaires ; 198 occurrences) et l'enseignement à distance ou en ligne (145 occurrences). Certains contenus d'enseignement sont davantage impactés par le port du masque et la nécessité de respecter les gestes barrières que d'autres (la musique, l'éducation physique et sportive, les langues). On peut s'interroger sur l'effet à long terme de la pandémie sur ces contenus.

Une partie des diplômé·es évoque l'innovation (52 occurrences), en tant qu'obligation (« Nous avons dû repenser nos cours en 1 semaine ») mais aussi comme opportunité permettant de développer de nouvelles compétences.

Les résultats obtenus montrent également l'importance de la dimension relationnelle du métier d'enseignant. Les relations entre adultes, particulièrement entre collègues, sont l'un des points très fréquemment mentionnés (87 occurrences), comme l'exprime ce·tte répondant·e : « Le côté relationnel est fortement impacté lorsqu'on ne peut pas manger en salle des maîtres ni se retrouver entre enseignants ». Ce résultat confirme l'importance des relations entre collègues, formelles ou non, dans le métier d'enseignant,

notamment dans les premières années. Les relations avec les élèves (70 occurrences) ont – selon les répondant-es – pâti de la pandémie et, dans une moindre mesure, les relations avec les familles aussi (37 occurrences). Notons toutefois des effets positifs comme la reconnaissance du travail par les parents.

L'annulation des activités culturelles et sportives constitue un autre élément marquant (65 répondant-es). Ce résultat révèle la diversité de l'activité des enseignant-es qui ne se limite pas à l'enseignement de contenus prévus dans les moyens d'études mais sort des quatre murs de la classe.

Les réponses dénotent la porosité de l'école avec le monde social et les conséquences non directement liées à l'enseignement. En effet, le climat ambiant (43 occurrences), souvent décrit comme anxiogène, le profil et l'état des élèves (52 occurrences), les effets psychologiques de la pandémie (24 occurrences) ainsi que le fait d'être témoin du vécu des élèves (21 occurrences) ont impacté l'entrée dans la profession. Peuvent également être ajoutés à cette liste, les effets physiques dont font part les répondant-es (notamment la fatigue, des maux de tête et les cordes vocales abimées - dans la catégorie « divers »).

L'incertitude et les changements rapides occasionnés par la pandémie ont eu un impact important sur l'organisation du travail enseignant, que les répondant-es sont nombreux à relater (37 occurrences).

Pour finir, certain-es diplômé-es ont également évoqué la possibilité ou l'impossibilité de trouver du travail (avec 30 occurrences). En effet, la pandémie a créé des opportunités de faire des remplacements pour certain-es diplômé-es mais aussi rendu l'accès au travail plus difficile pour une autre partie (notamment les personnes considérées comme à risques en cas d'infection à la covid-19).

Discussion et conclusions

Cette enquête a mis en évidence les impacts différenciés de la pandémie lors de trois moments-clés de l'insertion professionnelle.

Pour ce qui est de la formation, les résultats révèlent une grande hétérogénéité des réponses qui résulte, selon nous, de l'hétérogénéité des profils des étudiant-es. En effet ces dernier/ères rencontrent des besoins différents. Certain-es d'entre eux ou elles ont trouvé leur compte dans l'enseignement à distance qui leur a peut-être permis de concilier plus facilement vie professionnelle, privée et estudiantine, alors que d'autres bénéficient davantage de la socialisation et du cadre proposé par les cours en « présentiel ». Ce résultat interroge la capacité de la formation à tenir compte de ces différences, en proposant les mêmes modalités à tous, quels que soient leurs profils et

suggère qu'elle pourrait être davantage pensée en termes de différenciation des parcours de formation, et que l'enseignement à distance pourrait y jouer un rôle.

Lors de la formation, les répondant-es mentionnent relativement peu d'éléments en lien avec la dimension relationnelle et sociale, alors que ces aspects sont fréquemment mentionnés en ce qui concerne le vécu professionnel. Rappelons que les diplômé-es interrogé-es étaient en fin de formation au début de la pandémie, il est donc fort probable qu'une bonne partie d'entre eux et elles aient déjà établi un réseau d'étudiant-es avec lesquelles collaborer ou échanger durant la formation. Il sera intéressant de voir si les répondant-es des enquêtes suivantes, ayant vécu une bonne partie de leur formation à distance⁵ présentent des réponses similaires.

Les réponses concernant le vécu professionnel révèlent la complexité et la diversité du métier d'enseignant. Les manques vécus et les restrictions engendrées par la situation sanitaire mettent en lumière les éléments qui comptent pour la profession : par exemple le fait de bénéficier de moments informels, la possibilité de faire plusieurs sortes d'activités avec les élèves, les occasions de communiquer avec les familles. Ces dernières ont été altérées par l'annulation des soirées de parents et des rencontres individuelles. Par contre, dans certains cas, la communication a pris des formes différentes, plus directes, ce qui a permis aux enseignant-es de mieux connaître les contextes de vie de leurs élèves. On voit ainsi, qu'en temps normal, cette connaissance est moins accessible. En rendant la frontière entre école et famille plus visible, voire plus poreuse à certains égards, la pandémie révèle ainsi la nature, les limites mais aussi l'importance de la relation école-famille, fortement reconfigurée par les mesures sanitaires.

Si l'on contraste nos résultats avec ceux des premières études menées en Suisse au printemps 2020 sur l'impact de la pandémie sur l'école et le vécu des enseignant-es, on observe un certain nombre de points de convergence, à commencer par la perception parfois positive de l'impact des mesures sanitaires sur la formation initiale à l'enseignement. Cette perception, sans être majoritaire – rappelons que les avis des étudiant-es à ce sujet sont très partagés – rejoint le constat de nouvelles opportunités pédagogiques ouvertes par l'irruption de l'enseignement à distance en formation (Ferdig et al., 2020 ; Hartshorne et al., 2020 ; Näf et al., 2020 ; Oswald et al., 2020), par exemple en termes d'individualisation accrue des apprentissages. Ceci ne doit pas non plus occulter les inconvénients de l'enseignement à distance - par exemple la perte d'échange et de contact social (Näf et al., 2020).

Sur le plan du vécu professionnel, nos résultats contrastent avec le tableau dressé par plusieurs enquêtes, qui soulignent un niveau de bien-être relativement élevé des enseignant-es pendant la pandémie, un sentiment

5. Nous pensons à ceux et celles qui étaient en études lors de l'année 2020-2021

de compétence renforcé par des expériences positives de l'enseignement à distance et une bonne maîtrise de ses outils, même si la fatigue engendrée par la surcharge de travail et des difficultés pédagogiques semblent obscurcir quelque peu cet état des lieux (Center for Learning Sciences, 2020 ; Hascher et al., 2021 ; Kovacs et al., 2021 ; Piatti et al., 2020). Par contraste, le vécu exprimé par les enseignant-es ayant participé à notre enquête présente une connotation essentiellement négative, même si plusieurs éléments positifs sont aussi évoqués. La phase de transition dans laquelle se situent les répondant-es, et les défis propres à cette période d'insertion professionnelle expliquent probablement une partie de ce décalage. Le moment de la prise de données, au printemps 2021, dans un temps qui ne correspond plus à la situation d'urgence du premier semi-confinement, mais plutôt à une phase de routinisation de mesures sanitaires professionnellement impactantes (masque, tests, quarantaines), peut aussi jouer un rôle. Ainsi la pandémie révèle-t-elle les multiples dimensions de la profession enseignante, mais aussi des éléments propres à l'insertion professionnelle, de la formation initiale aux premiers pas dans la profession.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albisetti, Z., Balslev, K., Canevascini, S., Charmillot, S., Gremion, F., Hascoët, M., Rey, J., Vanini, A., & Voirol-Rubido, I. (2021). *Bilan de la formation initiale, besoins en formation continue et degré de satisfaction dans l'emploi. Résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2020 auprès des diplômé-e-s 2019 et 2017 des instituts de formation des enseignant-e-s romand-e-s et tessinois-e-s*. INSERCH.
- Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal : national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Balslev, K. (2021). Alternance. In E. Runtz-Christan & P.-F. Coen (Éds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 13-15). Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Berger, J.-L. (2021). Développement professionnel. In E. Runtz-Christan & P.-F. Coen (Éds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 51-54). Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Bouchetal, T. (2015). Parcours de professeurs des écoles en cours de carrière. Épreuves, ressources : pour quel développement professionnel [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université Lumière Lyon 2.
- Broyon, M. A., & Rey, J. (2016). De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion, construction identitaire et développement des compétences professionnelles. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 7-13.

- Center for Learning Sciences (2020). *À votre écoute. L'expérience des enseignants vaudois de l'enseignement à distance COVID_19*. EPFL. https://www.epfl.ch/education/educational-initiatives/wp-content/uploads/2020/10/Rapport-EAD_LEARN_26_10.pdf
- Escalié, G., & Chaliès, S. (2011). Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 174, 107-188.
- Ferdig, R.E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C. (Éds) (2020). *Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic : Stories from the Field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Garrote, A., Neuenschwander, M., Hofmann, J., Mayland, C., Niederbacher, E., Prieth, V., & Rösti, I. (2021). *Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie : Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen*. Zentrum für Lernen und Sozialisation.
- Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant : carrières de vie et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Éditions Alphil.
- Gremaud, J., & Rey, J. (2011). L'élève hors cadre, un défi pour l'enseignant débutant. In B. Wentzel, J. Akkari, P.-F. Coen & N. Changkakoti (Éds), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 89-108). HEP-BEJUNE.
- Guigue, M. (2001). Les enseignants, professionnels solitaires de la transmission du savoir ? *Connexions*, 1(75), 85-96.
- Hartshorne, R., Baumgartner, E., Kaplan-Rakowski, R., Mouza, C., & Ferdig, R.E. (2020). Special issue editorial : Preservice and inservice professional development during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 137-147. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216910/>
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Swiss Primary Teachers' Professional Well-Being During School Closure Due to the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12(2767). doi:10.3389/fpsyg.2021.687512
- Helm, C., Huber, S., & Loisinger, T. (2021). Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie ? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(2), 237-311. <http://dx.doi.org/10.1007/s11618-021-01000-z>
- INSERCH (2020). *Obtention de l'emploi, adéquation emploi-formation et facteurs favorisant l'insertion subjective des diplômé·e·s en enseignement : résultats de l'enquête INSERCH réalisée en 2019 auprès des diplômé·e·s 2018 et 2016 des instituts de formation des enseignant·e·s romand·e·s et tessinois·e·s [Rapport non publié]*. INSERCH.
- INSERCH : collectif de coordinateur·trice·s romands et tessinois (2021). *Insertion professionnelle*. In E. Runtz-Christan & P.-F. Coen (Éds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin* (pp. 156-159). Éditions Loisirs et Pédagogie.

- 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. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-021-10616-x>
- Losego, P., Amendola, C., & Cusinay, M. (2011). L'insertion subjective des novices de l'enseignement primaire. Collaboration et sentiment de compétence. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(3), 479-494.
- Lucas, M., Nelson, J. & Sims, D. (2020). Schools' responses to Covid-19 : Pupil engagement in remote learning. NFER.
- Mosquera Roa, S., Balslev, K., Perréard Vité, A., & Dobrowolska, D. (2016). La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 137-155.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M., & Ndoreroaho, J.P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Education & Formation*, e-299. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3>
- Näf, K., Blum, D., Wyler, S., & Schönbächler, M.-T. (2020). *Befragung zur Distanzlehre an der PHBern während des Lockdown*. Pädagogisch Hochschule Bern. <https://airtable.com/shrQFS0CG3jdPf725/tblbgmyj6f8HAIkYo/viwaGZoS0cM2nuqaY/recoGh60kQnHAsG4M>
- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues : knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 12(1), 13-31.
- Oswald, Y., Meier, J., Stanislavljevic M., Meyer, J., & Zulliger, S. (2020). *Digitales Studium und Arbeiten an der PH Luzern : Erfahrungen während der Corona-Krise Befragungsergebnisse von Mitarbeitenden und Studierenden : Management Summary*. Pädagogische Hochschule.
- Piatti, A., Calvo, S., Castelli, L., Egloff, M., Gola, G., Negrini, L., & Rocca, L. (2020). *A scuola in Ticino durante la pandemia di COVID-19 : Un'indagine nella scuola dell'obbligo*. SUPSI.
- Rey, J. (2016). Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle alternatives empruntées par des enseignants diplômés. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 59-83.
- Rey, J., & Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? : analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Education & formation*, e-299, 67-77.
- Rey, J., Mettraux, R., Bolay, M., & Gremaud, J. (2020). Les trajectoires d'insertion professionnelle des enseignants formés à l'étranger : de la précarité à la reconnaissance ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-série 4*, 161-181.
- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction : du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 5-45). De Boeck.

- Vanini De Carlo, K. (2014). *Se Dire e(s)t Devenir : une recherche biographique auprès d'enseignants débutants autour de la construction du soi professionnel* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève.
- Voirol-Rubido, I., Jacquemet, N., Périsset, D. (2020). L'insertion professionnelle des diplômé·e·s de l'enseignement comme indicateur de l'efficacité externe de la formation et de l'équité d'accomplissement professionnel. Une réflexion économique et sociologique sur l'insertion des diplômé·e·s de la Haute école pédagogique du Valais. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(1), 1-20.
- Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.-F., & Changkakoti, N. (2011). L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale. Éditions HEP-BEJUNE.

Notices biographiques

Jeanne Rey est professeure HEP ordinaire et responsable de l'unité de recherche TRAJECTOIRES à la Haute École pédagogique de Fribourg, où elle enseigne dans les domaines de la formation à la recherche et du développement professionnel. Depuis 2017, elle coordonne le groupe de pilotage interinstitutionnel de l'enquête INSERCH sur l'insertion professionnelle des enseignant·es romand·es et tessinois·es mandaté par le Conseil académique des Hautes Écoles en charge de la formation des enseignant·es. Ses domaines de recherche incluent l'anthropologie de l'éducation, l'étude des trajectoires professionnelles et de mobilité, ainsi que les processus de transnationalisation de l'éducation, articulés à des enjeux de développement professionnel.

COURRIEL : JEANNE.REY@EDUFR.CH

Kristine Balslev est maître d'enseignement et de recherche dans le groupe de recherche Afordens de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Elle étudie les dispositifs de formation de l'alternance et les processus en lien avec l'insertion professionnelle. Elle mène également des recherches sur les discours écrits et oraux de formation produits dans des contextes de professionnalisation en vue de cerner des processus en lien avec le développement professionnel comme le renforcement du pouvoir d'agir ou l'émancipation.

Marine Hascoët est chargée d'enseignement à la Haute École pédagogique de Lausanne. Ses enseignements se centrent sur la méthodologie de la recherche et les analyses quantitatives. Ses recherches portent sur le rôle du soutien des parents et des enseignant·e·s dans l'adaptation psychosociale et la réussite scolaire des élèves. Dans le cadre de ses fonctions à la HEP, elle étudie aussi les motivations des futur·es enseignant·es à s'engager dans cette profession et l'influence de ces raisons sur la persévérance dans le métier.

Samuel Charmillot est chargé d'enseignement à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ses recherches portent sur les politiques éducatives, l'organisation des systèmes éducatifs et les inégalités scolaires.

Giuseppe Melfi est chargé d'enseignement à la HEP BEJUNE depuis 2009. Titulaire d'un doctorat en mathématiques et d'un master en statistique, il a mené des nombreux projets en lien notamment avec des aspects sociodémographiques de la profession enseignante. Spécialiste en analyses quantitatives, il enseigne les mathématiques et la statistique à l'Université de Neuchâtel et à la Haute École Arc à Neuchâtel.

Katja Vanini De Carlo est docteure en sciences de l'éducation, formatrice au Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento (DFA) de la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI) au Tessin, intervenante dans la formation continue de l'Université de Fribourg et dans le programme PIRACEF à la HEP Vaud. Elle est membre de INSERCH et du Laboratoire de recherche LIFE de l'Université de Genève. Ses travaux de recherche portent notamment sur la capacité biographique, la construction de l'identité professionnelle enseignante, l'insertion professionnelle et l'accompagnement, ainsi que sur l'école première.

Isabel Voirol-Rubido est docteure en sciences de l'éducation, diplômée d'économie et de formation d'adultes à l'Université de Genève. Elle est membre du Groupe genevois d'analyse des politiques éducatives (UNIGE/FPSE), de l'Institut de recherche pour le développement de l'école (HEP-VS) ainsi que du groupe interinstitutionnel INSERCH. Ses travaux de recherche se centrent sur l'analyse économique des systèmes éducatifs. Ils portent sur les questions de financement et de qualité des dispositifs de formation, en particulier celles liées à l'insertion professionnelle et aux enjeux socioéconomiques auxquels sont confrontés les dispositifs de formation notamment ceux de formation professionnelle et continue. Elle enseigne à l'Université de Genève et à la Haute École pédagogique du Valais.

Elisabeth Waroux est doctorante en sciences de l'éducation au Centre d'enseignement et de recherche à la formation à l'enseignement secondaire (CERF) à l'Université de Fribourg. Elle a étudié la psychologie à l'Université de Victoria (Canada) puis à l'Université de Fribourg. Elle est coauteure d'un article sur le lien entre les traits de personnalité et le burn-out chez les enseignant-es.

ANNEXES

Annexe 1 : Catégories des raisons évoquées quant à l'impact de la pandémie sur la qualité de la formation.

