

La clôture scolaire à l'épreuve d'une pandémie

Étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles



La clôture scolaire à l'épreuve d'une pandémie

Étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles

E. ROLAND, A. TALHAOUI, F. FIORE, B. REY, T. BARRIER

SOMMAIRE

Résumé	6
1. Introduction	7
2. Une école face à la crise sanitaire : des constats de vécus différenciés et une (ré) émergence de questions vives	8
3. Méthodologie et échantillon	9
4. Contexte théorique : la clôture scolaire comme notion centrale	10
4.1 Historicité du concept de clôture scolaires.	10
4.2 La clôture scolaire à l'épreuve de la crise sanitaire.	11
4.2.1 La clôture école-familles	13
4.2.2 La clôture des savoirs scolaires	14
5. Analyse de l'état des lieux au regard des trois dimensions de la clôture scolaire	16
5.1 Rapport à la problématique de la clôture scolaire et de sa frontière public/privée	16
5.2 Rapport à la clôture scolaire dans sa dimension école-familles	17
5.3 Rapport à la clôture des savoirs et des enseignements	18
6. Perspectives et pistes pour la suite...	20
Bibliographie	22

RÉSUMÉ

Comme cela a été le cas dans de nombreux pays à travers le globe, le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles a été le témoin de bouleversements conséquents des suites de la crise sanitaire liée au coronavirus. Partout s'est posée la question du faire école tout au long d'une crise, de deux années consécutives, donnant lieu à la nécessité de recourir soudainement au numérique, de (re) penser l'autonomie des élèves, les frontières entre l'école et la maison, entre le public et le privé, entre l'apprentissage formel et informel.

La recherche ici présentée, s'intéresse aux impacts de cette pandémie par une approche compréhensive et critique invitant les acteurs concernés à une collaboration. Elle permet d'identifier les défis auxquels ils ont dû faire face et de relever des pistes favorisant la résilience du système. Elle synthétise les apports d'expérience de 122 acteurs gravitant dans ou autour de l'institution scolaire : enseignants, directions, élèves, centres psycho-médico sociaux (CPMS), parents, services d'Actions en milieu ouvert (AMO) et conseillers pédagogiques. Chacun d'eux ayant fait l'objet d'un temps de rencontre individuel et/ou collectif (*focus group*) afin de réaliser un état des lieux des différents vécus de la crise sanitaire sur le plan scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans des contextes sociaux et politiques spécifiques, les partages d'expériences de ces acteurs ont permis de saisir des éléments de compréhension qui échappent trop souvent aux cadres théoriques traditionnels.

Cette étude vise ainsi à interroger la mise à l'épreuve du système éducatif belge francophone par la crise sanitaire en dressant un état des lieux des vécus des acteurs, en identifiant des tensions-dilemmes rencontré-e-s et en analysant ces dernier-e-s sous le prisme de la clôture scolaire. Entre retour à un enseignement dit « traditionnel » ou innovation, nécessité de fermer l'école aux familles ou de collaborer différemment, volonté d'aboutir au terme du sacro-saint programme scolaire ou occasion de l'envisager autrement, le présent article rend compte des tiraillements traversés entre maintenir à tout prix la clôture scolaire ou profiter d'une situation inédite pour penser d'autres manières de faire école.

1

INTRODUCTION

L'année 2020, impactée de plein fouet par une pandémie inédite, a été le témoin de bouleversements conséquents pour nombre d'établissements scolaires à travers le globe. Tous les systèmes éducatifs du monde ont été mis à l'épreuve de la Covid-19 adoptant ainsi des stratégies diverses et variées pour y faire face. Le territoire belge francophone n'a pas été épargné par cette situation exceptionnelle et historique qui a donné lieu à de nombreuses interrogations et tensions chez les acteurs scolaires mais également au sein de l'ensemble de la société civile. La recherche ici présentée, s'intéresse aux impacts de cette pandémie par une approche compréhensive et critique invitant les acteurs concernés à une collaboration. Elle synthétise les apports d'expérience de 122 acteurs gravitant dans et autour de l'école. Chacun a fait l'objet d'un temps de rencontre individuel et/ou collectif (focus group) afin de réaliser un état des lieux des différents vécus de la crise sanitaire sur le plan scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette étude vise ainsi à interroger la mise à l'épreuve du système éducatif belge francophone par la crise sanitaire en dressant un état des lieux des vécus des acteurs, identifiant des tensions-dilemmes rencontrés et en analysant ces derniers sous le prisme de la clôture scolaire.

2

UNE ÉCOLE FACE À LA CRISE SANITAIRE : DES CONSTATS DE VÉCUS DIFFÉRENCIÉS ET UNE (RÉ) ÉMERGENCE DE QUESTIONS VIVES

Dès le mois de mars 2020, la crise sanitaire liée au virus de la Covid-19 a donné lieu à de nombreuses fermetures d'établissements scolaires aux quatre coins du globe. Avec les confinements et les différents temps « d'école à distance » qui en ont découlés, s'est posée pour la première fois la question de ce que peut être une école (continuation/renforcement des apprentissages scolaires, place de l'enseignant) sans école (quand le bâtiment scolaire ferme ses portes). Cette situation exceptionnelle a alors rendu visible, et peut-être même accentué, des tensions qui lui préexistaient et font débats dans la sphère publique.

Premièrement, nous pouvons sans nul doute mentionner les inégalités sociales et scolaires entre les acteurs et entre les établissements : l'hétérogénéité des espaces d'apprentissages scolaires et familiaux ainsi que la grande diversité d'équipements numériques et de leur maîtrise par les acteurs scolaires et parascolaires font l'objet de nombreux questionnements dans la sphère académique et dans la société civile.

Deuxièmement, la problématique de l'autonomie des élèves n'échappe pas non plus à une série de tensions et de questions de par les significations diverses données par les enseignants, les élèves et leurs familles aux termes « d'autonomie » et de « travail autonome ». En effet, durant la crise sanitaire, les élèves ont dû apprendre seuls face à un écran, sans possibilité pour l'enseignant d'être présent pour guider et contrôler directement ce qu'ils étaient en train de faire. S'agit-il d'apprendre seul à la maison tant bien que mal ou les écoles ont-elles mis en place une nouvelle façon de penser les apprentissages à l'école et en dehors ?