Catégories	Explication de la catégorie	Exemples	n occurrences	% des répondant-es
Formation presque achevée	L'impact est jugé mineur ou nul puisque la formation pratique et/ou théorique était presque achevée au début de la pandémie	Formation presque achevée ; stade d'écriture du mémoire ; cours déjà terminés ; dernier semestre	73	19 %
Flexibilité et/ou gain de temps	Bénéfice lié au gain de temps ou à la flexibilité accrue en contexte de formation à distance	Gain de temps pour écrire le mémoire ; gain de temps de déplacement ; tâches réalisées plus rapidement en asynchrone ; meilleur usage du temps consacré à l'apprentissage ; flexibilité dans l'organisation de son temps ; efficacité accrue	71	18 %
Cours et/ou modalités d'enseignement à distance non adaptés	Les cours à distance et/ou les modalités de mise en œuvre de l'enseignement à distance sont perçus négativement	Cours en ligne trop longs ; cours non adaptés au format en ligne ; cours moins stimulants à distance ; cours en ligne mal/peu préparés ; cours de faible qualité ; importance du présentiel	64	16 %
Péjoration de la formation pratique	Effet négatif constaté sur la formation pratique (stages)	Stage raccourci ; stage supprimé ; stage à distance ; moins d'opportunité d'expérimenter en stage (ex. camps annulés) ; manque d'outils pour l'enseignement à distance ; perte de la relation pédagogique (stage à distance)	55	14 %

Catégories	Explication de la catégorie	Exemples	n occurrences	% des répondant-es
Aucun impact	La formation en présentiel ou à distance est jugée comme équivalente, la pandémie n'a pas eu d'impact sur la formation	La formation s'est poursuivie ou achevée normalement ; la modalité à distance n'a pas fondamentalement impacté la formation	41	11 %
Report ou changement des modalités d'examen	Changement des modalités d'examens ou report d'examen, y compris pour le mémoire de diplôme	Changement des modalités du stage final ; soutenance du mémoire en visioconférence ; report de la soutenance du mémoire ; changement des conditions d'évaluation ; évaluation non adaptée à la situation ; évaluations à distance	35	9 %
Cours à distance adaptés	Effet positif constaté lié aux cours à distance ou aux modalités d'enseignement à distance	Bonne transition des cours au format à distance ; cours plus intéressants à distance ; approfondissements ciblés ; meilleure appropriation des contenus	32	8 %
Développement de compétences pour l'enseignement à distance	Le recours à l'enseignement à distance dans les stages a permis de développer des compétences pour l'enseignement à distance. Situation formatrice	Sentiment d'utilité de l'apprentissage de l'enseignement à distance ; challenge à relever	30	8 %
Absence d'échanges et/ou perte de l'informel	Perte d'occasions d'avoir des échanges informels entre étudiant-es ou avec les formateurs/trices	Manque de contact avec les autres étudiant-es ; perte du lien avec les formateurs/trices ; absence de temps informels	28	7 %

Catégories	Explication de la catégorie	Exemples	n occurrences	% des répondant-es
Forte exigence d'autonomie et d'organisation	Le contexte d'enseignement à distance accroît les exigences d'autonomie dans sa formation et d'organisation	Trouver un rythme de travail ; apprendre à travailler seul ; gain d'autonomie ; apprendre à se débrouiller ; organisation différente ; autodiscipline	27	7 %
Mauvaise qualité du suivi et/ou de l'enseignement par les formateurs	L'encadrement et l'enseignement par les formateurs/trices est de mauvaise qualité	Tâches vides de sens ; manque de clarté ; formateurs/trices peu impliqués ; formateurs/trices insuffisamment préparés	26	7 %
Baisse des exigences institutionnelles	Les exigences institutionnelles sont abaissées, en particulier dans le volet pratique de la formation et des examens	Absence de stage final ; absence d'examen pratique ; sentiment d'avoir eu un diplôme 'au rabais' ; assouplissement des modalités d'examen	25	6 %
Augmentation de la charge de travail	Augmentation de la charge de travail pour la formation pratique ou les cours	Travail à distance chronophage ; surcharge de travail par les formateurs/trices ; charge de travail accrue pour les stages	21	5 %
Perte de réseau social	Difficulté à construire ou maintenir des relations sociales dans un contexte de formation à distance	Manque de contacts sociaux ; solitude ; perte de lien social ; relations impossibles	17	4 %

Catégories	Explication de la catégorie	Exemples	n occurrences	% des répondant-es
Autre	Réponses diverses comme : difficultés émotionnelles, baisse de motivation, augmentation des travaux de groupes, conditions de travail à la maison non favorables, difficulté à concilier formation et vie personnelle, ou encore l'absence de clôture symbolique dans la formation	Fort sentiment d'incertitude ; ennui, perte de sens ; difficulté d'organisation pour les travaux de groupe ; manque d'endroit favorable à l'apprentissage ou présence d'enfants en bas âge ; obligations familiales accrues et difficultés d'organisation ; remise des diplômes à distance, étudiant-e-s et formateurs/trices ; absence de 'rite de passage'	79	20%

Cette colonne indique le pourcentage de répondant-es (n=390) ayant mentionné la catégorie de réponse correspondante.

Annexe 2 : Catégories des raisons évoquées quant à l'impact de la pandémie sur les recherches d'emploi.

Catégories	Explication de la catégorie	Exemples (citations)	n occurrences	% de répondant-es
Entretiens	Réponses indiquant des entretiens virtuels, avec moins de participants ou une absence d'entretien	Entretien Zoom qui a rendu la situation un peu particulière. Entretiens par téléphone (!!!) et par Zoom qui ne laissent pas transparaître ma personnalité.	31	29 %
Offres tardives	Réponses indiquant que les offres d'emploi sont sorties plus tardivement et que les réponses aux candidatures ont pris plus de temps	La rencontre entre les directions et moi-même était compliquée. En plus, les directions ont été lentes à répondre en vue des problèmes qu'elles avaient déjà avec le retour en classe des élèves, etc. Les directeurs/directrices se sont occupés des postulations plus tard que d'habitude car il y avait d'autres problèmes à régler et c'était peut-être plus stressant pour les personnes qui cherchaient un emploi d'attendre et de trouver un peu au dernier moment.	14	13 %
Réduction des possibilités d'emploi	Réponses indiquant que moins d'offres étaient sorties qu'à l'accoutumée et que les postes étaient repourvus en interne (report des retraites, préférence pour les stagiaires de l'établissement, priorité aux enseignant-es expérimentés)	Beaucoup moins de mouvement que les autres années (d'après les directions avec qui j'ai discuté), moins de postes, ou les postes auxquels j'ai postulé étaient déjà pourvus en interne. J'imagine que les places sont plutôt données à des personnes déjà "connues" et non pas à de nouveaux/elles diplômés-es.	26	24 %

Catégories	Explication de la catégorie	Exemples (citations)	n occurrences	% de répondant·es
Impact sur la formation	Réponses indiquant des craintes quant à la validation du diplôme et à sa valeur en tant que « volée covid »	Car les personnes qui recevaient nos candidatures nous disaient que nous étions la volée covid et que nous n'avions pas les mêmes formations que les autres enseignants, donc ils préféraient les personnes qui avaient leur "vrai" diplôme. Au moment de postuler, nous ne savions pas encore si nous allions pouvoir obtenir notre diplôme avant la rentrée ou non. Ça faisait peur à certains employeurs.	9	8 %
Changement de projet	Réponses indiquant des projets de voyage reportés à cause de la pandémie	J'avais pour projet de partir à l'étranger durant cette année scolaire ce qui fait que je n'ai pas cherché d'emploi. La pandémie m'a contraint à rester et à effectuer plusieurs remplacements à la place. Je ne souhaitais pas prendre de poste fixe cette année étant donné que je voulais voyager. Je pensais commencer avec des remplacements. En mars, j'ai commencé à postuler car les séjours à l'étranger semblaient compromis.	7	7 %
État psychologique et physique	Réponses indiquant des difficultés d'ordre psychologique, physique et motivationnel liés à la pandémie	Peur de la contamination et manque de motivation. J'étais/suis en train de tomber en dépression. Je doute toujours très souvent que mes performances soient suffisantes, bien que j'aie eu de bons/très bons résultats dans mes études et que j'aie/obtienne de bonnes/très bonnes références de la part des employeurs.	11	10 %

Catégories	Explication de la catégorie	Exemples (citations)	n occurrences	% de répondant-es
Impact positif	Réponses indiquant des impacts positifs tels qu'une augmentation des postes, une meilleure gestion du temps ou une prise de distance par rapport à des situations difficiles	De nombreuses opportunités de remplacements supplémentaires et donc pleins de contacts dans les établissements. Je subissais du mobbing sur mon lieu de travail [...] le confinement [...] m'a montré [...] que ce que je vivais n'était pas la norme. ça m'a redonné du pouvoir d'agir.	17	16 %
Leçon d'essai / leçon test	Réponses indiquant l'absence de leçon d'essai ou leçon test à cause de la covid	Je n'ai pas eu besoin d'effectuer de leçon test. Ainsi, mon directeur m'a engagé d'office car j'étais le seul candidat dont il avait eu des bons retours, notamment par mon stage dans le même établissement. Pas de possibilité pour les directeurs des établissements de voir notre travail.	6	6 %
Divers	Réponses diverses concernant la fermeture des établissements, les coupes budgétaires et les difficultés d'être une personne à risque	Étant enceinte je n'ai pas pu travailler car on ne me voulait pas comme remplaçante dès lors que les femmes enceintes sont considérées à risque. Le budget du DIP a été impacté (apparemment) et je n'ai pas pu obtenir autant d'heures que prévu, donc travaille à un taux plus bas que voulu et ne gagne donc pas assez d'argent.	8	7 %

Cette colonne indique le pourcentage de répondant-es (n=107) ayant mentionné la catégorie de réponse correspondante.

Annexe 3 : Catégories de réponses concernant l'impact de la pandémie sur le vécu professionnel.

Thèmes	IMPACT NEGATIF OU POSITIF	EXEMPLES (citations)	n occurrences	% de répondants 6
Contraintes sanitaires	<p>IMPACT NEGATIF</p> <p>Usage d'objets communs</p> <p>Faire respecter les gestes barrières</p> <p>Temps perdu par le lavage des mains</p> <p>Tests sanitaires dans la classe</p> <p>Nettoyage du matériel scolaire</p> <p>Port du masque (fatigue à enseigner avec le masque ; faire respecter le port du masque ; perte de communication non-verbale ; inconfort ; difficulté de reconnaître les visages ; difficulté de faire de la gestion des comportements</p> <p>Restriction des libertés</p> <p>IMPACT POSITIF aucune mention</p>	<p>Le masque empêche une bonne partie de la communication, comme le sourire. J'aimais sourire à mes élèves. La plupart de mes expressions faciales sont cachées par le masque... Je dois chercher à compenser par ma voix et mes intonations. Le masque coupe la voix et assèche la gorge. Les élèves peuvent davantage faire de bruit, la discipline de classe peut en être compliquée.</p>	198	39 %

Thèmes	IMPACT NEGATIF OU POSITIF	EXEMPLES (citations)	n occurrences	% de répondants 6
Enseignement à distance / en ligne	<p>IMPACT NEGATIF</p> <p>Moins d'approfondissement</p> <p>Écrans noirs</p> <p>Devoir mettre les cours sur internet</p> <p>Manque de préparation</p> <p>Manque de compétences informatiques (de l'enseignant-e ou des élèves)</p> <p>Manque de matériel</p> <p>Matériel obsolète ou inadapté</p> <p>Enseignement moins efficace (y compris car retour à un modèle pédagogique directif ou dans le suivi individuel d'élèves)</p> <p>Double enseignement (en présentiel ET à distance)</p>	<p>Cours en lignes difficiles à mettre en œuvre, et peu efficaces.</p> <p>Ce n'est pas le même métier</p>	145	28 %
Relations entre adultes	<p>IMPACT POSITIF</p> <p>Moins de déplacements</p> <p>Moins d'administration (moins de réunions car à distance)</p> <p>Enseignement plus efficace</p> <p>IMPACT NEGATIF</p> <p>Contact entre collègues plus difficile</p> <p>Manque d'accueil informel</p> <p>IMPACT POSITIF</p> <p>Libération si situation tendue entre collègues</p>	<p>Charge de travail moins lourde, moins de réunions</p> <p>Le côté relationnel est fortement impacté lorsqu'on ne peut pas manger en salle des maîtres ni se retrouver entre enseignants.</p> <p>Cette période a « sauvé » ma santé professionnelle avec la classe et l'environnement dans lequel j'évoluais (établissement) qui était très difficile.</p>	87	17 %

Thèmes	IMPACT NEGATIF OU POSITIF	EXEMPLES (citations)	n occurrences	% de répondants 6
Relations avec les élèves	<p>IMPACT NEGATIF</p> <p>Connaissance des élèves</p> <p>Communication avec les élèves</p> <p>Manque de sourires</p> <p>Perte de liens avec les élèves</p> <p>IMPACT POSITIF <i>aucune mention</i></p>	<p>La relation avec les élèves n'est plus la même, le port du masque nous oblige à trouver des stratégies différentes pour remplacer les mimiques du visage, on doit toujours faire attention à tout.</p> <p>La rupture totale du contact avec les élèves lors de mars 2020 a été un moment difficile car inattendu et rempli d'incertitudes et d'incompréhension (...). Les restrictions étant ce qu'elles sont, il a fallu trouver un juste milieu entre ne plus s'approcher des élèves et remplir le rôle d'enseignant et surtout d'adulte de référence qui reste disponible et accessible par les élèves. Le plexiglas, les masques, le désinfectant ne sont pas des choses qui servent à maintenir une bonne relation avec les élèves et encore moins à tisser de nouveaux liens avec une nouvelle classe.</p>	70	14 %
Activités culturelles, sportives et non formelles	<p>IMPACT NEGATIF</p> <p>Absence de :</p> <p>Sorties, camps</p> <p>Déclassements</p> <p>Activités moins scolaires</p> <p>IMPACT POSITIF <i>aucune mention</i></p>	<p>Tous les moments sympas qui font l'école sont annulés, les déclassements que nous utilisons beaucoup car classe en double degré, ont été annulés, ce qui rend l'école un peu pesante par moment et les élèves sont souvent démotivés.</p>	65	13 %

Thèmes	IMPACT NEGATIF OU POSITIF	EXEMPLES (citations)	n occurrences	% de répondants 6
Innovation	<p>IMPACT NÉGATIF Innovation - nécessité de s'adapter</p> <p>IMPACT POSITIF Motivation à l'enseignement Changement de pratiques, nouvelles manières d'enseigner Développement de nouvelles compétences</p>	<p>Nous avons dû nous réinventer, repenser nos cours en 1 semaine.</p> <p>Très positif : j'ai acquis des tonnes d'expériences</p>	52	10 %
Profil et états des élèves	<p>IMPACT NÉGATIF Retards et absences des élèves Élèves à besoins (éducatifs ou scolaires) particuliers Élèves perturbés État moral des élèves (mal-être, tristesse, angoisse, détresse, fatigue) Élèves non impliqués Régression des élèves déjà en difficulté (fracture sociale) IMPACT POSITIF : aucune mention</p>		52	10 %
Climat ambiant	<p>IMPACT NEGATIF Climat anxiogène</p> <p>IMPACT POSITIF Lâcher-prise</p>	<p>La chape de plomb permanente</p> <p>Aide à relativiser face au stress de la profession</p>	43	8 %
Relation avec les familles	<p>IMPACT NEGATIF Familles – plus difficile de communiquer Entretiens et réunions de parents (plus difficiles, pas d'informel possible...)</p>	<p>Impossibilité de rencontrer réellement les parents d'élèves</p>	37	7 %

Thèmes	IMPACT NEGATIF OU POSITIF	EXEMPLES (citations)	n occurrences	% de répondants 6
	IMPACT POSITIF Reconnaissance (par les parents / en général) Renforcement du lien avec les familles	Le confinement a grandement changé ma manière d'enseigner ainsi que mes rapports avec les parents qui étaient bien plus fréquents vu qu'ils étaient paniqués.		
Organisation du travail	IMPACT NEGATIF Organisation – Incertitude Organisation – Changements Organisation – Surcharge Organisation – Improvisations Retour en classe après le confinement IMPACT POSITIF <i>aucune mention</i>	Tout est plus compliqué à organiser, ne sachant pas si certaines activités peuvent être oui ou non mises en place pour cause de covid. J'ai été surmenée par la quantité de travail que je devais fournir à mes élèves.	37	7 %
Possibilités de travailler	IMPACT NEGATIF Impossibilité de travailler IMPACT POSITIF Chance de pouvoir travailler		30	6 %
Effets psychologiques	IMPACT NEGATIF Baisse de moral (et de motivation) Lassitude / perte de patience Sentiment d'inutilité Peur d'être mis en quarantaine IMPACT POSITIF <i>aucune mention</i>	La situation de pandémie rend le métier plus complexe et impacte directement notre motivation.	24	5 %
Être témoin du vécu des élèves	IMPACT NEGATIF Être témoin de situations difficiles (familiales ou individuelles des élèves) Baisse de motivation des élèves	On devient « psy » pour les parents qui avaient besoin de parler à quelqu'un.	21	4 %

Thèmes	IMPACT NEGATIF OU POSITIF	EXEMPLES (citations)	n occurrences	% de répondants 6
	<p>IMPACT POSITIF</p> <p>Prise de conscience des réalités familiales des élèves</p>	Prise de conscience de la réalité du vécu familial de nombreux élèves d'où une meilleure compréhension de certains comportements.		
Autres	<p>Relation avec la hiérarchie (16), enseignement en général (17), enseignement de contenus spécifiques (9), contrôle du travail des élèves (6), Apprentissage par les élèves (2), Travail administratif (3), effets physiques (7), situation personnelle des enseignants (8), année anormale (13)</p>		81	16 %

Pandemia, educação e memórias do tempo presente

Valdeniza Maria Lopes da Barra, Keyla Maria Bastos
Gonçalves, Sarah Karoline Teixeira de Sousa

Universidade Federal de Goiás

RESUMO – Este artigo tem por objetivo apresentar o projeto *Arquipélago de memórias: pandemia e vida cotidiana de professores, estudantes e pais/mães de alunos (familiares)*, desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás, em parcerias com outras instituições. Mais especificamente, discutiremos a respeito da base teórico-metodológica utilizada e apresentaremos os resultados iniciais das análises dos dados quantitativos¹. O referido projeto surgiu no começo da crise sanitária global motivada pela Covid-19, cuja declaração de estado de pandemia (OMS) se deu em 11/03/2020 e, em *ato contínuum*, a recomendação de fechamento de espaços de aglomeração, dentre os quais, os das instituições educativas, sob justificativa do necessário e temporário esvaziamento dos espaços públicos. A finalidade do projeto é captar relatos de vivências de pessoas com ligação direta e indireta com a educação formal, acerca do modo como a pandemia impacta a vida cotidiana. Para este fim, reúne uma rede de parceiros que representam mais de vinte estados do país, estratégia que visa a produzir uma amostra representativa da diversidade do Brasil. O conteúdo dos relatos somente será publicado a partir de 2025, forma de assegurar algum tempo que processe o relato de vivência da pandemia em vestígio de memória do tempo presente. Por esta razão, os dados quantitativos apresentados na terceira parte deste artigo tangenciarão potencialidades temáticas (gênero, trabalho docente, família) dos relatos, articulando-as com resultados de pesquisas publicadas e afins ao par temático educação e pandemia.

1. Parte deste texto foi inicialmente preparada para apresentação do projeto *Arquipélago de Memórias* dentro da programação do I Colóquio Internacional do Diretório/Grupo de Pesquisa Educação, História, Memória e Cultura em diferentes espaços sociais/CNPq/HISTEDBR, realizado pela PUC GO, em 20 de maio de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VW4x3CUJ5uM&t=1682s>

Introdução

O Sistema Educacional Brasileiro é constituído pelo conjunto de instituições públicas e privadas responsáveis pela formação dos cidadãos e cidadãs brasileiras e, de acordo com a dimensão do próprio país, ele é vasto. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais, em março de 2020, início da pandemia no Brasil, as 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil, nas redes pública e privada constavam com 47,3 milhões de matrículas. (INEP, 2020), enquanto a população do Brasil chegou a 211,8 milhões de habitantes distribuídos em 5.570 municípios, em julho de 2020, conforme o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Portanto, o total de matrículas na educação básica e superior ultrapassava 55 milhões de pessoas, o que corresponde a dizer que cerca de 1/4 da população brasileira encontrava-se matriculada na condição de estudantes na educação básica e superior, redes pública e privada, entre os anos de 2019 e 2020. Esse número ainda ganha mais densidade quando se leva em conta os profissionais da educação fundamentais para o trabalho realizado pela escola (professores, coordenadores, diretores, técnico administrativos, servidores responsáveis pela segurança, limpeza, alimentação etc.) e por outros profissionais externos à escola, cujas atividades ou funções se associam direta ou indiretamente ao trabalho escolar, dentre os quais, os motoristas que fazem o transporte escolar, servidores vinculados às secretarias de educação e, especialmente, as famílias.