Troisièmement, la diversité des aménagements spatiaux-temporels des écoles en temps de Covid-19 et les rapports diversifiés à la notion de « clôture scolaire » (concept issu des sciences de l'éducation découlant de celui de forme scolaire² que nous analyserons spécifiquement dans le cadre de cet article). À travers cette problématique se posent les questions suivantes : Qu'en est-il de l'hétérogénéité des relations école-familles en fonction de ce qui existait déjà dans les écoles ? Qu'en est-il des savoirs enseignés, de ceux appris chez soi durant la pandémie et de ceux véhiculés par le programme ? Qu'en est-il du rapport de l'école avec le monde extérieur, est-on dans une impasse ou avance-t-on vers une ouverture ?

² La notion repose sur un certain nombre de « traditions pédagogiques ». D'une part, l'idée de clôture scolaire, que nous aborderons dans cet article. D'autre part, le fait que les contenus d'enseignement-apprentissage, de nature scripturale et légitimée, soient abordés de manière progressive et se trouvent balisés par le programme à suivre. Enfin, une relation verticale unissant le maître à l'élève (l'enseignant est celui qui « sait » et qui va transmettre son savoir ainsi que les comportements à adopter).

3

MÉTHODOLOGIE ET ÉCHANTILLON

Pour appréhender ces questions, l'approche compréhensive et critique nous est apparue comme étant la plus opportune. Nous souhaitons travailler en collaboration avec les acteurs concernés et prendre en compte leurs réalités individuelles et collectives. Dans des contextes sociaux et politiques spécifiques, ces partages d'expériences nous ont permis de saisir des éléments de compréhension qui échappent trop souvent aux cadres théoriques traditionnels. Ainsi, nous avons interrogé 122 acteurs scolaires : enseignants, directions, élèves et parents³, CPMS, responsable culture, AMO. Ces acteurs sont issus de divers niveaux d'enseignement, réseaux et localisations géographiques. Chacun a fait l'objet d'un temps de rencontre individuel et/ou collectif (focus group) afin de réaliser un état des lieux des différents vécus de la crise sanitaire sur le plan scolaire en Fédération-Wallonie Bruxelles. Tous niveaux confondus, les témoignages font apparaître des positionnements inter et intra-acteurs différents, parfois même contradictoires, à propos de thématiques identiques.

³ Il s'agit de 12 enseignants maternels, 12 enseignants primaires, 10 enseignants secondaires, 11 directions, 40 élèves de primaire et 24 familles.

4

CONTEXTE THÉORIQUE : LA CLÔTURE SCOLAIRE COMME NOTION CENTRALE

4.1 | HISTORICITÉ DU CONCEPT DE CLÔTURE SCOLAIRE

Ce premier état des lieux a donc mis en lumière des dilemmes/tensions dans les propos des divers acteurs rencontrés au sein des écoles de la FW-B. En passant en revue d'autres études publiées à l'international, nous avons régulièrement retrouvé, en filigrane, le même type de questionnements et de paradoxes (que ce soit dans les discours des enseignants, des élèves, des directions, des parents ou des acteurs gravitant autour de l'école). Trop hétérogènes pour être travaillées conjointement avec tous les acteurs, il nous semble que ces questions renvoient néanmoins à un concept unique cher aux sciences de l'éducation : la clôture scolaire (Vincent, 1980, 1994 ; Maulini & Perrenoud, 2005 ; Pachod, 2019). Issu de la vie claustrale, ce principe ascétique fut repris par la forme scolaire à partir du XV^e siècle. Il consiste à considérer que « c'est à l'intérieur d'un espace fermé, dans un milieu clos sur lui-même, et avec le minimum de rapports avec le monde extérieur, que l'exercice pédagogique doit s'accomplir » (Foucault, 1973, p.68). Cette notion fait partie des « grands schémas de la pédagogie », c'est-à-dire l'idée, selon le philosophe Foucault, qu'on ne peut apprendre les choses que dans un espace fermé, celui de l'école et a fortiori de la classe, en passant par un certain nombre d'étapes obligatoires et nécessaires d'apprentissage qui se suivent dans le temps. Il signale l'invention de la clôture scolaire à l'aube de la Renaissance. Elle a pour but de capturer une jeunesse, qui, jusqu'à la fin du XV^e - début du XVI^e siècle, avait gardé ses règles de déplacement et de vagabondage, son autonomie, sa propre turbulence et ses liens avec les passions populaires. Elle est alors le signe (et peut-être même l'un des piliers) de la mise en place de dispositifs disciplinaires qui n'ont pu s'imposer à toute la société que « par une sorte d'extension progressive, de parasitage général de la société » (Foucault, 1973, p. 68).

La clôture scolaire n'a donc pas toujours existé. Elle est née dans ce mouvement plus général de moralisation/disciplinarisation des XV^e et XVI^e siècles, qui a conduit à une conception de l'enfance comme étant un moment long (allant jusqu'à la fin de l'adolescence) en rupture avec la conception d'une enfance courte (jusque vers 7-8 ans) qui prévalait au Moyen Âge. Cet enfermement dans une catégorie à part est au fondement de l'institution scolaire, mais aussi aux racines du fonctionnement familial que nous connaissons. Cependant, le fait que les enfants et les adolescents soient soumis à deux structures de contrôle (l'école et la famille) leur alloue des espaces de liberté dans les interstices nichées entre les deux. En outre, l'école rassemblant les jeunes de même âge rend possible une socialisation entre pairs. Il y a là quelque chose qui pourrait être interprété comme une forme de résistance à la domination par les adultes. Ces considérations rejoignent le constat que, lors des confinements, les jeunes se plaignent d'un manque d'école (et par là d'un manque d'interactions avec leurs copains).

Mise en tension depuis une quarantaine d'années (Ben Ayed, 2019), mais déjà très critiquée par le mouvement de réforme de l'Éducation Nouvelle au tournant du XX^e siècle puis par le mouvement révolutionnaire de 1968, cette clôture est au centre des débats. La continuité de la séparation scolaire/non scolaire ne va pas de soi : elle n'a lieu qu'au prix d'une protection constante des frontières et des normes, en permanence renégociées notamment par les pouvoirs publics, afin de distinguer ce qui est scolaire de ce qui ne l'est pas (Dhume, 2012). Aujourd'hui, de nouvelles perspectives du « dedans » et du « dehors » et de nouveaux passages tels que l'école ouverte, les stages, les parcours de type « passerelles » ont vu le jour. L'école semble ainsi s'être ouverte sur le monde. Cependant, les tensions restent importantes. Malgré les nombreux débats que la clôture scolaire suscite, malgré ses métamorphoses et les rapports très différenciés qu'entretiennent les différentes écoles avec ce principe, la volonté de mise à l'écart des jeunes par rapport à la vie adulte continue d'exister dans la grande majorité des écoles, de même que la nécessité de conduire les apprentissages nécessaires à la vie sociale dans un lieu et un temps isolés de cette vie. On n'apprend pas en participant aux activités des adultes, mais dans un temps circonscrit (celui de l'enseignement obligatoire), selon une organisation temporelle spécifique et dans un lieu fermé (l'école, la classe).

4.2 | LA CLÔTURE SCOLAIRE À L'ÉPREUVE DE LA CRISE SANITAIRE

Dans les situations de confinement, le lieu d'apprentissage (et son organisation temporelle) se transporte des murs de la classe aux maisons familiales. Les enseignants ne peuvent maintenir la fiction d'une maîtrise de leur part des conditions d'apprentissage telles que l'échec ne pourrait être attribué qu'à des manquements de la part des élèves et de leurs parents. D'où l'inquiétude des enseignants et encore plus des directions vis-à-vis des conditions de vie des familles et des moyens matériels (lieu favorable au travail, ameublement, équipement informatique) dont elles disposent pour permettre aux élèves d'apprendre. Cette nécessité ressentie d'être à leur écoute et de créer des partenariats pourrait déboucher sur une interrogation des enseignants sur ce qui fait l'opacité des attendus scolaires pour beaucoup de parents. Peut-être est-ce une voie vers la compréhension par l'école de la fabrique des inégalités de réussite.

De plus, si l'école s'arroge la légitimité de déterminer les meilleures formes pédagogiques, elle est également le lieu du monopole des apprentissages. C'est elle qui a la maîtrise des contenus, des formes pédagogiques et didactiques, de l'organisation temporelle et de leur mise en œuvre. Dès lors que les confinements (ou les organisations hybrides) viennent mettre à mal l'enfermement des apprentissages dans les murs de la classe et l'organisation temporelle scolaire, les enseignants éprouvent des difficultés à faire apprendre. Il leur faut improviser une communication (via le numérique), ce qu'ils font d'une manière très diverse en fonction de leurs compétences, du matériel qu'ils possèdent et de celui des familles. De leur côté, les élèves éprouvent des difficultés à conduire, seuls, les apprentissages scolaires. Il n'est pas certain que ces difficultés diverses résultant du manque d'école ouvrent une brèche durable dans la clôture scolaire. Mais en rompant momentanément cette clôture, elles contribuent à faire apparaître que celle-ci constitue le fonctionnement ordinaire de l'école. On le voit d'ailleurs très nettement par rapport à la problématique de l'autonomie. Dans le cadre de l'enseignement à distance d'urgence, des tensions ont émergé entre divers acteurs scolaires par rapport à la responsabilité de cette compétence : alors que pour les élèves et les familles, c'est un apprentissage scolaire qui demande des compétences complexes à acquérir à l'école, pour certains enseignants/directions, il s'agit d'un apprentissage familial voire d'une compétence que l'on possède ou pas.

Ce principe de clôture scolaire nous semble donc digne d'intérêt pour penser la majeure partie des dilemmes/tensions rencontré(e)s dans notre état des lieux, qu'ils soient relatifs à la forme scolaire stricto sensu, aux inégalités et/ou à la problématique de l'autonomie. En effet, face à l'ébranlement de la clôture scolaire, au moment des confinements et/ou des modes d'hybridations, tout se passe comme si les acteurs scolaires avaient été tiraillés entre deux pôles : soit maintenir la clôture scolaire à tout prix en reprenant à distance les pratiques réalisées en présentiel jusqu'alors, soit profiter de la situation pour penser d'autres manières de faire école et pour innover dans sa classe ou plus largement dans son établissement.

Par rapport aux aménagements pédagogiques par exemple, beaucoup d'acteurs scolaires mettent en évidence un retour à l'enseignement traditionnel alors que d'autres semblent profiter de la situation d'école à distance pour innover. Dans la même perspective, alors que certaines écoles pointent la nécessité de fermer encore plus l'école aux familles, d'autres au contraire semblent en avoir profité pour repenser de nouvelles formes de collaboration. Par rapport à la problématique du programme et/ou des évaluations, on retrouve également ce tiraillement : certains enseignants ont voulu clôturer le programme scolaire coûte que coûte (quitte à abandonner une partie des élèves sur le chemin) quand certains l'ont repensé individuellement ou en équipe, profitant du caractère exceptionnel de la situation (sélection des essentiels en fonction des évaluations externes ou adaptations diverses et variées à la situation sanitaire).

Concernant notre axe relatif aux inégalités sociales et scolaires et plus particulièrement vis-à-vis du numérique, il nous semble également intéressant de pointer certains éléments émanant des propos des acteurs rencontrés s'inscrivant dans ce tiraillement. Premièrement, relativement à la notion du privé et du public, que faire quand l'enseignement n'a plus lieu à l'intérieur de l'école avec des élèves et des professeurs mais avec des enfants et des parents (ou d'autres adultes) au sein du foyer ? Faut-il tenter de reproduire la clôture scolaire (avec l'idée que dans l'institution scolaire qu'elle soit virtuelle ou pas, les enfants sont considérés comme des élèves, sans prise en considération de l'hétérogénéité de leurs conditions matérielles) ou profiter de la découverte des conditions de vie et d'apprentissage de chacun afin de repenser enseignements et dispositifs d'apprentissage pour éviter de creuser les inégalités sociales et scolaires ? Les enseignants doivent-ils au maximum préserver leur vie privée face à l'intrusion des élèves ou au contraire, assumer le caractère exceptionnel de cette situation où la clôture privé/public s'est déplacée et organiser avec leurs élèves des discussions sur cette nouvelle manière de faire école ?

Plus généralement, avec l'enseignement à distance d'urgence, les compétences pour apprendre et enseigner ont été bouleversées : de nouvelles sont désormais nécessaires, aussi bien pour les élèves et les enseignants que pour les familles et pour les autres acteurs scolaires. La progressivité traditionnelle des enseignements et des apprentissages est mise à mal (par les outils numériques que chacun ne possède pas en suffisance/ ne maîtrise pas réellement mais aussi parce que de nombreux apprentissages doivent désormais être réalisés en autonomie). Mais alors, qu'est-ce qu'un savoir scolaire en temps de crise sanitaire (ce qui relève du programme ou ce qui va nous permettre de mieux comprendre la pandémie et ses effets) ? Qu'est-ce qu'un apprentissage scolaire autonome (et quelles sont ses conditions de possibilité) ?

Enfin, le sens de l'école est questionné, de même que la frontière scolaire/non-scolaire : quelle place pour la socialisation entre pairs et plus généralement pour les relations sociales (entre élèves mais aussi entre enseignants, avec les familles, les acteurs extrascolaires, etc.) ?