A alteração no ritmo de funcionamento de um sistema educacional de tal relevância repercute em diferentes escalas, dentre as quais, a vida social, cultural, econômica, sendo que o interesse do *Arquipélago de memórias* é pela dimensão cotidiana. A pandemia exige a suspensão das atividades presenciais dinamizadas pelo sistema escolar e o ensino passa a se dar por meio da implementação do sistema remoto, o que implica a reorganização do espaço doméstico. Nesse novo contexto o espaço antes destinado ao convívio familiar e pessoal se torna base de choques e conexões entre a vida coletiva, a vida profissional e o cotidiano. Essa premissa dá base ao projeto de extensão *Arquipélago de Memórias: a pandemia e o cotidiano de professores, alunos e pais*

de alunos (familiares)², um projeto de extensão que capta relatos de apresentações orais sobre experiências de pessoas com relação direta e indireta com a educação escolar, isto é, professores, estudantes e familiares de alunos – destinatários alvo do projeto, com vinculação com a educação básica e superior, redes pública e privada. *Arquipélago de Memórias: pandemia e vida cotidiana de professores, estudantes e pais/mães de alunos (familiares)* é uma ação de extensão³ iniciada em 13 de julho de 2020 e, desde então, o projeto conta com uma rede de parceria⁴ que envolve professores e estudantes de instituições brasileiras de 26 estados e DF⁵, disponível no link⁶, como estratégia de produzir amostras (vozes) das diferentes regiões brasileiras (norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste).

Arquipélago de memórias pretende promover a captação e a guarda de relatos de vivências de professores, estudantes e familiares de alunos cuja finalidade é a composição de uma « cápsula do tempo » da pandemia, postulando a composição de um acervo/memorial que também se constitua como um fundo documental subsidiário de trabalhos futuros. Com este propósito o projeto reúne parceiros interessados no objeto do projeto, com vistas à produção de testemunhos de vivências da pandemia em suas localidades, possibilitando uma cartografia oral da pandemia que traduza a diversidade do país.

Constituem-se respectivamente premissa e pergunta central do projeto: A pandemia é um evento extraordinário que reposicionou a vida ordinária? Daí decorre a pergunta diretriz do projeto: Como a pandemia impactou a vida cotidiana de professores, estudantes e familiares de alunos?

2. *Arquipélago de Memórias* (google.com) Coordenação: Valdeniza Maria Lopes da Barra; vice coordenação: Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira; coordenação adjunta: Keyla Keyla Maria Bastos Gonçalves e Sarah Karoline Teixeira de Sousa; coordenação técnica: Haney Soares Silva.

3. Sob cadastro na Pró Reitoria de Extensão (PROEC) da Universidade Federal de Goiás (UFG), registro SIEC EV151-2020.

4. Por ocasião da redação do projeto havia cerca de 50 mil mortos e mais de 1 milhão de casos de Covid-19 no Brasil. Hoje existem 20.830.495 casos confirmados, 581.914 mortes e 19.801.725 recuperados. Disponível em <https://www.bing.com/search?q=numero+de+mortes+covid+brasil&qsn&form=QBRE&sp=-1&pq=numero+de+mortes+covid+brasil+em+junho+de+2020&sc=0-46&sk=&cvid=E14E74DB47D04A0C900E499DD552EB96>. Acesso em: 04 set. 2021.

5. A rede de parceiros do projeto *Arquipélago de memórias* encontra-se disponível no link <https://sites.google.com/ufg.br/arquipelagodememorias/rede-de-colabora%C3%A7%C3%A3o?authuser=0>

6. Os parceiros associados ao projeto assumem o compromisso de divulgar o projeto e trabalhar pela captação de relatos em suas localidades. Como contrapartida, a equipe de coordenação do projeto recebe e organiza os relatos que, a partir de 2023, poderão ser acessados pelos parceiros, mediante termo de anuência e, a partir de 2025, poderão publicar trabalhos, tendo como base os conteúdos dos relatos do projeto *Arquipélago de memórias*. Cabe registrar que atualmente encontra-se em andamento a tramitação de termo de cooperação internacional envolvendo parceiros em Portugal, Espanha e Peru.

No entanto, para fins deste artigo, cuidou-se de desenvolver dois movimentos. O primeiro movimento consiste em desenvolver conceitos estruturais do projeto como *cotidiano*, *tempo presente* e *memória*, a fim de constituir as bases teórico-metodológicas. O segundo movimento visa a apresentar e discutir os resultados parciais iniciais do projeto com o objetivo de explorar suas potencialidades no que diz respeito ao tema e a abrangência.

Base conceitual do projeto *Arquipélago de memórias*

O projeto surge a partir do momento em que se observa, via mídia (imprensa, TV, internet) que a vida cotidiana em todo o mundo sofre uma irrupção por conta do estado de pandemia decretado pela OMS em 11 de março de 2020, o que requereu uma escalada de restrições à mobilidade e a frequência a espaços públicos sociais (shoppings, restaurantes, igrejas, turismo, escola/instituições educativas, dentre outras), afetando todas as esferas da vida. É sabido que não são todos os acontecimentos extraordinários que são sensíveis à vida cotidiana, mas a pandemia o é, já que se trata de um acontecimento « extraordinário »⁷ com afecção direta sobre a vida ordinária. Ao tempo em que se dá o fechamento dos espaços públicos também ocorre o reordenamento do espaço doméstico, base de colisões e conexões entre vida coletiva, vida laboral e vida cotidiana. Residem aí tensões, já que no plano da vida cotidiana se inscrevem os interesses imediatos de cada um, sendo que o indivíduo é distanciado da « consciência de nós » por um conjunto de determinações que estruturam (imediate, espontâneo, pragmático) e, ao fazê-lo, em geral bloqueiam a passagem das dimensões particular e coletiva de cada indivíduo, prevalecendo os interesses individuais imediatos. Por sua vez, a pandemia tende a induzir o desbloqueio, sugerindo a transição entre práticas individuais e coletivas e vice-versa, sob pena de expor a todos e qualquer um ao risco da morte.

Da pergunta diretriz do projeto, *Como a pandemia impactou a vida cotidiana de professores, estudantes e familiares de alunos?*, desdobram dois argumentos. = primeiro incide sobre a transição entre práticas individuais e coletivas ou dimensões política e cotidiana, vida pública e privada; enquanto, o segundo argumento trata da relação dialética entre cotidiano e história.

Sobre o primeiro argumento que versa sobre certa transição entre práticas individuais e coletivas. A base empírica que advém de consulta a jornais eletrônicos, *sites* e outras plataformas digitais foi realizada entre março e maio de 2020. Tal base revelou que a palavra cotidiano e a aceção imediata

7. O termo extraordinário foi colocado entre aspas como recurso de linguagem com o fito de destacar a oposição com a vida ordinária, isto é, vida cotidiana.

de « vida de todos os dias » apareciam associadas a temáticas relacionadas à cultura, à política, à economia, ao meio ambiente, à segurança pública, à educação, à violência doméstica, dentre outros⁸. Essa constatação pode parecer óbvia se considerarmos, como o faz Lukács (1966), corroborado por Heller (1989) e Netto (2011), que a vida cotidiana é ineliminável, portanto constitutiva da vida, já que ninguém pode abstrair-se totalmente dessa esfera. Contudo, do ponto de vista factual, o cotidiano habitualmente aparece como uma seção específica (apartada) na diagramação de um « jornal ». Mas a pandemia e os respectivos desdobramentos dela decorrentes induzem ao redimensionamento do tratamento dado a temas macroestruturais, de tal modo que estes passam a ser pautados por aspectos ordinários da vida comum, a exemplo do que ocorre no Brasil com a política de auxílio emergencial. Esta colocou no horário nobre da TV aberta, assim como nas primeiras páginas dos jornais (impressos e *on-line*), as milhões de vidas ordinárias invisibilizadas pela pobreza, destituídas de CPF (Cadastro de pessoa física⁹), de conta bancária, de acesso à *internet* etc. De tal modo que as contradições do sistema capitalista eram dadas a ver nas filas humanas intermináveis em calçadas que davam acesso às agências bancárias em busca de auxílio financeiro como forma de garantir que tais pessoas tivessem condições mínimas para « ficar em casa »¹⁰.

Algo também ocorreu com o setor cultural que se reinventou, a exemplo do teatro « arte política por excelência », arte cujo assunto é « o homem e suas relações com outros homens » (Arendt, 2001, p. 200), passando a funcionar a partir do chamado « teatro em casa », acompanhado de forma remota, com ator e público em casa. De igual modo *lives* de músicas, palestras e uma

8. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-abr-08/pandemia-rever-patologias-sociais-cotidiano>. Acesso em: 04 maio 2020.

Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/diana-de-celso-frateschi/>. Acesso em: 04 maio 2020.

Disponível em: <https://sites.usp.br/psicosp/pandemia-aproxima-a-morte-do-cotidiano-e-impoe-transformacoes-ao-luto/> Acesso em: 06 maio 2020.

Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/reportagem/2020/05/25/>

fotorreportagem--a-pandemia-e-o-cotidiano-dascomunidades.html#gallery-13. Acesso em: 06 maio 2020.

Disponível em: <https://www.migramundo.com/o-impacto-da-pandemia-no-cotidiano-do-empresario-migrante-igualdade-de-condicoes/>. Acesso em: 06 maio 2020.

Disponível em: <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/balanco-mostra-queda-em-producao-de-lixo-domiciliar-durante-pandemia>. Acesso em: 07 maio 2020.

9. Número de identificação na Receita Federal do Brasil usado para verificar a situação de débito com alguma empresa e também solicitado em diversas situações em que seja necessária a comprovação de Pessoa Física.

10. Um ano após o início da pandemia o valor do auxílio emergencial foi reduzido à média de 250,00 por família. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/auxilio-emergencial/noticia/2021/03/22/auxilio-emergencial-nova-rodada-comeca-a-ser-paga-no-inicio-de-abril-veja-datas-para-quem-e-do-bolsa-familia.ghtml>. Acesso em: 29 março 2021. O valor de 250,00 reais (BRL) equivale a 44,19 dólares (USD).

miríade de atividades afins. Do ponto de vista do consumo, há uma alteração substancial nos hábitos, tendo em vista a suspensão ou a restrição do acesso a espaços como *shoppings centers*, restaurantes e comércios de rua, dentre outros. O impacto da pandemia atinge desde os processos de administração pública das cidades, passa pelas condições que indicam o aumento da violência doméstica, até o modo como se processa e se realiza a gestão de resíduos como o lixo doméstico.

Por sua vez, a educação escolar passa a experimentar o ensino remoto, quando mães e pais são premidos a reorganizarem a vida doméstica na qual a convivência com os filhos « em casa » foi substancialmente ampliada, tanto como é ampliado e modificado o leque de atribuições de tais sujeitos. Tudo isso investe a vida de todos os dias (« rés do chão ») de novas camadas de vivências e sentidos.

Indubitavelmente, torna-se possível identificar nas diferentes camadas da vida social cotidiana situações ou eventos que evidenciam como a pandemia atua na transição entre vida individual e vida coletiva, vida privada e vida pública. A identificação dessas situações ou eventos é ajudada pelo ensinamento de Boaventura de Souza Santos (2020) quando diz que existe uma « pedagogia » derivada da pandemia. Essa pedagogia tem um professor « cruel », o vírus. Para ensinar, essa pedagogia mata, para lembrar a relação do indivíduo com a humanidade, ela interdita o contato de uma pessoa com outras e, no plano político, ela exige que os interesses econômicos (mercado) cedam lugar ao papel que o estado deve ter junto à sociedade, especialmente, junto aos setores mais vulneráveis.

O segundo argumento do projeto reconhece a relação dialética entre cotidiano e história. A pandemia é um evento histórico, de natureza cíclica e, claro, sensivelmente ajudado pela ação humana. Fernand Braudel, nome importante da segunda geração da chamada *Escola dos Annales*, no livro *As estruturas do cotidiano: o possível e o impossível*, se propõe a tratar o cotidiano das economias pré-industriais reconhecendo-o como a estrutura (cotidiano) na qual se forjam as forças instituintes do capitalismo industrial. Para ele, os grandes eventos do século XIX se forjaram na monotonia do tempo frágil dos homens, da vida cotidiana « onipresente, invasora, repetitiva », trata-se da « vida material » que « corre sob o signo da rotina ». Assim existe, aos olhos deste autor, uma dialética esclarecedora entre cotidiano e história. As epidemias, pestes e doenças seriam « uma constante » na história, isto é, « uma estrutura da vida dos homens » (Braudel, 1995, p. 66). As doenças possuem a própria história que é cíclica, alterna fases de « virulência e de apaziguamento ». A epidemia é doença (*estrutura*) que se espalha com as viagens e contágios e estaria sempre « de reserva » aguardando a *conjuntura* para aparecer « de novo ». O fato de o homem praticar um « macroparasitismo predador », desencadeia processos junto ao *habitat* de microorganismos que,

apesar de minúsculos, por serem patogênicos, quando saem do seu « nicho biológico » atingem aos seres humanos, tornando-os reféns.

Em geral os « acontecimentos » são considerados como excepcionalidades, distinguindo-se das « ocorrências » habituais que correspondem àquilo para o qual não damos importância porque se repete dia a dia na vida de todos nós. Chamamos a isto de *cotidiano*. Enquanto o « acontecimento quer-se, crê-se único » e se pretende produto da instantaneidade, é na dimensão cotidiana em que a ocorrência se repete e, « ao repetir-se, torna-se generalidade ». A esta repetição monótona e interminável Braudel chama « estrutura » (p. 17). Logo, para ele, a epidemia (acontecimento) se forja na « lentidão », « na inércia » da vida cotidiana (estrutura) e se viabiliza em determinada « conjuntura ».

Outro aspecto é que eventos como a pandemia potencializam a visibilidade de fissuras sociais e expõem as desigualdades econômicas (Braudel, 1995; Souza, 2020), sendo que uma maneira de identificar a desigualdade desnudada pela pandemia no contexto atual e, por tabela, se atingir a educação escolar, é se deter sobre o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, por exemplo. Se epidemias ocorreram em diferentes momentos da história como demonstra Braudel (1995) e são repetições históricas (estruturais), é preciso se atentar para as *inovações* engendradas e reveladas na *conjuntura* atual e que a captação de relatos (professores, estudantes e familiares) sobre as vivências da pandemia – propósito do projeto – poderá subsidiar exercícios de compreensão de instantes de transição.

Quanto ao enquadramento teórico-metodológico do projeto, optamos por evidenciar a relação entre tempo presente e memória, tendo em vista o esforço do projeto em capturar as percepções (relatos orais) acerca do evento em questão (pandemia) e respectivos impactos para a vida diária. Portanto importa destacar que a pandemia da Covid-19 é um evento da duração histórica presente que entrará para a narrativa histórica pelo modo como afeta a vida do homem (substância da história) e porque deixará marcas (memórias), insumo importante para a história. É um evento da duração histórica presente e, dada à importância política, cultural e social, não se circunscreve ao interesse acadêmico, podendo ser enquadrada como interesse da vertente denominada « história pública », como diria Rousso (2018), sendo objeto debatido por jornalistas, médicos, professores, biólogos etc.

A pandemia entrará para a narrativa da história, porque sendo um evento de viés dramático da duração presente e, portanto, para o qual ainda não temos um epílogo, como diria Lacoutre (1978), ao tratar da chamada « história imediata » é intensificada pela conjuntura de tempos « sombrios », « obscuros », « difíceis », « tempo de cólera », « tempos pandemônicos », « tempos pandêmicos ». De tal modo que parece não faltar « adjetivos » para expressar algo « substantivo » desta « lacuna entre o passado e o futuro » (Arendt, 2009) – duração histórica presente. Esta temporalidade não pode

ser vista « como um simples lugar de passagem contínua entre um antes e um depois », mas como uma « lacuna entre passado e futuro », como notara Arendt (2009). Essa noção de « lacuna » entre o passado e o futuro parece indicar que « o presente pode revelar » algo de « descontínuo, de ruptura e de início » (Dosse, 2012, p. 20). Afinal, conforme pensa Hanna Arendt, o que está entre o passado e o futuro corresponde a um « intervalo de tempo totalmente determinado por coisas que não são mais e por coisas que não são ainda » Na história, diz ela, « esses intervalos mais de uma vez mostraram poder conter o momento da verdade » (Arendt, 2009, p. 35-36).

A duração histórica presente também é correlata daquilo que Lacoutre chamou de « história em fusão », em que somos colocados na condição de atores, testemunhas, alguns protagonistas de um enredo para o qual desconhecemos o desfecho. Trata-se de um contexto cuja singularidade também é dada pelo fato de que a pandemia da Covid-19 se inscreve num « mundo convulsionado e comunicante » (Lacoutre, 1989, p 319), em que esses acontecimentos são levados de forma instantânea ao conhecimento da opinião pública de uma sociedade « alucinada por informação » e angustiada pela mesma informação. Essa constatação intensifica a necessidade de se produzir « inteligibilidade histórica » para aquilo que é « secreção e projeção » da história.

Como é ameaça à vida, a pandemia possui uma dramaticidade que a aproxima dos chamados « eventos traumáticos », o que se justifica pelas medidas de restrição da convivência social, (isolamento), estados de depressão, adoecimento, morte, luto. Desconhecemos o desfecho de uma « história em fusão » (Rouso, 2020), não sabemos como os acontecimentos do presente reverberarão no futuro, como marcas trágicas do presente que poderão persistir em « passados que não passam ». Ao mesmo tempo, nutrimos uma saudade por um passado muito recente e que se presentifica no presente e também está no modo como se lida e prospecta o amanhã/o próximo ano/o futuro. Ou seja, vive-se um presente aumentado ou « tempo amplo », diria Gumbrecht (2010), já que este carrega temporalidades simultâneas: a saudade de ontem e a incerteza pelo amanhã.

Em termos de cotidianidade, há uma importante vontade de reestabelecer uma situação de controle sobre as ações no espaço-tempo presente, desejo da repetibilidade/ritualística rotineira necessária para a vida de todos os dias, algo subtraído/substituído da/na vida de todos os dias. Captar *flashes* da « lacuna entre o passado e o futuro » talvez seja uma das ambições do projeto *Arquipélago de memórias*.

Diante do exposto, o projeto *Arquipélago de Memórias* faz opção por relatos orais. Considera que a oralidade é instrumento privilegiado da história do presente nas suas várias vertentes. Para o projeto *Arquipélago de memórias*, a oralidade é veículo (do relato) e conteúdo. A oralidade é compreendida como « irradiadora da presença » que indicia tanto a « a materialidade dos corpos,

sujeitos, objetos e do mundo ». Assim como os seus elementos constitutivos: « pausas, silêncios... como a percepção de ‘anseios, dúvidas, certezas, medos, alegrias, saberes e conhecimentos’ » (Ramôa, 2020), « digressões, repetições, correções » que « tornam evidente o trabalho da palavra em manifestar o processo de transformação e o trabalho da consciência ». De tal modo que o modo de narrar pode revelar formas de interpretar e se situar na realidade social (Portelli, 2001).

Le Goff, ao tratar o conceito de memória, trata o sentido perceptivo-cognitivo da memória e alerta que antes de ser falada ou escrita « existe uma linguagem sob a forma de armazenamento de informações ». Essa « linguagem » traduz seletividade e corresponde a uma « estrutura » auto organizadora do conhecimento que se antecipa à fala. Tomando-se emprestado o entendimento de que o impresso coloca o leitor na presença de uma memória (Le Goff, 1984, p. 34), o relato oral do *Arquipélago de memórias* também é visto como veículo que coloca o voluntário do relato em presença para quem o ouve. De tal modo que o relato oral pretendido pelo projeto poderia ser correlato de um produtor « de presença » (Gumbrecht, 2010).