De plus, si les multiples brisures de la clôture scolaire ont grandement perturbé les pratiques de classe, il nous semble également indispensable de prendre en considération les métamorphoses liées au fonctionnement des écoles : certains nous parlent d'une nouvelle clôture de classe (avec

l'impossibilité de se réunir entre enseignants ou entre élèves de classes différentes, de mettre en place des collaborations avec l'extérieur ou de communiquer avec les parents) alors que d'autres mettent en évidence de nouvelles collaborations et/ou un renforcement de celles-ci avec les collègues pour s'adapter au numérique et/ou élaborer les aménagements nécessaires afin de repenser les grandes orientations de l'institution scolaire en cette situation de crise.

4.2.1 | LA CLÔTURE ÉCOLE-FAMILLES

Maulini (1997), au même titre que Larivée (2011) et Epstein (1995), indique l'omniprésence des problématiques liées aux relations avec les familles chez les enseignants de tous les niveaux, rappelant l'existence d'une question centrale pour les deux parties : « Comment concevoir et comment vivre les responsabilités croisées des familles et des enseignants dans l'éducation des enfants ? Jusqu'où aller sans interférer avec le partenaire, mais sans non plus fuir nos obligations ? » (p.6). Cette question est soulevée dans bon nombre de recherches au sein desquelles la place des familles est centrale. De l'information unidirectionnelle à la co-éducation (Humbecq, Lahaye, Balsamo & Pourtois, 2006), il existe plusieurs façons de concevoir les relations entre école et familles.

Le chantier n°16 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Renforcer la démocratie scolaire et le bien-être à l'école, témoigne de l'importance des relations école-familles . Elles sont si complexes que bien des chercheurs s'y sont intéressés. Avec le déplacement du centre de gravité de l'enseignement vers les familles durant les différentes phases de confinement, cette thématique a fait l'objet d'une nouvelle actualité suite à la crise sanitaire, aussi bien dans la littérature scientifique que dans la sphère publique.

Dans le cadre de notre recherche, pour les élèves, leurs parents et les autres acteurs scolaires rencontrés, les relations école-familles sont indispensables afin de « faire école » : beaucoup d'élèves revendiquent par exemple une place pour les familles dans l'établissement scolaire de leurs rêves. Les parents, quant à eux, regrettent le manque de contacts avec l'école depuis la crise sanitaire. Quant aux acteurs scolaires qui côtoient plusieurs établissements, la relation aux familles représente l'un des principaux facteurs expliquant les inégalités entre établissements durant la pandémie. Si certains enseignants/directions rejoignent les représentations de l'école rêvée des élèves, une partie d'entre eux déplore le fait d'avoir dû « faire avec les parents » pendant les moments de confinement. Face à ces positionnements différenciés, l'instauration de dialogues entre les enseignants et/ou les directions réticentes et des enseignants et/ou des directions favorables mais aussi avec les familles et les élèves semble intéressante pour mieux comprendre leurs négociations de la relation école-familles.

Relevons toutefois un élément important, évoqué par Maulini (1997), à garder en mémoire : les tensions inhérentes à la relation école-familles ne s'éliminent pas. Elles font partie intégrante du processus, un partenariat entre l'école et les familles ne lèvera pas toutes les ambiguïtés, ne résoudra pas tous les désaccords, n'évitera pas tous les conflits (Maulini, 1997). Parfois, il pourrait même en créer de nouveaux. Le partenariat travaille sur et avec la tension, il ne la supprime pas.

À ce propos, nous retenons également l'idée d'une impossibilité de clarification définitive des rôles, indiquant des nécessités de « discuter » la tension entre école et familles plutôt que de la réduire. D'ailleurs, l'initiative serait plus efficace si elle était prise en main par les enseignants sans toutefois qu'un rapport de pouvoir/domination ne s'installe : « Prendre ses responsabilités, ce n'est pas instaurer un monologue permanent qui empêche l'autre de s'exprimer. C'est, au contraire, doser information et écoute, explication et négociation. » (Maulini, 1997, p.17). Le rôle des chefs d'établissement est également important dans cette relation. La coordination et la régulation leur reviennent car ils font le lien entre les parties engagées. En effet, en cantonnant la réflexion au niveau de la classe,

on soutiendrait des initiatives individuelles intéressantes mais dispersées. En ne s'intéressant qu'au niveau « le plus haut » (celui du système scolaire), on imaginerait des politiques ambitieuses mais qui pourraient s'enliser dans une forme de bureaucratie. De fait, les chefs d'établissement représentent en cela des acteurs particulièrement bien situés sur le plan microscopique (la classe) et macroscopique (le système scolaire).

À cet égard, notons également qu'une direction n'est rien sans son équipe. Le caractère collectif de l'initiative est indispensable. Maulini (1997) valorise la sérénité collective qu'implique ce processus : « un groupe d'enseignants bien organisé, ayant l'habitude d'adopter en équipe ses principales options pédagogiques, d'en peser le pour et le contre, d'en évaluer les intérêts et les limites sera mieux équipé pour les discuter en compagnie des parents d'élèves. Si la sérénité fait défaut aux maitres eux-mêmes, on les voit mal la diffuser autour d'eux. » (p.18). Durant notre recherche, nous avons remarqué que la solidarité et la coopération qui régnaient entre acteurs de terrain avant la pandémie a pu impacter favorablement la gestion de celle-ci par les équipes.

4.2.2 | LA CLÔTURE DES SAVOIRS SCOLAIRES

Concernant la problématique de la clôture scolaire en termes de savoirs et d'apprentissage, Maulini (1998) analyse les arguments qui militent en faveur d'une fermeture de l'École et les confronte à ceux qui préconisent son ouverture afin de proposer quelques pistes de réflexion et d'action qui nous permettent de dépasser (ou d'assumer) les contradictions identifiées.

Pour ce faire, Maulini (1998) rappelle régulièrement dans ses articles et interventions l'étymologie du mot ' »École » (du grec skholê = loisir) : le lieu des loisirs consacrés à l'étude. Il s'agirait d'un espace-temps qui se débarrasse des contraintes pesant sur le quotidien pour prendre le temps de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, du fait de la clôture scolaire, le jeune n'apprend pas par les expériences de la vie courante et du travail (« sur le tas »), mais en dehors d'elles. En effet, il s'agit d'apprentissages se trouvant à l'écart des activités sociales, portant sur des contenus censés être utiles à la vie en société mais comportant des détours non utilitaires. Ils vont du simple vers le complexe et sont enseignés à tous, de manière simultanée. Enfin, l'élève ne peut vérifier la justesse de ce qu'il apprend que par l'interaction avec le maître. Ainsi, les apprentissages tendent à n'être que des informations données sur le monde, dont l'authenticité n'est garantie que par la validation et l'autorité du maître savant.

La clôture scolaire, du fait qu'elle autorise des apprentissages autres que ce qui est immédiatement exigé par les besoins de la vie sociale, a pu permettre l'enseignement-apprentissage de savoirs impliquant une compréhension rationnelle du monde. Elle a fait en sorte qu'ils soient présents à l'école et soient dans une logique de rupture d'avec la pensée courante. Ces savoirs exigent autre chose des élèves que la mémorisation d'informations et l'automatisation d'actions élémentaires : un engagement personnel pour saisir ce qui fait que tel discours est valide et que tel autre ne l'est pas. Pour cela, les leçons ne peuvent plus consister en des présentations d'informations ni en entraînements d'actions élémentaires, mais en activités mettant les élèves en recherche et ce de façon collective, car c'est le constat de la divergence entre ce que pense l'individu et ce que pensent les autres qui le pousse à réfléchir sur ce qui est vrai ou non. Les confinements ont provoqué l'interruption de telles activités. Certains enseignants s'en plaignent, tels qu'une enseignante que nous avons interrogée qui regrettait de n'avoir plus pu organiser de défis. De manière générale, les confinements et fonctionnements hybrides ont perturbé les programmes et les progressions planifiées par les enseignants. Ces derniers n'ont plus assez de temps pour les aborder en intégralité et ne peuvent pas toujours garantir le fait que chaque élève pourra suivre le cheminement prévu. Ce double constat comporte deux conséquences. D'une part, le fait

que les outils numériques, pour les enseignants qui les maîtrisent, aient pu constituer une parade aux dysfonctionnements temporels que les exigences sanitaires ont introduits. À l'inverse, pour d'autres, ces perturbations de l'ordre d'apprentissage ont engendré une inquiétude quant à la possibilité d'achever le programme. Notons aussi, chez certains, la résurgence de l'idée que l'ordre d'apprentissage prévu et planifié pourrait ne pas être la seule voie d'apprentissage et que la mémorisation des contenus indiqués dans les programmes ne serait peut-être pas l'unique moyen de formation intellectuelle.

Maulini (2016) pointe les risques de s'enfermer dans la clôture scolaire du point de vue des savoirs. Pour l'auteur, le danger est de disqualifier les savoirs considérés comme « non-scolaires » et de ce fait d'exclure une partie des élèves. On passe alors à côté de l'objectif de démocratisation scolaire. Toutefois, l'auteur expliquait déjà en 2000 à quel point Internet contribue à mettre à mal la clôture scolaire. En effet, la toile permet d'ouvrir l'école sur l'extérieur et l'accès aux savoirs en devient plus facile. Comme le souligne Serres (2012, p.12) « Pour le temps d'écoute et de vision, la séduction et l'importance, les médias se sont saisis depuis longtemps de la fonction d'enseignement. » Le philosophe va plus loin en montrant qu'avec l'avènement des technologies numériques, l'élève devient acteur de ses apprentissages, il s'intéresse, cherche, est en demande de savoir. Notons que l'utilisation des outils numériques comme pourvoyeurs de savoirs doit également se penser en articulation avec le développement de l'esprit critique. Ainsi, la clôture scolaire dissoute ne peut plus assurer un lieu d'apprentissage à l'écart des passions du monde tel que le décrivait Foucault (1973) car celles-ci se retrouvent désormais sur Internet.

Les nombreuses métamorphoses de l'école, du fait de cette situation sanitaire inédite, ont permis de (re)poser la question de ce que l'on y enseigne et des apprentissages qui y sont réalisés. Les élèves ont, durant les différentes phases de confinement, vécus des apprentissages désignés comme étant scolaires ou non (comme par exemple une place plus grande accordée à la cuisine, au jardinage, à la danse) et ce souvent en autonomie (car on est désormais seul devant ses cahiers ou son ordinateur).

En conclusion de cette partie sur la clôture scolaire, nous indiquerons que le recours à cette notion est peut-être un moyen de rendre compte de certains dilemmes/tensions qui sont apparu(e)s dans l'état des lieux de cette recherche et, par-là, de mettre en lumière les divergences qui ont pu être repérées dans les positionnements des uns et des autres. S'il n'est pas certain que les situations de confinement ou de travail hybride conduisent à des ruptures pérennes et profondes de la clôture scolaire, les dysfonctionnements auxquels elles ont donné lieu ont le mérite de faire apparaître cette clôture qui restait jusqu'alors dans l'invisibilité des évidences. Comme l'indiquent Chauveau et Rogovas-Chauveau (1995, p.72), qui ont étudié les établissements français situés en zones d'éducation prioritaire (ZEP), « Il faut refuser la énième version de la "querelle des Anciens et des Modernes" qui est en train de se jouer autour de l'ouverture, (...) se défier des alternatives simplistes du genre : pour ou contre l'ouverture, pour ou contre les savoirs, pour l'éducation ou pour l'instruction... Ouverture et fermeture ne sont pas les pôles antinomiques qu'on nous présente couramment : pour être réussie, l'ouverture suppose peut-être que l'École commence par "se fermer", c'est-à-dire par s'affermir/s'affirmer en tant qu'école et se caractériser comme lieu à part. »

5

ANALYSE DE L'ÉTAT DES LIEUX AU REGARD DES TROIS DIMENSIONS DE LA CLÔTURE SCOLAIRE

Comme détaillé en préambule, des dilemmes/tensions ont émaillé les propos des acteurs rencontrés au sein des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons tenté de les présenter au travers du concept de clôture scolaire, développé selon les trois dimensions suivantes : la clôture privée/public, la clôture école/familles et la clôture des savoirs et des apprentissages.

5.1 | PROBLÉMATIQUE DE LA CLÔTURE SCOLAIRE ET DE SA FRONTIÈRE PUBLIC/PRIVÉE

Par rapport à la problématique de la clôture scolaire et de sa frontière public/privée mise à mal avec l'enseignement à distance d'urgence, notre analyse souligne la prise en compte des réalités sociales des élèves par les enseignants. Conjointement à cela, certains enseignants ont ressenti un sentiment d'inconfort voire d'espionnage à l'idée que les familles puissent avoir un œil plus rapproché qu'à l'accoutumée sur leurs façons de faire pédagogiques et didactiques. En Suisse (Cecchini & Dutrévis, 2020), il est intéressant de noter que cet entremêlement de la vie professionnelle et de la vie privée n'a pas posé problème aux enseignants, qui le considéraient comme un « mal nécessaire » permettant d'assurer la continuité pédagogique.