Cabe ainda considerar que numa situação de entrevista/retrato a memória veiculada pela oralidade é « trabalho da consciência », e se o cotidiano é o lugar onde prevalece o « não pensado », haveria aí um fecundo desafio teórico-metodológico do projeto.

Resultados do projeto *Arquipélago de memórias*¹¹: dados e potencialidades

Os dados a seguir totalizam 1.759 relatos obtidos entre 13/07/2020 até 30/08/2021¹². Este trabalho envolveu a rede de parceiros no sentido de divulgar o projeto e, por meio desta divulgação, sensibilizar o público-alvo quanto à cessão dos relatos. Para o recebimento dos mesmos foi criada uma página eletrônica (web) do projeto Arquipélago de Memórias (google.com), com vistas a divulgar o projeto, apresentar a rede de parceria, além de campo no qual se instrui sobre o conteúdo esperado do relato: Identificação (nome, idade, cidade/estado, escolaridade, área de atuação, educação

11. Trata-se da primeira publicação parcial de dados quantitativos do projeto, cabendo registrar que pode haver alguma variação pequena nos números.

12. Duas observações. 1) O cronograma do projeto foi organizado, até o momento, em duas fases. A primeira entre 13/07/2020 até 28/02/2021 e a segunda etapa de 01/03/2021 a 30/08/2021, o que se justifica pelo entendimento de que esta estratégia permitiria a obtenção de relatos de antes e após a vacinação, considerando-se a realidade do Brasil, país sede do projeto. 2) Observação: O cronograma do projeto está sendo avaliado pela rede de parceiros envolvidos, tendo em vista a definição do prazo final de coletas de relatos do projeto.

básica/superior, instituição, rede pública/particular). Aos dados de identificação seguem perguntas: Como a pandemia alterou a vida doméstica, a vida profissional, a saúde, o lazer? Quais os principais desafios do trabalho docente durante a pandemia? Você fez alguma descoberta interessante durante a pandemia? Você vivenciou alguma experiência de dor ou tristeza? Quais as suas expectativas quanto ao futuro, como você imagina o mundo após a pandemia? Qual recado você colocaria na “cápsula do tempo” para as próximas gerações?

Neste campo da *web* foram alocadas três linhas telefônicas de *whats app*, sendo cada uma destinada a um público específico dos três conjuntos alvo do projeto: professores/profissionais da educação, estudantes e familiares de alunos. Com o distanciamento social decorrente da pandemia, as novas tecnologias protagonizaram a comunicação entre as pessoas, sendo o aplicativo *whats app* uma ferramenta digital generalizada entre as pessoas.

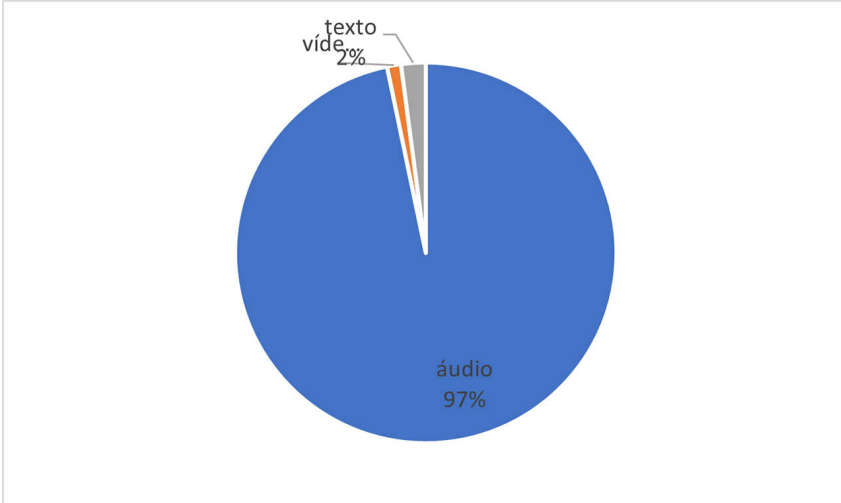
Com esta logística, os relatos obtidos resultam especialmente de duas ações mobilizadoras: a) sistematizada: quando o voluntário do relato conhece o projeto por meio de algum parceiro da rede (professor) em ação associada a algum projeto de ensino, pesquisa ou extensão; b) espontânea: quando o voluntário do relato toma conhecimento do projeto por meio de publicidade genérica do projeto, e deliberadamente acessa o *site*, se orienta (ou não) pelo roteiro lá disponibilizado. Em ambas as direções, prevalece a mediação remota e, como tal, trata-se de uma modalidade com maior dificuldade de adesão, tendo em vista a alta margem de espontaneidade, contando quase exclusivamente com a disposição do voluntário de efetivar o relato, por oposição a uma mediação direta, como o caso de uma entrevista, que implica procedimentos (contatar, agendar horário e local) que asseguram maior probabilidade de efetivação.

Cumprir dizer que a exposição de dados não corresponde a qualquer menção ao conteúdo dos relatos, regra pactuada entre os parceiros do projeto. Quaisquer trabalhos com o conteúdo dos relatos somente virão a público a partir de 2025, tendo em vista que a estratégia do projeto é colher os relatos no curso da pandemia, deixá-los em processo de espera pelo tempo médio de quatro anos para, em seguida, assegurando assim, relativo distanciamento para escuta e interpretação dos mesmos. Deste modo serão apresentados alguns dados qualitativos do projeto *Arquipélago de memórias* que serão explorados mediante a interlocução com pesquisas afins.

Formato e totalização dos relatos

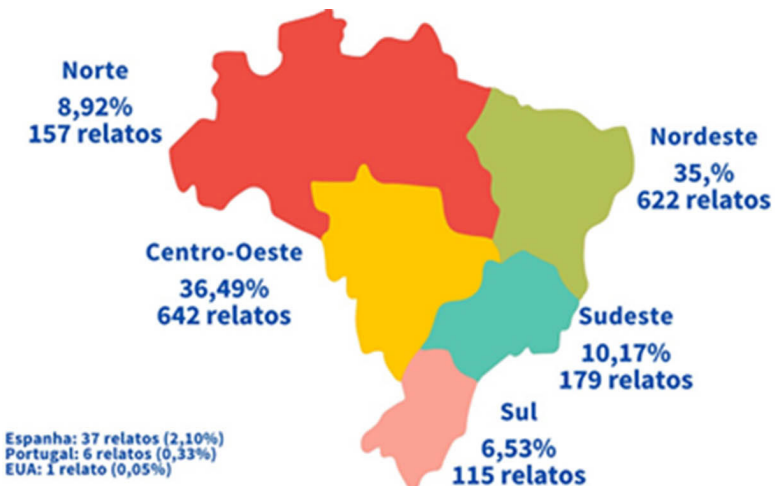
A par da ênfase sobre a predileção pela oralidade que resultou em 97% de relatos em áudio, conforme gráfico 1, houve um percentual reduzido de relatos em outros formatos: vídeo, texto escrito, fotografia, desenho.

Gráfico 1: Formatos dos relatos - Arquipélago de memórias (13/07/2020-30/08/2021).



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos arquivos do projeto Arquipélago de memórias: pandemia e vida cotidiana de professores, estudantes e pais/mães de alunos (familiares).

Mapa 1: Totalização dos relatos obtidos (13/07/2020 - 31/08/2021).



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos arquivos do projeto Arquipélago de memórias: pandemia e vida cotidiana de professores, estudantes e pais/mães de alunos (familiares).

O mapa 1 demonstra a distribuição dos relatos obtidos junto às cinco regiões brasileiras (97,5%), assim como informa o número de relatos obtidos junto a outros países, neste caso, o equivalente a 2,5%¹³. Deste universo, no caso do Brasil, 1.013 relatos são alunos, 487 de professores e 215 de familiares de alunos. Alguns aspectos podem ser destacados dos números. Existe uma amostra representativa das cinco regiões brasileiras, apesar da aparente disparidade de números de relatos entre as tais, mais de setenta por cento dos relatos se concentram nas regiões centro-oeste e nordeste do país, seguidas pelo sudeste, norte e sul, respectivamente.

O maior número de relatos do projeto *Arquipélago de memórias* concentra-se no segmento de estudantes¹⁴. Se se considera as variáveis região e estudante, vale considerar que numa sociedade desigual como é o caso do Brasil, adverte pesquisa do IBGE/PNAD (2019-2020) em que prevalece a condição de pobreza de um contingente enorme de alunos, enfaticamente da rede pública do país, onde estão estudantes marcados pela carência alimentar, moradia precária, além da exposição a vulnerabilidades de toda sorte associadas a aspectos de etnia, sexo, racismo e violências diversas que se acentuam a partir de aspectos inclusive regionais, já que as populações da região norte do país se mantêm com os piores índices. Cabe registrar ainda que, embora a equipe envolvida no projeto não tenha realizado o trabalho de explorar as especificidades do segmento estudantes, tem-se a hipótese de que a maior parte é de estudantes de graduação (ensino superior), dado que este público possui relação direta com os membros da equipe constituída, em sua maior parte, por professores universitários. O que, do ponto de vista pragmático, facilitava aos membros da equipe, tanto a divulgação como a sensibilização deste público específico (estudantes do ensino superior).

Cumprir registrar que entre os estudantes do ensino superior, até dezembro de 2020, 4 milhões de brasileiros entre 6 e 34 anos deixaram de estudar, alegando razões diversas: 19% ficaram sem condições de pagar a escola ou faculdade, 7% precisaram ajudar na renda familiar, 22% justificaram o abandono por terem ficado sem aula e 20% relataram dificuldade com o ensino remoto. (Revista Educação, 2021)¹⁵.

O fato é que a vulnerabilidade prevalece na condição de muitos estudantes da educação básica na rede pública brasileira, como adverte o documento *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar*, publicado pela UNICEF/Brasil:

13. Espanha e Portugal são colaboradores recentes do projeto, sendo que os termos de parceria institucional se encontram em avançada tramitação. O relato dos EUA é um exemplo espontâneo de voluntário que teve acesso ao projeto.

14. O termo estudantes é usado para indicar os alunos da educação infantil, ensino fundamental, médio e de ensino superior em conformidade com o sistema-educacional brasileiro.

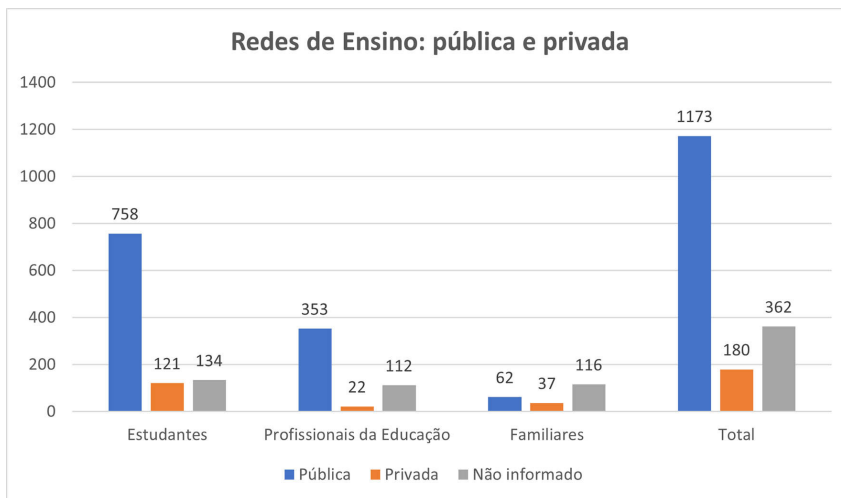
15. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2021/01/26/abandono-escolar-da/> Acesso em: 04 set 2021.

Crianças e adolescentes vêm sofrendo com o isolamento social e, embora menos suscetíveis à ação do coronavírus, tornam-se mais vulneráveis, pois estiveram mais expostos à violência no ambiente familiar, na vizinhança, na internet, às situações de abuso e exploração. A pandemia agudizou velhas questões e trouxe novos desafios (UNICEF/Brasil, 2021, p. 46).

A maioria dos relatos obtidos pelo projeto *Arquipélago de memórias* (1.173), nos três segmentos visados (professores, estudantes e familiares), é declaradamente originária de pessoas ligadas à rede pública de ensino do país, enquanto em números absolutos, o projeto conte com 180 relatos originários declaradamente da rede privada. A prevalência de relatos oriundos de sujeitos da rede pública pode ser entendida a partir de vários fatores, dentre os quais a inserção da maior parte dos parceiros da rede, principais vetores do projeto.

Sobre os sujeitos que cederam relatos: origem, formação e função

Gráfico 2: Redes de ensino de origem dos relatos.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos arquivos do projeto Arquipélago de memórias: pandemia e vida cotidiana de professores, estudantes e pais/mães de alunos (familiares).

Tabela 1: Formação dos professores/profissionais da educação que contribuíram com relatos no Brasil.

Formação acadêmica					
	Norte	Sul	Centro-oeste	Nordeste	Sudeste
Graduação	24	4	135	41	15
Mestrado	2	1	6	5	2
Doutorado	0	4	6	8	2
Pós-doutorado	0	1	2	1	1
Não informado	16	13	111	62	25
Total	42	23	260	117	45

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos arquivos do projeto Arquipélago de memórias: pandemia e vida cotidiana de professores, estudantes e pais/mães de alunos (familiares).

Um número expressivo (46,6%) não informou o nível de formação enquanto 44,9%, ou seja, quase metade possui graduação, 3,28% são mestres, 4,1% doutores 0,1% possuem o título de pós-doutorado. O alto número de professores/profissionais da educação que não informou a formação atinge a metade do total de relatos, quando aparentemente não há razão para se omitir este tipo de dado. A explicação para esta ocorrência se associa ao *modus operandi* da produção do relato, isto é, a mediação remota e o conseqüente esquecimento por parte do voluntário do relato. Contudo, se verifica que 49% dos professores das nas cinco regiões brasileiras declararam formação no nível de graduação e 8,5% possuem estudos de pós-graduação (mestrado, doutorado, pós-doutorado).

Em que pese o alto número de professores/profissionais que não informaram o nível de formação nos relatos do projeto *Arquipélago de memórias*, o fato é que a pandemia exigiu respostas rápidas dos profissionais da educação. Em fim de abril e início de maio de 2020, o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em parceria com a UNESCO e com o Itaú Social, lançou a primeira parte de pesquisa que resultou na publicação do informe (1) *Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica*. O objetivo era verificar como as professoras e os professores das redes públicas e privadas (15,3%) estariam desenvolvendo suas atividades, como conciliariam o trabalho profissional com a vida privada e quais suas expectativas para o período de retorno às aulas presenciais. (Fundação Carlos Chagas, 2020)¹⁶. Essa fase da pesquisa contou com 14.285 professoras e professores das 27 Unidades da Federação, das redes pública e privada.

16. Disponível em <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1> Acesso em: 04 set. 2021.

Dentre os resultados constata-se a reorganização da rotina do trabalho docente protagonizada pelas novas tecnologias de informação e comunicação na mediação remota: escrever/responder/*WhatsApp*/SMS (91,4%), planejar/preparar aulas com novos recursos/ferramentas (80,1%), ministrar aulas com uso de novas ferramentas (80,1%), assistir/participar de cursos a distância (77,4%), participar de reuniões pedagógicas a distância (73,2%) e apoio/relacionamento/suporte às famílias dos alunos (68,3%). Entre as estratégias de ensino empregadas aparece a seguinte ordem de prevalência: materiais digitais via redes sociais (77,4%), orientações às famílias (54,2%), materiais disponíveis nos sites das secretarias de educação (47,5%), videoaulas gravadas (38,3%), envio de atividades impressas aos alunos (37,2%), aulas ao vivo (*on-line*) (29,8%), comunicação por rádio (0,6%). Quanto à realização de tarefas, 86,27% dos professores indicavam que os alunos as realizavam todas (33,4%), metade (27%) e pequena parte (22,3%).

Tabela 2: Funções ocupadas pelos professores/profissionais da educação que contribuíram com relatos no Brasil.

Funções exercidas /Regiões de origem					
	Norte	Sul	Centro-oeste	Nordeste	Sudeste
Professor	33	13	180	69	35
Coordenador pedagógico	1	2	13	7	2
Diretor	2	0	4	0	0
Secretário geral (vice-diretor)	0	0	1	1	0
Técnico de secretaria de educação	0	0	7	2	2
Atendimento educacional especializado	0	1	3	0	0
Intérprete de libras	0	0	3	0	0
Cuidador	1	0	0	0	0
Estagiário /auxiliar	0	0	3	0	0
Técnico administrativo	0	0	0	2	0
Vigia	0	0	1	0	0
Professor aposentado	0	2	11	0	0
Não informado	5	5	34	36	6
Total/região	42	23	260	117	45

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos arquivos do projeto Arquipélago de memórias: pandemia e vida cotidiana de professores, estudantes e pais/mães de alunos (familiares).

Nota-se que a maioria, isto é 67,7% dos profissionais da educação que enviaram relatos da pandemia, ocupam a função de professores, 17,6% não informaram, enquanto os demais desenvolvem funções diversas da educação conforme se verifica na primeira coluna da tabela 2: coordenador pedagógico (5,1%), diretor (0,1%), secretário geral (0,04%), técnico de secretaria da educação (0,2%), atendimento educacional especializado (0,08%), intérprete de libras (0,06%), cuidador (0,02%), estagiário auxiliar (0,06%), técnico administrativo (0,04%), vigia (0,02%), professor aposentado (0,26%). Do ponto de vista quantitativo os relatos dos professores prevalecem de modo contundente, enquanto os demais relatos abarcam funções diversas da educação e embora não sejam expressivos do ponto de vista quantitativo, constituem-se como potencialidades no sentido de qualificar as vivências da pandemia no quadro complexo da educação.

A presença da família no apoio aos estudantes durante a pandemia

O projeto *Arquipélago de Memórias* pretendeu obter do segmento familiares (pais, mães, avós, irmãos etc.) relatos de como a pandemia afetava suas vidas no dia a dia. Esta preocupação está presente também em pesquisas orientadas em saber o modo como a divisão do trabalho doméstico se deu durante a pandemia, aqui se destacando o aspecto específico do acompanhamento escolar dos filhos.

45% que disseram ser os responsáveis, 71% eram mulheres e apenas 19%, homens; 20% apontaram o companheiro como responsável (33% dos homens e 6% das mulheres). Quase um terço (30%) respondeu que a tarefa é dividida igualmente (41% homens e 19% mulheres).¹⁷

Os dados do projeto (tabela 3) confirmam a prevalência feminina no trabalho de acompanhar os estudantes em casa, sendo a mãe a principal agente da função. Mas também revelam a combinação da prevalência feminina da mãe com o envolvimento de um leque ampliado de sujeitos com graus distintos de parentesco com o estudante (filho, neto, sobrinho, irmão).

17. Disponível em <https://www.uol.com.br/universa/noticias/agencia-brasil/2020/07/23/mulheres-trabalho-domestico-pandemia-covid.htm>, acesso em 27/02/2022.

Tabela 3: Relações parentais de familiares de estudantes que contribuíram com relatos.