Depuis la crise sanitaire, nombreuses sont les écoles en FW-B qui souhaitent s'engager dans l'expérimentation et l'analyse de l'effet des environnements numériques sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agira alors d'être attentif aux vécus différenciés des acteurs afin de mieux cerner ce qui constitue des freins et/ou des leviers dans la mise en place d'un environnement numérique. Il s'agira également de mettre en évidence les conditions minimales à prendre en considération afin de ne pas accentuer les inégalités sociales et scolaires entre élèves et entre établissements. Dans cette perspective, jusqu'à présent, les constats mis en évidence dans cette recherche et dans la littérature internationale invitent à la prudence et montrent des convergences/divergences entre les systèmes nationaux :

- Concernant le dilemme/tension relatif à l'utilisation des outils numériques et à l'opportunité versus l'inefficacité de ceux-ci vis-à-vis de l'apprentissage, force est de constater que nombre de pays relèvent d'emblée de grandes disparités d'équipement et de maîtrise (étude française de Bédouchaud, Coudray, & Coureau-Falquerho, 2020 ; suisse de Cecchini & Dutrévis, 2020 et québécoise de Tardif, Borges, Cividini & Mukamurera., 2021). De plus, la Belgique, la France et le Québec ont, semble-t-il, eu des difficultés à passer le cap du numérique dans un premier temps. En Suisse, cela a également été le cas mais dans une moindre mesure, l'étude de Cecchini & Dutrévis (2020) mentionnant un virage numérique plutôt bien négocié et ayant eu peu d'impact sur le déroulement des activités d'enseignement-apprentissage.

- Par rapport au suivi pédagogique lorsque l'école se tenait à distance, il semblerait qu'il ait été difficile pour bon nombre d'enseignants belges. Ils ne sont toutefois pas des cas isolés, puisque Français (Bédouchaud et al., 2020) et Québécois (Tardif et al., 2021) partagent le même type d'expérience. La Suisse semble se distinguer une fois de plus, évoquant un contrôle des apprentissages et une réalisation des évaluations finalement peu impactée par la crise sanitaire (Cecchini & Dutrévis, 2020).
- Concernant le dilemme/tension des compétences numériques comme étant des pratiques exceptionnelles versus généralisables à tous, les rapports consultés sont unanimes : une très grande hétérogénéité de pratiques est observée, entre enseignants mais aussi entre élèves. Il s'agit donc d'en tenir compte, tout en s'appuyant sur les compétences numériques de certains enseignants pour mobiliser leurs collègues.
- Concernant le dilemme/tension de la gestion interne (collaborer versus se replier sur sa matière et ses élèves), comme nous le mentionnions, les écoles qui avaient par le passé l'habitude de fonctionner en équipe ont été fortes de ces habiletés pour affronter la pandémie et, notamment, le tournant numérique. Les mêmes constats sont tirés en Suisse (Cecchini & Dutrévis, 2020) et au Québec (Tardif et al., 2021). Cependant, l'étude française de Bédouchaud et al. (2020) explique que les enseignants ont eu tendance à être isolés les uns des autres et à moins collaborer, notamment concernant la création et la mise en place des dispositifs d'enseignement-apprentissage.

5.2 | RAPPORT À LA CLÔTURE SCOLAIRE DANS SA DIMENSION ÉCOLE-FAMILLES

Par rapport à la clôture scolaire dans sa dimension école-familles, a pu être mis en lumière le fait que la présence des parents dans l'enceinte pédagogique est vécue comme une opportunité pour certains enseignants et directions et comme une intrusion pour d'autres. Si les élèves souhaitent en grande majorité davantage de contacts entre l'école et leur famille, les CMPS et les AMO expliquent que cette problématique de la relation école-familles n'est pas nouvelle mais représente un état de fait, plus ou moins questionné par les écoles depuis toujours. Elle figure d'ailleurs parmi les préoccupations du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Plus généralement, dans la partie relative à l'analyse de cette clôture scolaire dans la littérature scientifique, nous avons pointé le caractère problématique des relations école-familles en temps « normal » et l'hétérogénéité de celles-ci en fonction des pays et/ou des établissements. De la simple communication explicative unidirectionnelle à la co-éducation, la négociation de cette frontière dépend très fortement des établissements et des politiques publiques. C'est une frontière remise en cause et sujette à de constantes négociations, d'autant plus avec la crise sanitaire.

Cette nouvelle répartition des rôles entre école et familles non explicitée et non négociée a également soulevé de nombreux malentendus entre les acteurs scolaires rencontrés à l'égard d'une thématique qui est apparue avec prégnance dès le premier confinement : celle de l'autonomie. En confinement, en situation hybride ou plus généralement pour le travail à domicile, il semble que de nombreux élèves aient souffert de difficultés à s'organiser et à planifier leurs journées de travail quand l'école avait lieu à la maison. Ce constat est partagé en Suisse (Cecchini & Dutrévis, 2020) ainsi qu'en France (Bédouchaud et al., 2020). Mais, pour beaucoup d'enseignants et/ou de directions rencontrés dans le cadre de notre recherche, il s'agit d'un apprentissage imputable aux familles (tandis que ces dernières, de même que les élèves, attendent de l'école qu'elle développe cette compétence). Néanmoins, certaines équipes découvrent qu'il ne suffit pas de donner des consignes mais au contraire d'organiser l'apprentissage en tenant compte de plusieurs registres : cognitif, intellectuel et culturel (Ria & Rayou, 2020). L'autonomie

se construit dans des espaces-temps spécifiques qui permettent la pluri-activité et s'opposent à une pédagogie simultanée. Elle se développe également dans des situations de réflexion et d'auto-crédation qui relèvent plus de la mobilisation de compétences que de l'automatisation des procédures.

5.3 | RAPPORT À LA CLÔTURE DES SAVOIRS ET DES ENSEIGNEMENTS

Par rapport à la clôture des savoirs et des enseignements, Maulini (1997, 1998) encourage à reconnaître les divers apprentissages réalisés à l'école ou en dehors, explicites ou implicites, et l'interpénétration de ceux-ci. Comme souligné, les métamorphoses de l'école dues à la pandémie de Covid-19 ont (re) posé la question de ce que l'on y enseigne et des apprentissages qui y sont effectués. Les élèves ont en effet réalisé de chez eux des apprentissages qui n'étaient pas forcément « scolaires » et l'ont apprécié (cuisiner, jardiner, danser...) et ce souvent en autonomie ou aux côtés des familles, à qui ils aimeraient faire une place au sein de l'établissement scolaire. Pourtant, assistons-nous à un retour au traditionnel ou cette pandémie serait-elle une occasion d'innover ? Comme déjà souligné, nous remarquons de nombreux retours à des pratiques pédagogiques anciennes en Fédération Wallonie-Bruxelles et à une clôture scolaire figée d'après les propos d'élèves et d'acteurs parascolaires : suppression des matières considérées comme « non-essentiels », retour à un enseignement plus frontal, arrêt des innovations pédagogiques (cycle 5/8, ateliers, tutorat, classes flexibles, projets avec les élèves, les familles ou la société civile et diminution des travaux de groupe et de collaboration entre élèves lorsque l'école a lieu à distance).

Comme l'indique Maulini (1998), à enfermer les savoirs dans une clôture scolaire stricte, on exclut tous les savoirs non-académiques, au risque de perdre une grande partie des élèves. Il rappelle l'historicité de ce que nous nommons l'École, à savoir le lieu des loisirs consacrés à l'étude et un temps d'apprentissage à l'écart des contraintes du monde professionnel, temps qui peut de fait se permettre des détours non utilitaires. Cependant, tout comme la frontière école-familles, cette clôture scolaire est l'objet de nombreuses tensions, dans le présent ainsi que dans l'histoire, comme évoqué précédemment.

Concernant le dilemme/tension relatif au programme (le suivre, sélectionner les matières, responsabiliser les parents...), la présente recherche montre que si certains enseignants ont fait des choix dans les matières à enseigner, d'autres ont essayé de garder le cap du programme. Le rapport québécois de Tardif et al. publié en 2021 met en évidence le même constat. De plus, de nombreux enseignants belges se sont retrouvés contraints de choisir implicitement entre dispenser le même enseignement à tous les élèves ou différencier les apprentissages et évaluer pour sélectionner ou pour diagnostiquer. Notons qu'il serait intéressant de se demander si ces questionnements n'existaient pas déjà avant la crise sanitaire liée à la Covid-19.

Enfin, concernant le dilemme/tension relatif à la priorisation (prendre le temps de renouer la relation sociale versus avancer coûte que coûte dans les apprentissages), les données issues de nos entretiens mettent en lumière du stress voire des difficultés psychologiques chez certains élèves et la nécessité, de fait, de recréer du lien lors du retour en présentiel. Les études internationales susmentionnées vont dans le même sens, mise à part l'étude suisse de Cecchini & Dutrévis (2020), qui ne fait pas mention de ces difficultés. Notons que l'étude française de Bédouchaud et al. (2020), québécoise de Tardif et al. (2021) et suisse de Cecchini & Dutrévis (2020) ainsi que nos résultats de recherche pointent la fonction sociale comme facteur de manque majeur chez les élèves. Aussi, les quatre études relèvent des difficultés socio-économiques aggravées par la situation pandémique et des vécus très différenciés d'école à la maison liés aux inégales conditions d'espace, de confort, d'accès et de maîtrise du numérique ainsi que d'aide fournie par les parents à leur progéniture pour que celle-ci progresse dans ses apprentissages.

Nous remarquons donc de nombreux parallèles entre notre recherche centrée sur la FW-B, le rapport français de Béduchaud et al. (2020) et l'étude québécoise de Tardif et al. (2021). La recherche menée en Suisse par Cecchini & Dutrévis (2020) est également similaire sur plusieurs points comme mentionné dans les paragraphes précédents, bien que ce pays ait semble-t-il moins souffert de la pandémie en termes de bouleversement numérique et d'impact néfaste sur les apprentissages. Peut-être est-ce dû à un environnement socio-économique globalement plus favorisé en Suisse et plus spécifiquement dans les cantons de Genève au sein desquels l'enquête des deux chercheuses était menée.

6

PERSPECTIVES ET PISTES POUR LA SUITE...

Par la suite, il s'agira d'investiguer plus en détails les études relatives à d'autres systèmes éducatifs nationaux et de mettre en évidence des points d'attention à l'égard des divers acteurs scolaires afin de **permettre de ne plus seulement réagir** face aux diverses conséquences de la crise sanitaire dans les écoles (enseignement à distance d'urgence, retour de l'enseignement simultanée et du drill, renforcement de la clôture scolaire et de classe, suppression des enseignements non évalués par les épreuves externes, passivité et sentiment de déprise de nombreux acteurs scolaires). C'est pourquoi il nous semble indispensable de se saisir de cette situation afin de continuer à accompagner les acteurs scolaires dans leurs réflexions, remises en question. Il semble également nécessaire de profiter de cette situation inédite pour expérimenter des dispositifs pédagogiques permettant de travailler des problématiques à l'échelle d'une classe ou d'une école, en temps de pandémie ou plus généralement.

Par rapport à la mise en place et l'appropriation des environnements numériques, par exemple, outre la collaboration entre collègues et l'appui sur des personnes/dispositifs ressources, il semble nécessaire de continuer à mieux saisir les leviers et les freins qui ont été rencontrés dans les écoles pour s'adapter aux diverses phases de la crise sanitaire : inégalités entre élèves et entre enseignants, entremêlement de la vie publique et de la vie privée, collaboration et soutien de l'équipe.

- Si, comme l'indique Maulini, l'École est le lieu du loisir de l'étude, en ces temps de controverses scientifiques, de *fake news*, de théories du complot, est-ce qu'elle ne devrait pas jouer son rôle de pôle intellectuel du quartier, en se recentrant sur les savoirs et les compétences nécessaires pour comprendre la crise de la Covid-19 dans ses diverses dimensions et en privilégiant des jumelages avec d'autres foyers scientifiques, artistiques et associatifs ?
- En ces temps d'incertitude et de souffrance psycho-sociologique, l'école ne devrait-elle pas privilégier la dimension relationnelle aussi bien entre élèves (nous avons vu à quel point cette dimension était prédominante chez tous) qu'entre enseignants (nous nous sommes rendu compte combien la collaboration était essentielle pour s'adapter aux diverses phases de la crise sanitaire) qu'avec les familles et les acteurs extra-scolaires (nous avons souligné comme ils étaient désireux de s'investir dans l'école et combien leur point de vue spécifique pouvait être riche pour réfléchir aux difficultés rencontrées par les acteurs scolaires) plutôt que de vouloir clôturer l'école, la classe et le programme scolaire habituel à tout prix (quitte à abandonner des élèves sur le chemin) ?
- Par rapport à la clôture privé/public, plutôt que de vouloir la sauvegarder à tout prix, pourquoi ne pas profiter de l'ouverture des espaces privés (celui des enseignants et des élèves) pour discuter collectivement de cette frontière. Profiter par exemple de la découverte des conditions d'apprentissage des élèves pour tenter de diminuer les inégalités d'apprentissage à domicile. Profiter également de ce manque social d'école mis en avant par les élèves pour privilégier des

apprentissages coopératifs entre pairs, en temps de pandémie ou plus généralement en temps scolaire. Enfin, ne faudrait-il pas également soutenir et/ou créer des espaces de dialogue et de partenariat entre l'école et les familles pour démêler les tensions incontournables à ce type de relation. Par rapport aux tensions relatives au travail en autonomie, par exemple, ne serait-il pas important de tenir compte des leçons de la crise (« le travail autonome ce n'est pas simplement donner des consignes ») pour lutter contre un déterminisme psychologique (« ce n'est pas pour lui ») ou social (« c'est la faute des familles ») et permettre aux acteurs de travailler collectivement afin de s'assurer que tous les élèves puissent acquérir les compétences nécessaires au travail autonome ?