Parentesco	Número
Avós	6
Bisavós	4
Pais	20
Mães	128
Cônjuge	2
Filhos	1
Irmãos	3
Tias/Tios	5
Não informado	53
Total	222

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos arquivos do projeto Arquipélago de memórias: pandemia e vida cotidiana de professores, estudantes e pais/mães de alunos (familiares).

A maior parte dos relatos do grupo de familiares de estudantes é composta de mães, perfazendo 57,6%, seguido pelos pais (9%), avós (2,7%), tios/tias (2,3%), bisavós (1,8%), irmãos (1,4%), cônjuges (0,9%), filhos (0,4%), enquanto 23,8% não informaram a relação parental. Persiste no segmento de *familiares* a alta incidência de sujeitos que não informam a relação parental com o estudante. Ainda assim, a grande maioria das vozes é feminina (mãe, avó, bisavó, tia, irmã, cônjuge), revelando não apenas uma questão de gênero, mas os diferentes ciclos da vida feminina, desde a irmã do aluno até a bisavó. Esta constatação pode ser tomada como um aspecto da “feminização da pandemia” como indicam Araújo e Yannoulas (2020), autoras que demonstram a sobrecarga das mulheres tendo em vista que “a permanência de todos os membros da família em casa não significou divisão das tarefas domésticas entre todos” (2020, p. 757), revelando assim um traço social persistente da sociedade brasileira que é a prevalência da mulher no cuidado e na formação dos filhos, acirrado pela pandemia

Apesar de o trabalho doméstico ser de responsabilidade de todos os moradores do lar, é necessário ressaltar que no Brasil essas atividades historicamente são desempenhadas majoritariamente por mulheres – [...] o que implica uma extrema desresponsabilização do Estado sobre a garantia desses serviços. Desse modo, a pandemia é experimentada de forma genderizada, impondo e naturalizando uma maior carga de trabalho sobre as mulheres no Brasil e no mundo (Araujo & Oliveira, 2021, p. 128).

O projeto revelou que o segmento família representa 12% do total de relatos obtidos. Destes, mais de 50% se declararam oriunda da rede pública de ensino. O desafio de pensar tais números, assim como o eventual conteúdo relatado, encontra ressonância com resultados apurados em outras pesquisas. Em pesquisa intitulada « Desafios das Secretarias de Educação do Brasil na oferta de atividades educacionais não presenciais », abrangendo 3.978 redes municipais, sendo que responderam 71% correspondente a 14.401.153 matrículas. Nesta pesquisa, se indica que 83% das famílias dos alunos das redes públicas vivem com até um salário-mínimo; 79% teriam acesso à internet, mas 46% apenas pelo celular e 54% destas famílias não teriam banda larga. Essa condição explica a constatação de que em 43% dos municípios que estavam com ensino remoto a opção foi trabalhar com materiais impressos como estratégias de ensino. (Undime, Consed, Cieb, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Unicef, 2020).

Outras pesquisas coetâneas identificaram entre os professores a avaliação de que o vínculo com a família foi aumentado durante pandemia segundo indicaram 47,2% dos professores (Fundação Carlos Chagas, 2020). Corroborando esta percepção a pesquisa intitulada *A situação dos professores no Brasil durante a pandemia*, realizada pelo CENPEC que mostra envolvimento de 36% dos pais da rede pública e de 58% dos pais da rede privada, demonstrando que “os familiares e responsáveis, ainda que com limitações, estão dedicando tempo e investindo recursos para ajudarem na aprendizagem dos filhos”¹⁸.

Considerações finais

Numa sociedade cujo tempo presente é premido pela instantaneidade, o *Arquipélago de memórias* se propõe a captar e guardar relatos orais de vivências da pandemia cuja escuta, interpretação e publicação supõem espera mínima. De *per si*, a produção e guarda de relatos (memórias) de professores, estudantes e familiares de alunos corresponde a uma contribuição para a memória da educação em contexto de pandemia. Mas o projeto também revela que a forma de recolha propiciou, no caso brasileiro, a representação expressiva das cinco regiões. No caso dos relatos advindos de países colaboradores estrangeiros, o projeto dá mostras de possibilidades de exploração qualitativa e comparada dos relatos. O conjunto dos relatos obtidos pelo projeto corresponde a um banco de dados potente que poderá ser utilizado de modo a compreender o fenômeno vivido em escalas e perspectivas diferenciadas.

Acredita-se que o banco de dados do projeto se constituirá também como subsídios a pesquisas acadêmicas a serem publicadas a partir de 2025.

18. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/19474/da-pandemia-nasce-uma-nova-relacao-entre-escola-e-familia>, acesso em 18/12/2021.

Do estágio atual do projeto emergem questões: como explicar o fato de que quase 70% dos relatos são de estudantes, quais motivações os tornam tão mais disponíveis para a cessão de relatos no contexto de pandemia e no formato remoto? Quais os sentidos da prevalência de relatos de professores no conjunto dos profissionais da educação, indiciando que o lugar da docência foi sensivelmente comprometido pelo trabalho remoto, como de resto revelam pesquisas afins. Quais serão as temáticas predominantes entre adolescente e jovens das diferentes regiões brasileiras, quais os maiores dilemas? Quais critérios objetivos e subjetivos presidiram a seleção de temas para depósito numa cápsula eletrônica de memórias da pandemia? Será possível dimensionar, via relatos de indivíduos, o modo como a vida cotidiana sintetizou o drama humanitário da covid 19?

Em face dos primeiros ensaios de análises quantitativas do projeto aqui apresentadas, pode-se destacar alguns aspectos. O primeiro é a significativa adesão de professores e estudantes ao apelo de cessão de relatos. Essa adesão pode ser decorrente da necessidade de expressar as dificuldades impostas pela pandemia na organização e combinação da vida profissional, acadêmica e familiar no ambiente doméstico. Também se associa a este primeiro aspecto, as questões associadas ao domínio e posse dos meios tecnológicos exigidos para o ensino remoto, o que vale para professores, estudantes e familiares. Outro aspecto são os impactos e conflitos sobre a divisão do trabalho doméstico sensivelmente ampliado pela pandemia com implicações diretas sobre o aumento da pressão exercida sobre a mulher. E, seguramente, a partir da escuta atenta dos relatos, outras questões haverão de florescer e jogar luz sobre o cotidiano experimentado durante a pandemia.

REFERÊNCIAS

- Araújo, S. C. L. G., & Yannoulas, S. C. Trabalho docente, feminização e pandemia. *Revista Retratos da escola*. v. 14, n. 30, p. 754-771, set./dez. 2020. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>
- Araujo, V.S; Oliveira, R.B. "Cuida de quem te cuida": a luta das trabalhadoras domésticas durante a pandemia de covid-19 no Brasil. *Revista Trabalho Necessário*, v.19, nº 38, 2021.
- Arendt, H. (2001). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arendt, H. (2009). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- Barra, V. M. L. da. (2020) *Projeto Arquipélago de memórias: pandemia e vida cotidiana de professores, estudantes e pais/mães de alunos (familiares)*. Goiânia. Repéré à <https://sites.google.com/ufg.br/arquipelagodememorias>.
- Braudel, F. (1995). *Civilização material, economia e capitalismo. As estruturas do cotidiano*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gumbrecht, H. U. (2010). *Produção de presença*. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC Rio.

- Heller, A. (1989). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lacoutre, J. (1995). A história imediata. In Le Goff, J. (Org.), *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes.
- Le Goff, J. (1997). Memória. *Enciclopedia Einaudi Memória-História*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Lukács, G. (1996). Estética. *A peculiaridade de lo estético*. México: Ediciones Grijalbo.
- Netto, J. P. (2011). Para a crítica da vida cotidiana. In Netto, J. P. & Carvalho, M. C. C. B. (Org.), *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez.
- Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista Proj. História*. São Paulo.
- Portelli, A. (2001). A história oral como gênero. *Revista Proj. História*. São Paulo.
- Ramôa, H. do N. (2020). Presença da voz: a potência da oralidade na narrativa de professores na história oral. *Revista Aleph*. Rio de Janeiro: UFF.
- Revista Nova Escola: <https://novaescola.org.br/conteudo/19474/dapandemia-nasce-uma-nova-relacao-entre-escola-e-familia>
- Rouso, H. (2018). *Entrevista com Henry Rouso*. Repéré à: <https://www.scielo.br/j/tem/a/b6B87Vdv7ZH99P5Vp6RqhRR/?lang=pt>
- Souza Santos, B. de. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Portugal: Almedina.

Sobre as autoras

Valdeniza Maria Lopes da Barra é pedagoga, mestra e doutora pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP), professora associada da Faculdade de Educação (UFG), com atuação na graduação e pós-graduação. Coordenadora do projeto *Arquipélago de memórias*.

Keyla Maria Bastos Gonçalves é pedagoga, servidora pública da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis e mestranda em Educação junto o PPGE/FE UFG. Compõe a coordenação adjunta do projeto *Arquipélago de memórias*.

Sarah Karoline Teixeira de Sousa é pedagoga pela FE/UFG, compõe a coordenação adjunta do projeto *Arquipélago de Memórias*.

Pandémie, éducation et mémoires du temps présent

Valdeniza Maria Lopes da Barra, Keyla Maria Bastos Gonçalves, Sarah Karoline Teixeira de Sousa

Université fédérale de Goiás

Traduit du portugais (Brésil) par Salette Tenorio

RÉSUMÉ – Cet article vise à présenter le projet *Archipel de mémoires : pandémie et vie quotidienne d’enseignants, d’étudiants et de parents d’élèves (membres de la famille)*, développé par l’Université fédérale de Goiás, en partenariat avec d’autres institutions. Plus précisément, nous discuterons de la base théorique et méthodologique utilisée et présenterons les premiers résultats de l’analyse des données quantitatives¹. Ce projet est né au début de la crise sanitaire mondiale motivée par la covid-19, dont la déclaration d’état de pandémie (OMS) a eu lieu le 11/03/2020 et, dans un *acte continu*, la recommandation de fermeture des espaces d’agglomération, parmi lesquels, ceux des institutions éducatives, au motif du vide nécessaire et temporaire des espaces publics. L’objectif du projet est de recueillir les récits d’expériences de personnes ayant un lien direct ou indirect avec l’éducation formelle, sur l’impact de la pandémie sur la vie quotidienne. À cette fin, il réunit un réseau de partenaires représentant plus de vingt États du pays, une stratégie qui vise à produire un échantillon représentatif de la diversité du Brésil. Le contenu des récits ne sera publié que dès 2025, afin d’assurer un certain temps pour traiter le récit de l’expérience de la pandémie constituant une trace mémorielle du temps présent. Pour cette raison, les données quantitatives présentées dans la troisième partie de cet article tangenteront les potentialités thématiques (genre, travail enseignant, famille) des récits, en

1. Une partie de ce texte a été initialement préparée pour la présentation du projet *Archipel de Mémoires* dans le cadre de la programmation du 1er Colloque international du directoire/groupe de recherche Éducation, Histoire, Mémoire et Culture dans différents espaces sociaux/CNPq/HISTEDBR, organisé par l’Université pontificale catholique de Goiás (PUC GO), le 20 mai 2021. Disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=VW4x3CUJ5uM&t=1682s>

les articulant avec les résultats des recherches publiées et liées à la paire thématique éducation et pandémie.

MOTS CLÉS – éducation, pandémie, temps présent, vie quotidienne

Introduction

Le système éducatif brésilien est constitué d'un ensemble d'institutions publiques et privées chargées de la formation des citoyennes et citoyens brésiliens et, à l'échelle du pays lui-même, il est vaste. Selon le *Recensement des écoles d'éducation de base* (Censo Escolar da Educação Básica) réalisé par l'Institut national de recherche en éducation Anísio Teixeira (INEP) en partenariat avec les départements des États et des municipalités, en mars 2020, début de la pandémie au Brésil, les 179,5 mille écoles d'éducation de base au Brésil, dans les réseaux public et privé, comptaient 47,3 millions d'inscrits (INEP, 2020), tandis que la population du Brésil atteignait 211,8 millions d'habitants répartis dans 5'570 municipalités, en juillet 2020, selon l'IBGE (Institut brésilien de géographie et de statistique). Ainsi, le total des inscriptions dans l'enseignement de base et supérieur dépassait 55 millions de personnes, ce qui signifie qu'environ un quart de la population brésilienne était inscrit en tant qu'étudiants dans l'enseignement de base et supérieur, réseaux public et privé, entre les années 2019 et 2020. Ce nombre devient encore plus dense si l'on tient compte des professionnels de l'éducation fondamentaux pour le travail effectué par l'école (enseignants, coordinateurs, directeurs, techniciens administratifs, employés responsables de la sécurité, du nettoyage, de l'alimentation, etc.) et par d'autres professionnels extérieurs à l'école, dont les activités ou les fonctions sont directement ou indirectement associées au travail scolaire, notamment les chauffeurs de transport scolaire, les employés liés aux secrétariats d'éducation et, surtout, les familles.

L'altération du rythme de fonctionnement d'un système éducatif d'une telle importance a des répercussions à différentes échelles, notamment la vie sociale, culturelle et économique, étant donné que l'*Archipel de mémoires* se situe dans la dimension quotidienne. La pandémie nécessite la suspension des activités en présentiel dynamisées par le système scolaire et l'enseignement commence à se faire par la mise en place du système à distance, ce qui implique la réorganisation de l'espace domestique. Dans ce nouveau contexte, l'espace précédemment destiné à l'interaction familiale et personnelle devient la base des affrontements et des connexions entre la vie collective, la vie professionnelle et la vie quotidienne. Cette prémisse constitue la base du projet d'extension *Archipel de Mémoires : la pandémie et la vie quotidienne d'enseignants, d'élèves et de parents d'élèves* (membres de la

famille)², un projet d'extension qui recueille les récits des présentations orales sur les expériences des personnes ayant une relation directe et indirecte avec l'enseignement scolaire, c'est-à-dire des enseignants, des étudiants et des membres de la famille des élèves – destinataires cibles du projet, avec des liens avec l'enseignement de base et supérieur, des réseaux public et privé. *Archipel de Mémoires : pandémie et vie quotidienne d'enseignants, d'étudiants et de parents d'élèves (membres de la famille)* est une action d'extension³ débutée le 13 juillet 2020 et, depuis lors, le projet dispose d'un réseau de partenariat⁴ qui implique des enseignants et des étudiants des institutions brésiliennes de 26 États et du District Fédéral (DF)⁵, disponible sur le lien⁶, comme stratégie pour produire des échantillons (des voix) des différentes régions brésiliennes (nord, nord-est, sud, sud-est et centre-ouest).

Archipel de mémoires entend promouvoir l'enregistrement et la conservation de récits d'expériences d'enseignants, d'étudiants et de membres de la famille des élèves dont le but de composer une « capsule temporelle » de la pandémie, postulant la composition d'une collection/mémorial qui représente également un fonds documentaire subsidiaire de travaux futurs. Dans ce but, le projet réunit des partenaires intéressés par l'objet du projet, en vue de produire des témoignages des vécus de la pandémie dans leurs localités, permettant une cartographie orale de la pandémie qui reflète la diversité du pays.

Le postulat et la question centrale du projet sont respectivement les suivants : La pandémie est-elle un événement extraordinaire qui a repositionné la vie ordinaire ? D'où la question directrice du projet : Comment la

2. *Arquipélago de Memórias (Archipel de Mémoires)* : <https://sites.google.com/ufg.br/arquipelagodememorias>. Coordination : Valdeniza Maria Lopes da Barra ; vice-coordination : Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira ; coordination adjointe : Keyla Maria Bastos Gonçalves et Sarah Karoline Teixeira de Sousa ; coordination technique : Haney Soares Silva.

3. Enregistré au Pró Reitoria de Extensão (PROEC) de l'Université fédérale de Goiás (UFG), registre SIEC EV151-2020.

4. Au moment de la rédaction du projet, on comptait environ 50 000 décès et plus d'un million de cas de covid-19 au Brésil. Aujourd'hui, on compte 20 830 495 cas confirmés, 581 914 décès et 19 801 725 guéris. Disponible sur <https://www.bing.com>, consulté le 4 septembre 2021.

5. Le réseau des partenaires du projet « Archipel de mémoires » est disponible sur <https://sites.google.com/ufg.br/arquipelagodememorias/rede-de-colabora%C3%A7%C3%A3o?authuser=0>

6. Les partenaires associés au projet assument l'engagement de diffuser le projet et de travailler à l'enregistrement des récits dans leurs localités. En contrepartie, l'équipe de coordination du projet reçoit et organise les récits qui, dès 2023, pourront être consultés par les partenaires, par le biais d'une convention à durée déterminée et, dès 2025, pourront publier des ouvrages basés sur le contenu des récits du projet Archipel de mémoires. Il est à noter qu'un accord de coopération internationale est en cours de traitement, impliquant des partenaires au Portugal, en Espagne et au Pérou.

pandémie a-t-elle impacté la vie quotidienne d'enseignants, d'étudiants et de membres de la famille des élèves ?

Cependant, pour les besoins de cet article, deux mouvements ont été développés. Le premier mouvement consiste à développer les concepts structurels du projet comme le *quotidien*, le *temps présent* et la *mémoire*, afin de constituer les bases théoriques et méthodologiques. Le deuxième mouvement vise à présenter et à discuter les premiers résultats partiels du projet dans le but d'explorer ses potentialités concernant le thème et la portée.

Base conceptuelle du projet *Archipel de mémoires*

Le projet émane du constat, via les médias (presse écrite, télévision, internet), que la vie quotidienne dans le monde est perturbée par l'état de pandémie déclaré par l'OMS le 11 mars 2020, qui a nécessité une escalade de restrictions de mobilité et de fréquentation des espaces publics sociaux (centres commerciaux, restaurants, églises, tourisme, établissements scolaires/éducatifs, entre autres), affectant toutes les sphères de la vie. On sait que tous les événements extraordinaires ne sont pas sensibles à la vie quotidienne, mais la pandémie l'est, puisqu'il s'agit d'un événement « extraordinaire »⁷ ayant un effet direct sur la vie ordinaire. Alors que les espaces publics sont fermés, l'espace domestique est également réorganisé, lieu de collisions et de connexions entre la vie collective, la vie professionnelle et la vie quotidienne. Les tensions résident ici, puisqu'au niveau de la vie quotidienne s'inscrivent les intérêts immédiats de chacun, et que l'individu est éloigné de la « conscience de nous » par un ensemble de déterminations structurantes (immédiate, spontanée, pragmatique) et, ce faisant, bloquent généralement le passage des dimensions particulière et collective de chaque individu, les intérêts individuels immédiats prévalant. À son tour, la pandémie tend à induire le déblocage, suggérant la transition entre les pratiques individuelles et collectives et vice-versa, sous peine d'exposer tout un chacun au risque de mort.

Deux arguments se développent à partir de la question directrice du projet, « *Comment la pandémie a-t-elle impacté la vie quotidienne d'enseignants, d'étudiants et de membres de la famille des élèves ?* » Le premier se concentre sur la transition entre les pratiques individuelles et collectives ou les dimensions politique et quotidienne, la vie publique et privée ; alors que le second traite de la relation dialectique entre la vie quotidienne et l'histoire.

Concernant le premier argument qui traite d'une certaine transition entre pratiques individuelles et collectives. La base empirique qui provient de la

7. Le terme extraordinaire a été mis entre guillemets en tant que ressource linguistique afin de souligner l'opposition à la vie ordinaire, c'est-à-dire à la vie quotidienne.

consultation de journaux électroniques, de *sites web* et d'autres plateformes numériques a été réalisée entre mars et mai 2020. Cette base a révélé que le mot *quotidien* et l'acception immédiate de « vie de tous les jours » apparaissaient associés à des thèmes liés à la culture, la politique, l'économie, l'environnement, la sécurité publique, l'éducation, la violence domestique, entre autres⁸. Ce constat peut sembler évident si l'on considère, comme le fait Lukács (1966), corroboré par Heller (1989) et Netto (2011), que le quotidien est inéliminable, donc constitutif de la vie, puisque personne ne peut s'abstraire totalement de cette sphère. Cependant, d'un point de vue factuel, le quotidien apparaît généralement comme une section spécifique (séparée) dans la mise en page d'un « journal ». Toutefois la pandémie et ses conséquences induisent un redimensionnement du traitement accordé aux thèmes macro-structurels, de telle sorte qu'ils deviennent guidés par des aspects ordinaires de la vie commune, comme c'est le cas au Brésil avec la politique d'aide d'urgence. Cette dernière a mis aux heures de grande audience des chaînes de télévision en libre accès, ainsi que dans les premières pages des journaux (imprimés et *en ligne*), les millions de vies ordinaires invisibilisées par la pauvreté, dépourvues de CPF (Cadastro de pessoa física⁹ – *Registre des personnes physiques*), de compte bancaire, d'accès à *Internet*, etc. De telle sorte que les contradictions du système capitaliste se manifestaient dans les interminables files d'attente humaines à la recherche d'une aide financière sur les trottoirs qui donnaient accès aux agences bancaires, afin de garantir à ces personnes les conditions minimales pour « rester à la maison »¹⁰.

Il s'est également passé quelque chose avec le secteur culturel qui s'est réinventé, comme le théâtre, « art politique par excellence », art dont le sujet est « l'homme et ses relations avec les autres hommes » (Arendt, 2001, p. 200), en commençant à opérer depuis ce qu'on appelle « théâtre à domicile », accompagné à distance, avec acteur et public chez soi. Il en va de même pour les *lives* de musique, les conférences et une myriade d'activités

8. Disponible sur : <https://www.conjur.com.br/2020-abr-08/pandemia-rever-patologias-sociais-cotidiano> ; <https://revistacult.uol.com.br/home/diana-de-celso-frateschi> ; <https://sites.usp.br/psicosp/pandemia-aproxima-a-morte-do-cotidiano-e-impoe-transformacoes-ao-luto> ; <https://mais.opovo.com.br/jornal/reportagem/2020/05/25/fotorreportagem--a-pandemia-e-o-cotidiano-dascomunidades.html#gallery-13> ; <https://www.migramundo.com/o-impacto-da-pandemia-no-cotidiano-do-empresario-migrante-igualdade-de-condicoes> ; <https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/balanco-mostra-queda-em-producao-de-lixo-domiciliar-durante-pandemia>

9. Numéro d'identification dans la Recette fédérale du Brésil (Receita Federal do Brasil) utilisé pour vérifier la situation de la dette auprès d'une certaine entreprise et également demandé dans plusieurs situations où la preuve de la personne physique est requise.

10. Un an après le début de la pandémie, la valeur de l'aide d'urgence a été réduite à la médiane de 250.00 par famille. Disponible sur : <https://g1.globo.com/economia/auxilio-emergencial/noticia/2021/03/22/auxilio-emergencial-nova-rodada-comeca-a-ser-paga-no-inicio-de-abril-veja-datas-para-quem-e-do-bolsa-familia.ghtml>. La valeur de 250.00 reals brésiliens (BRL) équivaut à 44,19 dollars américains (USD).

connexes. Du point de vue de la consommation, on observe un changement substantiel des habitudes, eu égard à la suspension ou la restriction de l'accès aux espaces tels que les centres commerciaux, les restaurants et les boutiques de rue, entre autres. L'impact de la pandémie s'étend des processus d'administration publique des villes, en passant par les conditions qui indiquent l'augmentation de la violence domestique, jusqu'à la manière dont est traitée et réalisée la gestion des déchets tels que les ordures ménagères.

À son tour, l'enseignement scolaire commence à faire l'expérience de l'enseignement à distance, lorsque les mères et les pères sont contraints de réorganiser la vie domestique dans laquelle la coexistence avec les enfants « à la maison » s'est considérablement élargie, tout comme l'éventail des attributions de ces sujets est étendu et modifié. Tout cela investit la vie quotidienne (« rez-de-chaussée ») de nouvelles couches d'expériences et de significations.

Sans aucun doute, il devient possible d'identifier dans les différentes couches de la vie sociale quotidienne des situations ou des événements qui montrent comment la pandémie agit dans la transition entre vie individuelle et vie collective, vie privée et vie publique. L'identification de ces situations ou événements est facilitée par l'enseignement de Boaventura de Souza Santos (2020) lorsqu'il affirme qu'il existe une « pédagogie » dérivée de la pandémie. Cette pédagogie a un enseignant « cruel », le virus. Pour enseigner, cette pédagogie tue, pour rappeler la relation de l'individu avec l'humanité, elle interdit le contact d'une personne avec les autres et, au niveau politique, elle exige que les intérêts économiques (le marché) cèdent la place au rôle que l'État doit avoir avec la société, en particulier avec les secteurs les plus vulnérables.

Le deuxième argument du projet reconnaît la relation dialectique entre quotidien et histoire. La pandémie est un événement historique, de nature cyclique et, bien sûr, sensiblement favorisé par l'action humaine. Fernand Braudel, un nom important de la deuxième génération de l'ainsi-nommée *École des Annales*, dans son livre *Les structures du quotidien : le possible et l'impossible*, propose de traiter la vie quotidienne des économies préindustrielles en la reconnaissant comme la structure (le quotidien) dans laquelle se forment les forces institutives du capitalisme industriel. Pour lui, les grands événements du XIX^e siècle se sont forgés dans la monotonie du temps fragile des hommes, de la vie quotidienne « omniprésente, envahissante, répétitive », il s'agit de « la vie matérielle » qui « court sous le signe de la routine ». Il existe donc, aux yeux de cet auteur, une dialectique éclairante entre la vie quotidienne et l'histoire. Les épidémies, les pestes et les maladies seraient « une constante » dans l'histoire, c'est-à-dire « une structure de la vie des hommes » (Braudel, 1995, p. 66). Les maladies ont leur propre histoire, qui est cyclique, alternant des phases de « virulence et d'apaisement ». L'épidémie est une maladie (*structure*) qui se propage avec les voyages et la contagion,

et qui serait toujours « en réserve », attendant le *moment propice* pour apparaître « à nouveau ». Le fait que l'homme pratique le « macro-parasitisme prédateur » déclenche des processus dans l'*habitat* de microorganismes qui, bien que minuscules, parce qu'ils sont pathogènes, atteignent les êtres humains lorsqu'ils quittent leur « niche biologique » les prenant en otage.

En général, les « évènements » sont considérés comme des exceptions, par opposition aux « occurrences » habituelles correspondant à ce à quoi nous n'accordons pas d'importance parce que cela se répète jour après jour dans la vie de chacun d'entre nous. Nous appelons cela *le quotidien*. Alors que l'« évènement se veut, se croit unique » et se réclame de l'instantanéité, c'est dans la dimension quotidienne que l'occurrence se répète et, « en se répétant, devient généralité ». Braudel appelle cette répétition monotone et interminable « la structure » (p. 17). Ainsi, pour lui, l'épidémie (évènement) se forge dans la « lenteur », « dans l'inertie » de la vie quotidienne (structure) et se viabilise dans une « conjoncture » déterminée.

Un autre aspect est que des évènements tel que la pandémie potentialisent la visibilité des fissures sociales et exposent les inégalités économiques (Braudel, 1995 ; Souza, 2020), alors qu'une façon d'identifier l'inégalité révélée par la pandémie dans le contexte actuel et, par conséquent, si elle atteint l'éducation scolaire, est de se focaliser sur l'accès aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, par exemple. Si des épidémies se sont produites à différents moments de l'histoire, comme le démontre Braudel (1995) et qu'elles sont des répétitions historiques (structurelles), il faut prêter attention aux *innovations* engendrées et révélées dans la conjoncture actuelle, et au fait que la saisie de récits (enseignants, étudiants et membres de la famille) sur les expériences de la pandémie - le but du projet - pourra faciliter des exercices de compréhension de moments de transition.

En ce qui concerne le cadre théorique et méthodologique du projet, nous avons choisi de mettre en évidence la relation entre le temps présent et la mémoire, étant donné l'effort du projet de saisir les perceptions (récits oraux) sur l'évènement en question (pandémie) et ses impacts sur la vie quotidienne. Il est donc important de souligner que la pandémie de la covid-19 est un évènement de durée historique actuelle qui entrera dans le récit historique par la manière dont il affecte la vie de l'homme (substance de l'histoire) et parce qu'il laissera des traces (mémoires), des données importantes pour l'histoire. C'est un évènement de la durée historique actuelle et, étant donné son importance politique, culturelle et sociale, qui ne se limite pas à l'intérêt académique, pouvant être considérée comme un intérêt du volet appelé « histoire publique », comme dirait Rousso (2018), étant un objet débattu par des journalistes, des médecins, des enseignants, des biologistes, etc.

La pandémie entrera dans le narratif de l'histoire, parce qu'étant un évènement de biais dramatique de la durée actuelle et, donc, pour lequel nous n'avons pas encore d'épilogue, comme dirait Lacoutre (1978), lorsqu'il s'agit de ce qu'on appelle « l'histoire immédiate », elle est intensifiée par la conjoncture de temps « sombres », « obscures », « difficiles », « temps du choléra », « temps pandémoniaques », « temps pandémiques ». De sorte que les « adjectifs » ne semblent pas manquer pour exprimer quelque chose de « substantiel » de cette « brèche entre le passé et le futur » (Arendt, 2009) – la durée historique actuelle. Cette temporalité ne peut être vue « comme un simple lieu de passage continu entre un avant et un après », mais plutôt comme une « brèche entre passé et futur », comme l'avait noté Arendt (2009). Cette notion de « brèche » entre le passé et le futur semble indiquer que « le présent peut révéler » quelque chose de « discontinu, une rupture et un commencement » (Dosse, 2012, p. 20). Après tout, comme le pense Hannah Arendt, ce qui se trouve entre le passé et le futur correspond à un « intervalle de temps qui est entièrement déterminé par des choses qui ne sont plus et par des choses qui ne sont pas encore ». Dans l'histoire, dit-elle, « ces intervalles ont montré plus d'une fois qu'ils peuvent receler le moment de la vérité » (Arendt, 2009, pp. 35-36).

La durée historique actuelle est également corrélée à ce que Lacoutre appelle « l'histoire en fusion », dans laquelle nous sommes placés dans la condition d'acteurs, de témoins, de certains protagonistes d'une intrigue dont nous ne connaissons pas l'issue. Il s'agit d'un contexte dont la singularité est également donnée par le fait que la pandémie de la covid-19 s'inscrit dans un « monde convulsé et communicant » (Lacoutre, 1989, p. 319), dans lequel ces événements sont portés instantanément à la connaissance de l'opinion publique dans une société « hallucinée par l'information » et angoissée par celle-ci. Ce constat renforce la nécessité de produire une « intelligibilité historique » pour ce qui est « sécrétion et projection » de l'histoire.

En tant que menace pour la vie, la pandémie a un caractère dramatique qui la rapproche de ce que l'on appelle les « événements traumatiques », ce qui se justifie par les mesures de restriction des interactions sociales (isolement), les états de dépression, la maladie, la mort et le deuil. Nous ne connaissons pas l'issue d'une « histoire en fusion » (Rouso, 2020), nous ne savons pas comment les événements du présent réverbéreront dans le futur, comme des marques tragiques du présent qui peuvent persister dans des « passés qui ne passent pas ». En même temps, nous nourrissons une nostalgie d'un passé très récent et qui se concrétise dans le présent et dans la manière dont demain/l'année prochaine/le futur est affronté et prospecté. En d'autres termes, nous vivons un présent augmenté ou un « temps ample » comme dirait Gumbrecht (2010), puisqu'il est porteur de temporalités simultanées : la nostalgie d'hier et l'incertitude de demain.

En termes de quotidienneté, il existe une importante volonté de rétablir une situation de contrôle sur les actions dans l'espace-temps présent, un désir de répétitivité/ritualité routinière nécessaire à la vie quotidienne, quelque chose de soustrait/remplacé de/dans la vie quotidienne. Saisir des *flashes* de la « brèche entre le passé et le futur » est peut-être l'une des ambitions du projet *Archipel de mémoires*.

Compte tenu de ce qui précède, le projet *Archipel de Mémoires* a opté pour les récits oraux. Il considère que l'oralité est un instrument privilégié de l'histoire du présent sous ses différents aspects. Pour le projet *Archipel de mémoires*, l'oralité est à la fois véhicule (du récit) et contenu. L'oralité est comprise comme « irradiante de la présence » qui indique à la fois « la matérialité des corps, des sujets, des objets et du monde ». Ainsi que ses éléments constitutifs : « pauses, silences... comme perception des “désirs, doutes, certitudes, peurs, joies, connaissances et savoirs” » (Ramôa, 2020), « digressions, répétitions, corrections » qui « rendent évident le travail de la parole pour manifester le processus de transformation et le travail de la conscience ». De telle sorte que la manière de raconter peut révéler des manières d'interpréter et de se situer dans la réalité sociale (Portelli, 2001).

Le Goff, en abordant le concept de mémoire, traite du sens perceptivo-cognitif de la mémoire et prévient qu'avant d'être parlé ou écrit « il y a un langage sous forme de stockage d'informations ». Ce « langage » traduit la sélectivité et correspond à une « structure » autoorganisatrice de la connaissance qui anticipe la parole. Empruntant la conception selon laquelle l'imprimé place le lecteur en présence d'une mémoire (Le Goff, 1984, p. 34), le récit oral de l'*Archipel de mémoires* est également considéré comme un véhicule qui place le volontaire du récit en présence de celui qui l'écoute. De telle sorte que le récit oral prévu par le projet pourrait être le corrélat d'un producteur « de présence » (Gumbrecht, 2010).

Il convient également de considérer que dans une situation d'entretien/récit la mémoire véhiculée par l'oralité est le « travail de la conscience », et que si la vie quotidienne est le lieu où l'« impensé » prévaut, il y aurait là un défi théorique et méthodologique fertile pour le projet.

Résultats du projet *Archipel de mémoires*¹¹ : données et potentialités

Les données suivantes totalisent 1'759 récits obtenus entre le 13/07/2020 et le 30/08/2021¹². Ce travail a impliqué le réseau de partenaires afin de faire connaître le projet et, par le biais de cette diffusion, de sensibiliser le public cible à la cession des récits. Pour ce faire, une page électronique (web) du projet *Archipel de Mémoires*¹³ a été créée afin de recevoir les récits, dans le but de faire connaître le projet et de présenter le réseau de partenaires, en plus d'un champ qui informe le contenu attendu du récit : Identification (nom, âge, ville/état, formation, domaine de performance, enseignement de base/supérieur, institution, réseau public/privé). Les données d'identification sont suivies de questions : Comment la pandémie a-t-elle changé la vie domestique, la vie professionnelle, la santé, les loisirs ? Quels ont été les principaux défis du travail d'enseignement pendant la pandémie ? Avez-vous fait des découvertes intéressantes pendant la pandémie ? Avez-vous ressenti de la douleur ou de la tristesse ? Quelles sont vos attentes pour l'avenir, comment imaginez-vous le monde après la pandémie ? Quel message mettriez-vous dans la « capsule temporelle » pour les prochaines générations ?

Dans ce champ de la page *web*, trois numéros téléphoniques WhatsApp ont été attribués, chacun étant destiné à un public spécifique des trois groupes cibles du projet : enseignants/professionnels de l'éducation, étudiants et membres de la famille des élèves. Avec la distanciation sociale découlant de la pandémie, les nouvelles technologies ont permis la communication entre les personnes, l'application WhatsApp étant un outil numérique répandu entre les personnes.

Avec cette logistique, les récits obtenus résultent surtout de deux actions mobilisatrices : a) systématisée : lorsque le volontaire du récit connaît le projet par l'intermédiaire d'un partenaire du réseau (enseignant) dans une action associée à un projet d'enseignement, de recherche ou de vulgarisation ; b) spontanée : lorsque le volontaire du récit prend connaissance du projet par le biais d'une publicité générique du projet, et accède délibérément au site, guidé (ou non) par le script qui y est disponible. Dans les deux sens, c'est la médiation à distance qui prévaut et, en tant que telle, il

11. Il s'agit de la première publication partielle des données quantitatives du projet, et il convient de noter que les chiffres peuvent légèrement varier.

12. Deux observations. 1) Le calendrier du projet était organisé, jusqu'à présent, en deux phases. La première du 13/07/2020 au 28/02/2021 et la seconde du 01/03/2021 au 30/08/2021, ce qui se justifie par le fait que cette stratégie permettrait d'obtenir des récits avant et après la vaccination, compte tenu de la réalité au Brésil, pays hôte du projet. 2) Observation : Le calendrier du projet est en cours d'évaluation par le réseau de partenaires impliqués, en vue de définir le délai final de collecte des récits du projet.

13. <https://sites.google.com/ufg.br/archipelagodememorias>

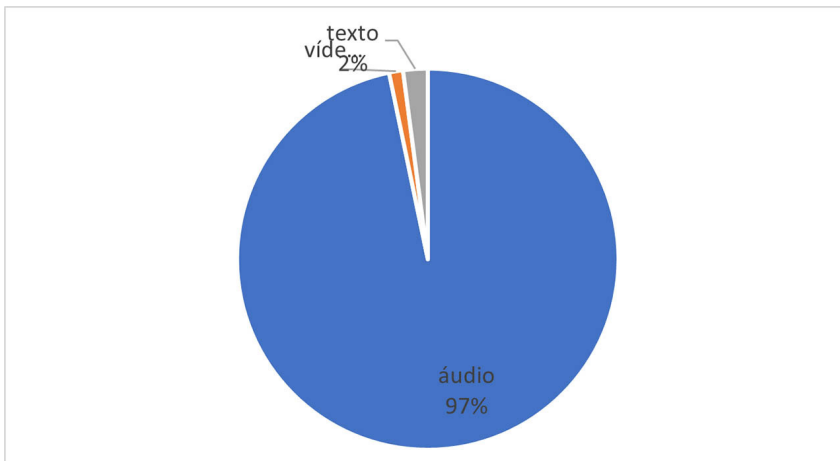
s'agit d'une modalité présentant une plus grande difficulté d'adhésion, étant donné la marge élevée de spontanéité, reposant presque exclusivement sur la disposition du volontaire de faire un récit, par opposition à la médiation directe, comme dans le cas d'un entretien, qui implique des procédures (prise de contact, fixation d'une heure et d'un lieu) assurant une plus grande probabilité de réalisation.

Il convient de noter que l'exposition de données ne correspond à aucune mention du contenu des récits, une règle acceptée par les partenaires du projet. Tout travail sur le contenu des récits ne sera rendu public que dès 2025, étant donné que la stratégie du projet consiste à collecter les récits au cours de la pandémie, à les laisser dans un processus d'attente pendant quatre ans en moyenne, puis à assurer une distance relative pour les écouter et les interpréter. De cette façon seront présentées certaines données qualitatives du projet *Archipel de mémoires* qui seront exploitées par le biais de l'interlocution avec des recherches connexes.