- Comme rappelé par Maulini, il est important pour l'école d'avoir un haut niveau d'exigence et d'attente, néanmoins, afin de ne pas tomber dans une perspective de démission ou dans un « repli stratégique sur les objectifs », il s'agit de conserver les mêmes ambitions pour tous tout en différenciant les moyens d'action. Il ajoute la nécessité d'admettre une part d'incertitude afin de permettre la construction d'agencements modulables. Il souligne enfin l'importance de la direction en tant que micro et macro-acteur (de par son rôle d'interface entre la classe et le système scolaire) qui permet des dynamiques de collaboration et de régulation. Néanmoins, nous ne pouvons terminer cet article sans faire mention des nombreux témoignages alarmants véhiculés par les directions (du fondamental et autres). La lourdeur administrative, la multiplicité des directives et la rapidité des changements demandés, la surcharge émotionnelle et les obligations qu'entraînent les réformes autour des plans de pilotage dans un contexte aussi mouvant, sont évoqués comme facteurs principaux pour expliquer le ras-le-bol des chefs d'établissement et plus largement des acteurs scolaires. Les suggestions déposées par les acteurs vont dans le sens d'une prise en compte réelle de l'impact de la crise sanitaire sur les réflexions, rédactions ou mises en place des plans, sur une interruption momentanée (comme cela a déjà été le cas au début de la crise avec la possibilité de report des délais de remise) ou une réévaluation des plans de pilotage plus proche des vécus actuels des établissements (cette suggestion étant principalement amenée par les établissements des premières vagues qui ont bâti l'ensemble de leurs plans sur base de chiffres/réalités largement chamboulées par la crise).

Dans notre état des lieux et dans notre travail avec les écoles depuis septembre 2021, nous avons pu observer l'incidence des prescriptions institutionnelles (des directions et/ou des Pouvoirs Organisateur) sur la gestion de la crise pour les acteurs scolaires. En effet, dans les écoles au sein desquelles le PO/la direction ont permis aux équipes des temps et de lieux pour se rencontrer afin de collaborer sur les nouvelles modalités pédagogiques, les relations avec les familles ont été vécues de manière plus sereine et la clôture scolaire a moins posé problème. **De manière générale, cette crise sanitaire ne serait-elle pas l'occasion de penser différentes façons de « faire école » (en présentiel, en distanciel et en hybride) et d'oser l'innovation, que ce soit dans sa classe ou dans son établissement ?**

BIBLIOGRAPHIE

Bédouchaud, D., Coudray, A. & Coureau-Falquerho, E. (2020). *École, numérique et confinement : quels sont les premiers résultats de la recherche en France ?* (Note d'information des États Généraux du Numérique pour l'Éducation, réseau Canopé). Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports.

Ben Ayed, C. B. (2019). *Des territoires de l'école aux territoires éducatifs : menace ou opportunité pour l'école ?*. Administration Éducation, (2), 33-40.

Cecchini, A & Dutrévis, M. (2020). *Le Baromètre de l'École - Enquête sur l'école à la maison durant la crise sanitaire du Covid-19*. (Rapport d'août 2020, Service de la Recherche en Éducation). Genève : Université de Genève.

Dhume, F. (2012). *L'école contre « la rue » : ethniciser pour déscolariser. Diversité : ville école intégration*, (167), 95-101.

Epstein, J.-L. (1995). *School/family/community partnerships. Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 76, 701-712.

Foucault, M. (1973). *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. & Pourtois, J.-P. (2006). « Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664. Retrieved from <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2006-v32-n3-rse1733/016280ar.pdf>

Larivée, S. (2011). « L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses : des obstacles, des enjeux et des défis ». In Portelance, L., Borges, C. & Pharand, J. *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec, Presses Universitaires de Québec.

Maulini, O. (1997). « Insaisissable clarification. Enjeux et dilemmes des relations familles-école ». (In *Association des directeurs d'établissements scolaires officiels vaudois, ADESOV*). Faculté des Sciences de l'Éducation : Université de Genève. Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige :41 232>

Maulini, O. (1998). « L'école est-elle soluble dans la Cité ? Démocratiser l'institution scolaire : les dilemmes de la décentralisation et du partenariat ». *La Revue des Échanges*, 15, (1), 39-45. Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige :35 591>

Maulini, O. (2000). *L'école simulée ? La forme scolaire face aux environnements virtuels : conséquences pour la transposition et le contrat didactique*. Université de Genève : Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation.

- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). *La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions* (p. 147-168). De Boeck.
- Maulini, O. (2016). « La conceptualisation au cœur du travail scolaire ». *Fenêtre sur cours*, (429), 44-45.
- Pachod, A. (2019). « De l'école-sanctuaire à l'école sans murs ». *Recherches en éducation*, (36), 16-28.
- Ria, L. & Rayou, P. (2020). « La forme scolaire en confinement. Enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance ». *Formation et profession*, 28, (4), 1-11. <https://formation-profession.org/acts/live/675>
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier.
- Tardif, M., Borges, C., Cividini, M. & Mukamurera, J. (2021). *Le travail du personnel enseignant durant la pandémie : entre difficultés et résilience*. (Webinaire-conférence réalisée dans le cadre du Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante). Université Laval : Québec.
- Vincent G. (1980). *L'École primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon/Maison des sciences de l'homme.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

**Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement**

Avenue du Port, 16 – 1080 BRUXELLES
www.fw-b.be – 0800 20 000

Graphisme : Olivier VANDEVILLE - olivier.vandeville@cfwb.be
Mars 2023

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR
0800 19 199
courrier@mediateurcf.be

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Administrateur général f.f.

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française » visée à l'article 2 de la Constitution