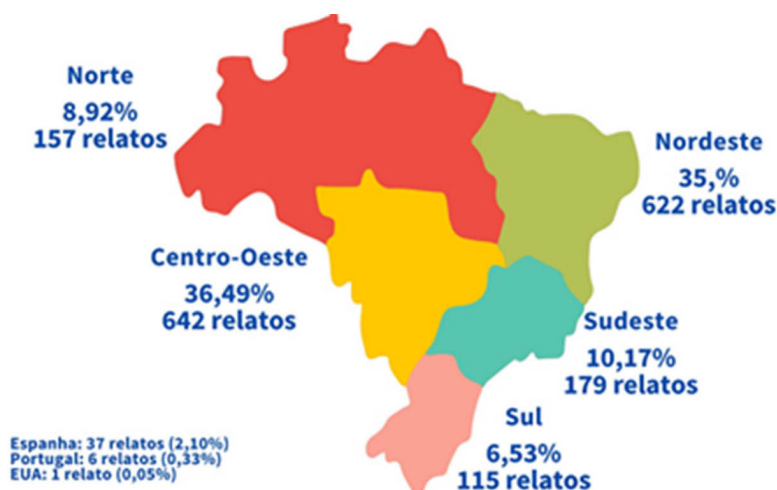
Format et totalisation des récits

En plus de l'accent mis sur la préférence pour la communication orale qui s'est traduite par 97 % de récits audio, selon la figure 1, il y avait un faible pourcentage de récits dans d'autres formats : vidéo, texte écrit, photographie et dessin.

Figure 1 : Formats des récits – Archipel de mémoires (13/07/2020–30/08/2021).



Source : Préparé par les autrices à partir des archives du projet Archipel de mémoires : pandémie et vie quotidienne d'enseignants, d'étudiants et de parents d'élèves (membres de la famille).

Figure 2 : Total des récits obtenus (13/07/2020–31/08/2021).

Source : Préparé par les autrices à partir des archives du projet Archipel de mémoires : pandémie et vie quotidienne d'enseignants, d'étudiants et de parents d'élèves (membres de famille).

La figure 2 montre la distribution des récits obtenus dans les cinq régions brésiliennes (97,5 %), ainsi que le nombre de récits obtenus d'autres pays, dans ce cas, l'équivalent de 2,5 %¹⁴. De cet univers, dans le cas du Brésil, 1 013 récits proviennent d'étudiants, 487 d'enseignants et 215 de membres de la famille des élèves. Certains aspects peuvent être mis en évidence à partir des chiffres. L'échantillon est représentatif des cinq régions brésiliennes, malgré l'apparente disparité du nombre de récits entre celles-ci, plus de soixante-dix pour cent des récits sont concentrés dans les régions du centre-ouest et du nord-est du pays, suivies par le sud-est, le nord et le sud, respectivement.

Le plus grand nombre de récits du projet *Archipel de mémoires* est concentré dans le segment des étudiants¹⁵. Si l'on considère les variables *région* et *étudiant*, il convient de considérer que dans une société inégalitaire comme le Brésil, est indicatrice la recherche IBGE/PNAD (2019-2020) dans laquelle prévaut la condition de pauvreté d'un énorme contingent d'étudiants, emphatiquement du réseau public du pays, où il y a des étudiants marqués par la privation alimentaire, le logement précaire, en plus de l'exposition à des vulnérabilités de toutes sortes associées à des aspects d'ethnicité, de

14. L'Espagne et le Portugal sont des collaborateurs récents du projet, et les termes du partenariat institutionnel sont à un stade avancé de préparation. Le récit des Etats-Unis est un exemple spontané d'un volontaire qui a eu accès au projet.

15. Le terme « étudiants » est utilisé pour désigner les élèves de l'enseignement maternel, primaire, secondaire et supérieur, conformément au système éducatif brésilien.

sexe, de racisme et de violences diverses qui s'accroissent à partir d'aspects entre autres régionaux, puisque les populations de la région nord du pays demeurent avec les pires indices. Il convient également de noter que, bien que l'équipe impliquée dans le projet n'ait pas fait le travail d'exploration des spécificités du segment des étudiants, on peut émettre l'hypothèse que la majorité d'entre eux sont des étudiants de premier cycle universitaire (enseignement supérieur), puisque ce public est en relation directe avec les membres de l'équipe composée majoritairement de professeurs d'université. Ce qui, d'un point de vue pragmatique, a facilité aux membres de l'équipe, à la fois la diffusion et la sensibilisation de ce public spécifique (étudiants de l'enseignement supérieur).

Notons que concernant les étudiants de l'enseignement supérieur, jusqu'en décembre 2020, 4 millions de Brésiliens âgés de 6 à 34 ans ont cessé d'étudier pour diverses raisons : 19 % n'étaient pas en mesure de payer l'école ou l'université, 7 % avaient besoin d'aider au revenu familial, 22 % ont justifié l'abandon par le fait de ne plus avoir de cours et 20 % ont déclaré avoir des difficultés avec l'enseignement à distance. (Revista Educação, 2021)¹⁶.

Le fait est que la vulnérabilité prévaut dans la condition de nombreux étudiants de l'éducation de base dans le réseau public brésilien, comme l'indique le document *Face à la culture de l'échec scolaire (Enfrentamento da cultura do fracasso escolar)*, publié par l'UNICEF/Brésil :

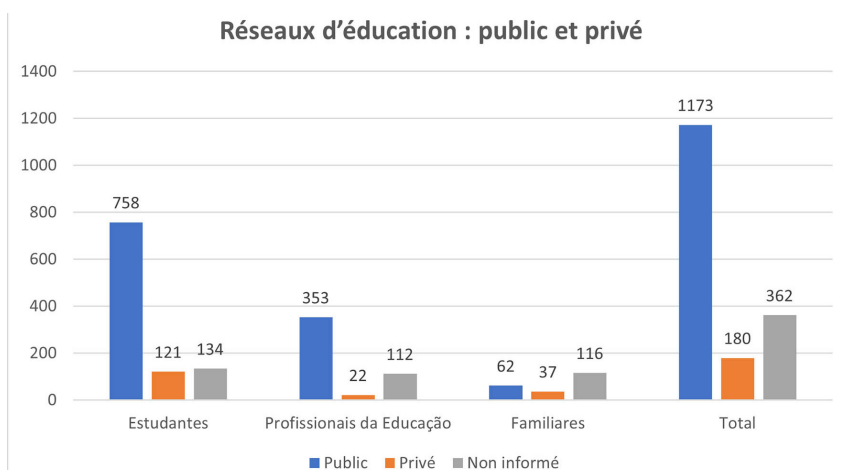
Les enfants et les adolescents souffrent de l'isolement social et, bien que moins sensibles à l'action du coronavirus, ils deviennent plus vulnérables, car ils ont été davantage exposés à la violence dans l'environnement familial, dans le voisinage, sur Internet, à des situations d'abus et d'exploitation. La pandémie a aggravé d'anciens problèmes et apporté de nouveaux défis (UNICEF/Brésil, 2021, p. 46).

La plupart des récits obtenus par le projet *Archipel de mémoires* (1173), dans les trois segments ciblés (enseignants, étudiants et membres de la famille), est déclarée comme provenant de personnes liées au réseau d'éducation publique du pays, alors qu'en chiffres absolus, le projet compte 180 récits déclarés comme provenant du réseau privé. La prévalence des récits du réseau public peut être expliquée par plusieurs facteurs, notamment l'insertion de la plupart des partenaires dans le réseau, les principaux vecteurs du projet.

16. Disponible sur <https://revistaeducacao.com.br/2021/01/26/abandono-escolar-da> (L'abandon scolaire touche 4 millions de Brésiliens pendant la pandémie).

Au sujet des personnes qui ont fourni des récits : origine, formation et fonction

Figure 3 : Réseaux d'éducation d'où proviennent les récits.



Source : Préparé par les autrices à partir des archives du projet Archipel de mémoires : pandémie et vie quotidienne d'enseignants, d'étudiants et de parents d'élèves (membres de la famille).

Tableau 1 : Formation des enseignants/professionnels de l'éducation ayant contribué aux récits au Brésil.

Formation académique					
	Nord	Sud	Centre-ouest	Nord-Est	Sud-Est
Premier cycle universitaire	24	4	135	41	15
Maitrise universitaire	2	1	6	5	2
Doctorat	0	4	6	8	2
Bourse de recherche postdoctorale	0	1	2	1	1
Non informé	16	13	111	62	25
Total	42	23	260	117	45

Source : Préparé par les autrices à partir des archives du projet Archipel de mémoires : pandémie et vie quotidienne d'enseignants, d'étudiants et de parents d'élèves (membres de la famille).

Un nombre significatif (46,6 %) n'a pas renseigné le niveau d'études, tandis que 44,9 %, soit, près de la moitié, ont une licence, 3,28 % ont une maîtrise universitaire, 4,1 % ont un doctorat et 0,1 % ont un post-doctorat. Le nombre élevé d'enseignants/professionnels de l'éducation qui n'ont pas indiqué leur formation atteint la moitié du total des récits, alors qu'il n'y a apparemment aucune raison d'omettre ce type de donnée. L'explication de ce phénomène est liée au *modus operandi* de la production du récit, c'est-à-dire la médiation à distance et l'oubli qui en découle de la part du volontaire du récit. Cependant, il a été constaté que 49 % des enseignants des cinq régions brésiliennes ont déclaré avoir suivi une formation de premier cycle universitaire et 8,5 % ont suivi des études supérieures/spécialisées (master, doctorat, post-doctorat).

Malgré le nombre élevé d'enseignants/professionnels qui n'ont pas renseigné leur niveau de formation dans les récits du projet *Archipel de mémoires*, le fait est que la pandémie a nécessité des réponses rapides de la part des professionnels de l'éducation. Fin avril et début mai 2020, le Département de recherche en éducation de la Fondation Carlos Chagas, en partenariat avec l'UNESCO et Itaú Social, a lancé la première partie de la recherche qui a abouti à la publication du rapport (1) *Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica (L'éducation scolaire en temps de pandémie du point de vue des enseignant-e-s de l'éducation de base)*. L'objectif était de vérifier comment les enseignantes et enseignants des réseaux publics et privés (15,3 %) développeraient leurs activités, comment ils concilieraient leur travail professionnel avec leur vie privée et quelles seraient leurs attentes pour la période où ils retourneraient à l'enseignement présentiel. (Fundação Carlos Chagas, 2020)¹⁷. Cette phase de l'enquête a porté sur 14 285 enseignantes et enseignants des 27 unités de la Fédération, issus des réseaux public et privé.

Parmi les résultats, on observe la réorganisation de la routine du travail d'enseignement avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la médiation à distance : écrire/répondre/WhatsApp/SMS (91,4 %), planifier/préparer les cours avec de nouvelles ressources/outils (80,1 %), dispenser les cours avec l'utilisation de nouveaux outils (80,1 %), regarder/participer aux cours à distance (77,4 %), participer aux réunions pédagogiques à distance (73,2 %) et soutien/relations/appui aux familles des élèves (68,3 %). Parmi les stratégies d'enseignement employées, l'ordre de prévalence suivant apparaît : matériel numérique via les réseaux sociaux (77,4 %), conseils aux familles (54,2 %), matériel disponible sur les sites web des secrétariats à l'éducation (47,5 %), leçons vidéo enregistrées (38,3 %), envoi d'activités imprimées aux élèves (37,2 %), cours en direct (*en ligne*) (29,8 %), communication radio (0,6 %). En ce qui concerne la réalisation

17. Disponible sur <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1> (L'éducation scolaire en temps de pandémie).

des travaux pratiques, 86,27 % des enseignants ont indiqué que les élèves les ont toutes réalisées (33,4 %), la moitié (27 %) et une petite partie (22,3 %).

Tableau 2 : Fonctions occupées par les enseignants/professionnels de l'éducation ayant contribué aux récits au Brésil.

Fonctions exercées / Régions d'origine					
	Nord	Sud	Centre-ouest	Nord-Est	Sud-Est
Enseignant	33	13	180	69	35
Coordinateur pédagogique	1	2	13	7	2
Directeur	2	0	4	0	0
Secrétaire général (Vice-directeur)	0	0	1	1	0
Technicien du secrétariat d'éducation	0	0	7	2	2
Assistance éducative spécialisée	0	1	3	0	0
Interprète en langue des signes	0	0	3	0	0
Aide-soignante	1	0	0	0	0
Stagiaire/Assistant	0	0	3	0	0
Technicien administratif	0	0	0	2	0
	Nord	Sud	Centre-ouest	Nord-Est	Sud-Est
Veilleur	0	0	1	0	0
Enseignant retraité	0	2	11	0	0
Non renseigné	5	5	34	36	6
Total/région	42	23	260	117	45

Source : Préparé par les autrices à partir des archives du projet Archipel de mémoires : pandémie et vie quotidienne d'enseignants, d'étudiants et de parents d'élèves (membres de la famille).

On constate que la majorité, c'est-à-dire 67,7 % des professionnels de l'éducation qui ont envoyé des récits de la pandémie, occupent la fonction d'enseignant, 17,6 % n'ont pas informé, tandis que les autres exercent des fonctions autres que l'éducation comme le montre la première colonne du tableau 2 : coordinateur pédagogique (5,1 %), directeur (0,1 %), secrétaire général (0,04 %), technicien du secrétariat de l'éducation (0,2 %), éducateur spécialisé (0,08 %), interprète en langue de signes (0,06 %), aide-soignant (0,02 %), stagiaire auxiliaire (0,06 %), technicien administratif (0,04 %), gardien (0,02 %), enseignant retraité (0,26 %). Du point de vue quantitatif,

les récits des enseignants prévalent de manière convaincante, tandis que les autres récits couvrent diverses fonctions de l'éducation, et bien qu'ils ne soient pas significatifs du point de vue quantitatif, ils constituent des potentialités pour qualifier les expériences de la pandémie dans le cadre complexe de l'éducation.

La présence de la famille dans le soutien aux étudiants pendant la pandémie

Le projet *Archipel de Mémoires* visait à obtenir du segment *membres de la famille* (pères, mères, grands-parents, frères et sœurs, etc.) des récits sur la façon dont la pandémie a affecté leur vie quotidienne. Cette préoccupation est également présente dans les recherches visant à savoir comment s'est effectué la répartition du travail domestique pendant la pandémie, en mettant ici en avant l'aspect spécifique de l'accompagnement scolaire des enfants.

45 % de ceux qui ont déclaré être responsables, 71 % étaient des femmes et seulement 19 % des hommes ; 20 % ont désigné le partenaire comme responsable (33 % des hommes et 6 % des femmes). Près d'un tiers (30 %) ont répondu que la tâche est partagée de manière égale (41 % d'hommes et 19 % de femmes).¹⁸

Les données du projet (Tableau 3) confirment la prévalence féminine dans le travail d'accompagnement des étudiants à la maison, la mère étant le principal agent de la fonction. Mais ils révèlent aussi la combinaison de la prévalence féminine de la mère avec l'implication d'un large éventail de personnes ayant des degrés distincts de parenté avec l'étudiant (fils, petit-fils, neveu, frère).

18. Disponible sur <https://www.uol.com.br/universa/noticias/agencia-brasil/2020/07/23/mulheres-trabalho-domestico-pandemia-covid.htm> (Les femmes assument la majeure partie des tâches ménagères pendant la pandémie de coronavirus, indique une enquête).

Tableau 3 : Relations parentales des membres de la famille des étudiants ayant contribué aux récits.

Parenté	Nombre
Grands-parents	6
Arrière-grands-parents	4
Pères	20
Mères	128
Conjoint	2
Enfants	1
Frères/Sœurs	3
Tantes/Oncles	5
Non renseigné	53
Total	222

Source : Préparé par les autrices à partir des archives du projet Archipel de mémoires : pandémie et vie quotidienne d'enseignants, d'étudiants et de parents d'élèves (membres de la famille).

La plupart des récits du groupe des membres de la famille des élèves est constituée par les mères, soit 57,6 %, suivies des pères (9 %), des grands-parents (2,7 %), des oncles/tantes (2,3 %), des arrière-grands-parents (1,8 %), des frères/sœurs (1,4 %), des conjoints (0,9 %), des enfants (0,4 %), tandis que 23,8 % n'ont pas renseigné la relation parentale. L'incidence élevée des personnes qui n'ont pas informé de la relation parentale avec l'étudiant persiste dans le segment des *membres de la famille*. Et pourtant, la grande majorité des voix est féminine (mère, grand-mère, arrière-grand-mère, tante, sœur, épouse), révélant non seulement une question de genre, mais aussi les différents cycles de la vie féminine, de la sœur de l'élève à l'arrière-grand-mère de celui-ci. Cette constatation peut être considérée comme un aspect de la "féminisation de la pandémie", comme l'indiquent Araújo et Yannoulas (2020), autrices qui démontrent la surcharge des femmes en considérant que « la présence permanente de tous les membres de la famille à la maison ne signifiait pas la division des tâches ménagères entre tous » (2020, p. 757), révélant ainsi un trait social persistant de la société brésilienne, à savoir la prédominance des femmes dans les soins et l'éducation des enfants, intensifiée par la pandémie.

Bien que le travail domestique relève de la responsabilité de tous les résidents du ménage, il est nécessaire de souligner qu'au Brésil, ces activités sont historiquement réalisées principalement par les femmes – [...] ce qui implique une extrême absence de responsabilité de l'État sur la garantie de ces services. Ainsi, la pandémie est

vécue de manière genrée, imposant et naturalisant une plus grande charge de travail pour les femmes au Brésil et dans le monde (Araujo & Oliveira, 2021, p. 128).

Le projet a révélé que le segment *famille* représente 12 % du total des récits obtenus. Parmi ceux-ci, plus de 50 % ont déclaré provenir du réseau des écoles publiques. Le défi de penser à ces chiffres, ainsi que le contenu éventuel rapporté, trouve une résonance avec les résultats obtenus dans d'autres recherches. Dans une enquête intitulée « Desafios das Secretarias de Educação do Brasil na oferta de atividades educacionais não presenciais » (« Défis rencontrés par les départements d'éducation brésiliens pour proposer des activités éducatives hors classe »), portant sur 3'978 réseaux municipaux, 71 % d'entre eux ont répondu, ce qui correspond à 14'401'153 inscriptions. Cette recherche indique que 83 % des familles des élèves des réseaux publics vivent avec à peine un salaire minimum ; 79 % auraient accès à *Internet*, mais 46 % uniquement via un téléphone portable et 54 % de ces familles ne disposeraient pas de connexion à haut débit. Cette situation explique le constat que dans 43 % des municipalités qui avaient un enseignement à distance, l'option était de travailler avec des matériaux imprimés comme stratégies d'enseignement (Undime, Consed, Cieb, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Unicef, 2020).

D'autres recherches de la même période ont identifié chez les enseignants l'évaluation selon laquelle le lien avec la famille s'est accru pendant la pandémie, comme indiqué par 47,2 % des enseignants (Fondation Carlos Chagas, 2020). Cette perception corrobore la recherche intitulée *A situação dos professores no Brasil durante a pandemia*¹⁹ (*La situation des enseignants au Brésil pendant la pandémie*), menée par le CENPEC, qui montre une implication de 36 % des parents dans le réseau public et de 58 % des parents dans le réseau privé, ce qui démontre que "les membres de la famille et les personnes responsables, même avec des limites, consacrent du temps et investissent des ressources pour aider à l'apprentissage de leurs enfants"²⁰.

Considérations finales

Dans une société où le temps présent est pressé par l'instantanéité, l'*Archipel de mémoires* vise à capter et à conserver les récits oraux des vécus de la pandémie, dont l'écoute, l'interprétation et la publication nécessitent un minimum d'attente. En soi, la production et le stockage des récits (mémoires)

19. <https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia>

20. Disponible sur <https://novaescola.org.br/conteudo/19474/da-pandemia-nasce-uma-nova-relacao-entre-escola-e-familia> (De la pandémie naît une nouvelle relation entre l'école et la famille).

d'enseignants, d'étudiants et de familles d'élèves correspondent à une contribution à la mémoire de l'éducation dans un contexte de pandémie. Mais le projet révèle également que la forme de la collecte a favorisé, dans le cas du Brésil, l'expression représentative des cinq régions. Dans le cas des récits provenant de pays étrangers collaborateurs, le projet montre les possibilités d'exploration qualitative et comparative des récits. L'ensemble des récits obtenus par le projet correspond à une base de données puissante qui peut être utilisée pour comprendre le phénomène vécu à différentes échelles et sous différents angles.

La base de données du projet devrait également contribuer aux recherches universitaires qui seront publiées dès 2025. Au stade actuel du projet, des questions émergent : comment expliquer le fait que près de 70 % des récits proviennent d'étudiants, quelles sont les motivations qui les rendent tellement plus disponibles pour fournir des récits dans le contexte de la pandémie et en format distant ? Quelles sont les significations de la prévalence des récits des enseignants parmi le groupe des professionnels de l'éducation, tenant compte du fait que la place de l'enseignement a été sensiblement compromise par le travail à distance, comme l'ont montré d'ailleurs des recherches similaires. Quels sont les thèmes prédominants chez les adolescents et les jeunes dans les différentes régions brésiliennes, quels sont les plus grands dilemmes ? Quels critères objectifs et subjectifs ont guidé la sélection des thèmes à déposer dans une capsule électronique de mémoires de la pandémie ? Sera-t-il possible de dimensionner, à travers les récits des individus, la manière dont la vie quotidienne a synthétisé le drame humanitaire de la covid-19 ?

Au vu des premiers essais d'analyses quantitatives du projet présentées ici, certains aspects peuvent être mis en évidence. Le premier est la réponse significative des professeurs et des étudiants à l'appel à fournir des récits. Cette réponse peut être due au besoin d'exprimer les difficultés imposées par la pandémie dans l'organisation et la combinaison de la vie professionnelle, universitaire et familiale dans l'environnement domestique. Sont également associées à ce premier aspect les questions liées à la maîtrise et à la possession des moyens technologiques nécessaires à l'apprentissage à distance, ce qui vaut pour les enseignants, les étudiants et les membres de la famille. Un autre aspect concerne les impacts et les conflits relatifs à la division du travail domestique considérablement alourdi par la pandémie avec des implications directes sur l'augmentation de la pression exercée sur la femme. Et, sûrement, par l'écoute attentive des témoignages, d'autres questions émergeront et éclaireront la vie quotidienne vécue pendant la pandémie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Araújo, S. C. L. G., & Yannoulas, S. C. (2020). Trabalho docente, feminização e pandemia. *Revista Retratos da escola*. v. 14, n. 30, pp. 754-771, Sept./Déc. 2020. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>
- Araujo, V.S, & Oliveira, R.B. (2021). “Cuida de quem te cuida” : a luta das trabalhadoras domésticas durante a pandemia de covid-19 no Brasil. *Revista Trabalho Necessário*, 19(38).
- Arendt, H. (2001). *A condição humana*. Forense Universitária.
- Arendt, H. (2009). *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva.
- Barra, V. M. L. da. (2020). *Projeto Arquipélago de memórias : pandemia e vida cotidiana de professores, estudantes e pais/mães de alunos (familiares)*. Goiânia. Repéré à <https://sites.google.com/ufg.br/arquipelagodememorias>
- Braudel, F. (1995). *Civilização material, economia e capitalismo. As estruturas do cotidiano*. Martins Fontes.
- Gumbrecht, H. U. (2010). *Produção de presença*. Contraponto ; Editora PUC Rio.
- Heller, A. (1989). *O cotidiano e a história*. Paz e Terra.
- Lacoutre, J. (1995). A história imediata. In J. Le Goff (Éd.), *A história nova*. Martins Fontes.
- Le Goff, J. (1997). Memória. *Enciclopedia Einaudi Memória-História*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Lukács, G. (1996). Estética. *A peculiaridade de lo estético*. Ediciones Grijalbo.
- Netto, J. P. (2011). Para a crítica da vida cotidiana. In J. P. Netto & M. C. C. B. Carvalho (Éds.), *Cotidiano : conhecimento e crítica*. Cortez.
- Nora, P. (1993). Entre memória e história : a problemática dos lugares. *Revista Proj. História*.
- Portelli, A. (2001). A história oral como gênero. *Revista Proj. História*.
- Ramôa, H. do N. (2020). Presença da voz : a potência da oralidade na narrativa de professores na história oral. *RevistAleph*. UFF.
- Revista Nova Escola. <https://novaescola.org.br/conteudo/19474/dapandemia-nasce-uma-nova-relacao-entre-escola-e-familia>
- Rouso, H. (2018). *Entrevista com Henry Rouso*. <https://www.scielo.br/j/tem/a/b6B87Vdv7ZH99P5Vp6RqhRR/?lang=pt>
- Souza Santos, B. de. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.

Notices biographiques

Valdeniza Maria Lopes da Barra est pédagogue, titulaire d'une maîtrise universitaire et d'un doctorat du programme d'études supérieures en éducation : histoire, politique, société (PUC/SP) (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – *Université pontificale catholique de São Paulo*), professeure associée à la Faculté d'éducation de l'Université fédérale de Goiás (UFG), active dans l'enseignement de premier et de deuxième cycle. Coordinatrice du projet *Archipel de mémoires*.

Keyla Maria Bastos Gonçalves est pédagogue, fonctionnaire du Secrétariat municipal de l'éducation d'Anápolis et poursuit un master en éducation au PPGE/FE UFG (Programa de pós-graduação em educação/Faculdade de educação/Universidade Federal de Goiás – *Programme de post-graduation en éducation/ Faculté d'éducation/Université fédérale de Goiás*). Elle est membre de la coordination adjointe du projet *Archipel des mémoires*.

Sarah Karoline Teixeira de Sousa est diplômée en pédagogie de la FE/UFG (Faculdade de educação/Universidade Federal de Goiás – *Faculté d'éducation/Université fédérale de Goiás*) et fait partie de la coordination adjointe du projet *Archipel de Mémoires*.

Postface

Apprendre d'une pandémie ?

Sandro Cattacin, Olivier Waeber

Université de Genève

La lecture de ce numéro thématique de la revue *Raisons éducatives* nous a fait retourner dans une période d'angoisses et de peurs, mais aussi, en ce qui concerne le système éducatif, dans une phase de créativité qui s'est présentée dans un renouveau de la réflexivité pédagogique et organisationnelle. L'ensemble des recherches présentées offre une forme d'analyse multidimensionnelle du système éducatif et de formation durant la crise sanitaire liée à la pandémie de covid-19, à différents niveaux institutionnels, tant sur le plan des conséquences de cette situation d'exception et des mesures institutionnelles adoptées, que sur le plan des réactions et réponses tactiques des acteur·rices de l'enseignement-apprentissage. Ces multiples dimensions et niveaux d'analyse correspondent ainsi aux situations de différentes populations, basées sur l'observation de leurs pratiques et de leurs vécus, et ancrées dans divers contextes sociolinguistiques. La situation des enseignant·es-chercheur·es et des étudiant·es en sciences de l'éducation à l'université est tout d'abord questionnée lors du passage à distance de l'enseignement et de la recherche. Ensuite, l'analyse des conditions d'enseignement-apprentissage aux degrés primaire et secondaire se base sur les pratiques et le vécu d'enseignant·es de plusieurs disciplines et celui des élèves-adolescents. Notons que l'étude de l'expérience des élèves les plus jeunes dans ce contexte de crise ne constitue pas le projet de ce numéro, mais qu'elle sera nécessaire, considérant que les enfants et adolescent·es sont les premiers bénéficiaires du système éducatif et peut-être les plus impactés (Stoecklin et al., 2021). Les questionnements, concepts et méthodes propres à chaque discipline sont alors mis à contribution pour penser la crise et lui faire face, tout en initiant une mise à distance critique avec le peu de recul

que nous avons alors. Les dimensions professionnelle et pratique de la formation sont enfin questionnées en référence au vécu de d'enseignant-es, chercheur-euses et médecins stagiaires, au moment critique de leur entrée dans la vie professionnelle. Comme rarement dans l'histoire des systèmes éducatifs, des débats menés au sein des institutions, mais surtout au dehors et sur les institutions éducatives, ont conduit aussitôt à des décisions et transformations des formes organisationnelles, des logiques pédagogiques et de l'apprentissage individuel. En nous basant sur les lectures de ce numéro spécial, nous aimerions focaliser la réflexion sur un certain nombre de points communs qui font écho aux dynamiques sociétales à l'œuvre, avant d'ouvrir sur les leçons que nous en tirons.

La crise qui exacerbe et qui réduit

La crise sanitaire de la covid-19 a exigé de revoir, dans les institutions éducatives comme dans beaucoup d'entreprises, quelles sont les prestations de base à maintenir et quels sont les éléments dont on peut faire fi. Ces institutions ont donc dû identifier leurs activités principales – le « core business » – qui s'est très vite restreint à la transmission ou au transfert de connaissances, en mettant à mal d'autres dimensions importantes de l'éducation : développer des savoir-être et savoir-faire en groupe et en société, apprendre ensemble, à coopérer et partager. Le choix du « mode dégradé » (Bourrier, 2020) dans les institutions éducatives a, en effet, privilégié la simplification et la standardisation de la relation entre enseignant-es et élèves, bien que très vite des voix se soient manifestées qui mettaient en garde face à ce choix, notamment à cause du risque de renforcer les inégalités entre les élèves déjà privilégié-es et ceux aux moindres ressources (y compris informatiques) (Stoecklin, 2020). Les conséquences du passage à distance sur l'enseignement et la recherche mises en évidence dans plusieurs contributions à ce numéro font état d'un vécu globalement nuancé, mais montrent une réduction du contact avec l'altérité, un affaiblissement du lien social, ainsi que la réduction des contenus à des éléments clés avec une perte des nuances et des différenciations. En outre au niveau universitaire, on observe une radicalisation de tendances existantes telles que l'anonymisation des relations, la perte de cadre et de repères menant notamment à des formes de compétition exacerbée entre étudiant-es, sans la médiation habituellement exercée par les pairs dans l'espace institutionnel. Par ailleurs, le manque de corporéité dans les relations et dans la transmission des savoirs, particulièrement dans des enseignements spécifiques tels que l'éducation physique ou la musique, affecte la qualité de l'apprentissage et l'équilibre psychophysique.

Ces dissonances issues de la standardisation et du distanciel ont été vues comme le prix à payer pour maintenir la tâche éducative primaire, c'est-à-dire la transmission du savoir, mais elles ont impacté les conditions de formation

(particulièrement dans leurs dimensions pratiques), de travail des enseignant·es, et les conditions d'existence de chacun·e avec des conséquences sur la qualité de vie et les liens sociaux. La prise de conscience que l'école soit aussi un apprentissage de socialisation et un lieu de création de liens par les rencontres et les groupes de pairs, avec ses rituels et ses routines, s'est notamment réalisée lorsqu'on a observé une forte augmentation d'angoisses et de dépressions dans la population en général et en particulier parmi les jeunes.

La crise qui accélère

Le fait que la reproduction de notre société en mode dégradé crée des impasses et des difficultés n'est pas étonnant en soi. Mais la réflexion qui s'installe sur l'essentiel et le superflu, et en corolaire sur l'efficacité et l'efficience à la fois de notre agir, des services et de la production, amène à la sélection d'expériences pilotes ou de niches qui n'arrivaient pas à s'imposer avant la crise. Celle-ci amène à les tester à une échelle plus large. À l'évidence, la digitalisation s'impose, comme les pratiques d'organisation du travail et de la vie permettant de rester chez soi. Les services, les objets et le travail arrivent à domicile, et chacun·e fait l'expérience de ne plus devoir aller les chercher ni se rendre au travail. Toutefois, cette interconnexion entre le privé et l'institution augmente aussi la porosité de la limite entre ces espaces, rendant nécessaire de s'autogérer, se responsabiliser sans contrainte et donc de s'autolimiter¹.

Cette expérience est particulièrement importante dans le domaine de la recherche. Les archives des historien·nes par exemple se digitalisent, des méthodes de recherche à distance s'établissent et le monde tel qu'il est représenté dans les médias sociaux et sur le web devient un terrain de recherche². Cette accélération de la digitalisation renforce la perspective d'une socialisation égocentrée sur le monde qui peut s'appuyer sur l'idée et l'idéologie de la responsabilisation individuelle, tant critiquée comme modèle de désolidarisation et de flexibilisation des liens, entre les individus mais aussi entre ceux-ci, le travail et les institutions (Sennett, 1998).

La responsabilisation individuelle dans l'ère de l'individualisme consolide certainement un discours antisocial, mais a aussi comme corolaire l'effet du développement d'une réflexivité individuelle et d'un souci de soi (Giddens, 1991). Ce souci de soi réflexif permet aux individus de repenser ce qui est adéquat pour leur propre bien-être et ce qui ne l'est pas. Si Vincent

1. Comme l'avait d'ailleurs prévu Norbert Elias parlant d'autocensure comme corolaire du processus de civilisation (Elias 1987).

2. Voir à cet égard le numéro spécial de la revue Socio-Anthropologie (Bourrier & Kimber, 2022).

de Gaulejac prévoyait, à la suite de cette quête de bien-être, le passage à une société clinique dans laquelle les individus se ressourcent et se soignent pour répondre aux pressions d'un capitalisme déchainé (de Gaulejac, 2005), la pandémie a aussi pu renforcer une orientation vers un bien-être subjectif, entre soi et soi, capable de valoriser le temps libre, les espaces verts, le repos ou encore l'être bien avec les autres au détriment des dynamiques d'exploitation ou encore des standards de mérites imposés par des instances externes. À cet égard, il est possible de constater une accélération de la diffusion de valeurs déjà présentes avant la pandémie et portées par des mouvements sociaux orientés vers une société plus juste et écologique (Cattacin & Mischler, 2021 ; Moynat et al., 2022).³

Surmonter les blessures et construire sur les incertitudes

La dynamique sociétale dans ce temps de crise révèle des fragilités individuelles, collectives et institutionnelles. Au niveau des individus, la centration sur soi augmente avec pour effet d'accroître la capacité individuelle de lire la société – la réflexivité, dans les termes de Anthony Giddens (1991) – et de se décentrer pour évaluer son bien-être ; au niveau collectif, les liens s'affaiblissent tout en étant valorisés dans leurs états éphémères et moins fiables ; au niveau des institutions, paradoxalement, la fragilisation amène à un renforcement des politiques sociales étatiques et celles portées par les organisations issues de la société civile à l'égard des situations de vulnérabilités⁴. « L'État qui rend capable » (Donzelot 2007) devient l'instrument de mobilisation de ces organisations et de la capacité individuelle et collective d'autogérer les crises. Comme le décrit Chauvin dans le présent numéro, la crise a sans doute exacerbé et accéléré des tendances sociétales à l'œuvre et agit comme un révélateur de nos fragilités, ainsi que le montrent les conséquences de celle-ci et des mesures sanitaires sur le système éducatif. Néanmoins, la crise a ravivé l'importance des dimensions qui se trouvaient réduites et a pu être saisie comme une ouverture vers différentes manières de trouver du sens, créer du lien social et innover, en tirant le meilleur parti de l'incertitude dans laquelle chacun-e était plongé-e. Les réactions et solutions pour faire face à ces défis sont autant de participations à la résilience des systèmes éducatifs lorsqu'elles impliquent la créativité de l'ensemble des acteur-ices, qui soulignent également l'importance de la dimension séculaire de l'éducation, des collaborations locales autant dans l'enseignement que dans la recherche. Ainsi, cette crise fut et offre encore l'occasion de repenser

3. D'ailleurs, ironie du sort, la guerre en Ukraine donne des ailes à la transition écologique.

4. Voir à cet égard, le deuxième tome sur la perspective des sciences sociales sur la covid-19 dédiée aux politiques sociales (Rosenstein & Mimouni, 2021).

le triangle pédagogique de relations entre les enseignant-es-chercheur-es, les apprenant-es et les savoirs, ainsi que le rapport des institutions et de la société aux savoirs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bourrier, M. (2020). Le mode dégradé à marche forcée. In F. Gamba et al. (Éds.), *Covid-19 : le regard des sciences sociales* (pp. 83-99). Seismo.
- Bourrier, M., & Kimber, L. (Éds.) (2022). Enquêter à distance : nouvel Eldorado ? *Socio-anthropologie*, 45.
- Cattacin, S., & Mischler, M. (2021). Zwischen Leid und Wut : Lebenswelten, Herausforderungen und Werte Jugendlicher in der Schweiz. *SuchtMagazin*, 47(5), 6-10.
- de Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Seuil.
- Donzelot, J. (2007). Un État qui rend capable. In S. Paugam (Éd.), *Repenser la solidarité* (pp. 87-109). PUF.
- Elias, N. (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Suhrkamp.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Stanford University Press.
- Moynat, O., Volden, J., & Sahakian, M. (2022). How do COVID-19 lockdown practices relate to sustainable well-being ? Lessons from Oslo and Geneva. *Sustainability : Science, Practice and Policy*, 18(1), 309-324.
- Rosenstein, E., & Mimouni, S. (Éds.) (2021). *Covid-19 : les politiques sociales à l'épreuve de la pandémie* (Tome II). Seismo.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character : the personal consequences of work in the new capitalism*. Norton.
- Stoecklin, D. (2020). Les enfants face aux conséquences du Covid-19. In F. Gamba et al. (Éds.), *Covid-19 : le regard des sciences sociales* (pp. 193-214). Seismo.
- Stoecklin, D., Gervais, C., Kutsar, D., & Heite, C. (2021). Lockdown and children's well-being : experiences of children in Switzerland, Canada and Estonia. *Childhood Vulnerability Journal*, 3(1), 41-59.

Notices biographiques

Sandro Cattacin est professeur de sociologie à l'Université de Genève. Ses recherches couvrent les domaines des études urbaines, des marginalités et vulnérabilités, la mobilité humaine et l'analyse des politiques sociales et de santé.

COURRIEL : SANDRO.CATTACIN@UNIGE.CH

Olivier Waeber est chercheur à l'Institut de recherches sociologiques (IRS) de l'Université de Genève. Après un diplôme de master en géographie politique et culturelle, Olivier a enseigné au niveau secondaire à Genève et suit actuellement une formation d'enseignant parallèlement à son activité de chercheur.

COURRIEL : OLIVIER.WAEBER@UNIGE.CH