



**Recherche en éducation n°180/22**  
**« Crise sanitaire Covid-19 en FW-B :  
confinement et inégalités d'apprentissages ? »**

**Promoteurs : Thomas Barrier et Bernard Rey**

**Chercheuses : Elsa Roland et Amina Talhaoui**

<b>A. Contextualisation de la recherche</b>	<b>5</b>
<b>B. Perspective méthodologique</b>	<b>6</b>
B.1. Les différentes étapes méthodologiques dans le temps long de la recherche (janvier 2021- décembre 2022) et les échantillons	6
B.2. Tableau synthétique des étapes méthodologiques et des échantillons dans le temps long de la recherche (janvier 2021-décembre 2022)	14
<b>C. Analyses des vécus, des représentations et des pratiques dans le temps long de la recherche (de janvier 2021 à décembre 2022)</b>	<b>15</b>
C.1. Axe « forme scolaire »	18
C.1.1. Crise sanitaire et forme scolaire : les problèmes de la clôture scolaire et de la clôture école/familles	19
C.1.1.1. L'ébranlement de la forme scolaire en FW-B ?	20
C.1.1.2. La clôture scolaire et la crise sanitaire dans les écoles en FW-B	22
C.1.1.3. La clôture école-familles	25
C.1.2. La problématique de la clôture scolaire dans les communautés de praxis critique	28
C.1.2.1. La problématique de la clôture école/familles dans les communautés de praxis critique de février à juin 2022	28
C.1.2.1.1. Les représentations des acteurs rencontrés à propos des relations école/familles	28
C.1.2.1.2. Les freins et les leviers mis en place dans les écoles pour soutenir la relation école/familles	29
C.1.2.2. La problématique des relations école/familles dans les communautés de praxis critique de septembre à décembre 2022 (au travers des thématiques du numérique et du travail autonome)	31
C.1.3. Brève synthèse de l'axe forme scolaire face à la crise sanitaire : clôture scolaire et relations école/familles	35
C.2. Axe inégalités	37
C.2.1. Crise sanitaire et inégalités sociales et scolaires : systèmes éducatifs, effet établissement et numérique	37
C.2.1.1. L'hétérogénéité des vécus de la crise et les inégalités entre établissements et/ou acteurs	39
C.2.1.2. L'effet établissement et les pratiques collaboratives	40
C.2.1.3. La problématique de la continuité pédagogique	42
C.2.1.4. Les mesures prises en FW-B pour la transition numérique	47
C.2.2. La problématique du numérique dans les communautés de praxis critique	49
C.2.2.1. La problématique des environnements numériques (ENT) dans les communautés de praxis critique de janvier à juin 2022	49
C.2.2.1.1. Description du rapport des participants avec les TICE	50
C.2.2.1.2. Les compétences numériques chez les jeunes ?	52
C.2.2.1.3. Une évolution des pratiques d'enseignement ?	54
C.2.2.2.1. Les compétences déclarées et observées des élèves par rapport au numérique	57
C.2.2.2.2. Les perceptions des forces et des difficultés face à l'utilisation des outils numériques par les enseignants.	59
C.2.2.2.3. Les besoins de formation des enseignants pour un usage pédagogique des TICE	61
C.2.3. Brève synthèse de l'axe inégalités, effet établissement et numérique	62
C.3. Axe « autonomie »	65
C.3.1 Crise sanitaire et autonomie : nécessité affirmée d'un concept polysémique	65
C.3.1.1 Un bref historique du concept d'autonomie dans l'école	66
C.3.1.2 Les conditions de possibilité de l'autonomie à l'école	67
C.3.2 La problématique de l'autonomie dans les communautés de praxis critique	69
C.3.2.1 La problématique de l'autonomie dans les communautés de praxis critique de janvier à juin 2022	70
C.3.2.1.1 Les conditions de possibilité de l'autonomie au moment de la 1 <sup>e</sup> circulaire pour les acteurs rencontrés	70
C.3.2.1.2 Les différentes représentations de l'autonomie	72
C.3.2.1.3 Le plan de travail comme objet d'intérêt et de besoins	75

C.3.2.2 La problématique de l'autonomie dans les communautés de praxis critique de septembre à décembre 2022	78
C.3.2.2.1 Les représentations des acteurs en matière d'autonomie : une conception fonctionnelle encore largement répandue	78
C.3.2.1.2 Les plans d'action en matière d'autonomie : des déclinaisons contextualisées du plan de travail	79
C.3.2.1.3 Évaluation par les acteurs des dispositifs centrés sur l'autonomie	82
C.3.2.1.4 Des constats de satisfactions partagés - résultats de l'évaluation des dispositifs	84
C.3.4. Brève synthèse de l'axe autonomie : les diverses conceptions, leurs effets et le plan de travail	86
<b>D. Analyse des effets du processus global de praxis critique et sur la mise en place de communautés</b>	<b>88</b>
D.1. Vécus et effets sur les acteurs de communautés de praxis critique de septembre à décembre 2022	88
D.2. Les effets du travail collectif sur le processus et du processus sur le travail collectif	90
D.3. Les apports relatifs aux thématiques spécifiques : autonomie et numérique	91
D.4. Brève synthèse sur le processus de praxis critique	92
<b>E. Communication des résultats de la recherche</b>	<b>94</b>
E.1. Présentation et analyse des réalisations en matière de communication en guise de "mémoires" de la recherche à plus large destination	94
E.1.1. Écriture d'un article et de supports écrits	94
E.1.2. Une première utilisation d'une interface de présentation interactif : le Prezi	94
E.1.3. Evaluation du Prezi par les communautés de praxis critique	95
E.1.4. Une migration de Prezi vers H5P	96
<b>F. Conclusions du rapport et de la recherche</b>	<b>98</b>
<b>G. Bibliographie</b>	<b>103</b>
<b>H. Annexes</b>	<b>112</b>
H.1. Présentation des échantillons mobilisés dans le cadre de la recherche	112
H.1.1. Présentation détaillée de l'échantillon pour l'état des lieux	112
H.1.2. Présentation de l'échantillon des participants aux communautés de praxis critique sur l'autonomie de février-juin 2022	122
H.1.3. Présentation de l'échantillon des écoles des communautés de praxis critique sur le numérique de février-juin 2022	123
H.1.4. Présentation de l'échantillon des écoles des communautés de praxis critique sur l'autonomie de février-juin 2022	124
H.1.5. Présentation de l'échantillon des nouvelles communautés de pratique de septembre à décembre 2022	125
H.2. Niveaux d'implication mobilisés pour la recherche	127
H.3. Récolte de plans de travail	128
H.3.1. Quelques exemples de plans récoltés dans des classes	128
H.4. Un exemple d'expérimentation issue des communautés de praxis critique sur les relations école/familles et l'autonomie	142
H.5. Composition visuelle de l'interface numérique H5P	147
H.5.1. Présentation de l'outil et l'étude	147
H.5.2. Méthodologie « praxis critique »	151
H.5.3. Thématique de l'autonomie	152
H.5.4. Thématique du numérique	153
H.5.5. Pour en savoir plus	156

Ce rapport est une synthèse non exhaustive de la recherche relative aux effets de la crise sanitaire sur les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle a été menée par Elsa Roland (ULB, HE2B), Amina Talhaoui (ULB) et Sylvie Van Lint (ULB) de janvier 2021 jusqu'à décembre 2022.

Dans sa fonction de “rapport final”, cet écrit revient sur deux années de recherche et synthétise, puis prolonge, des apports déjà partagés à l'occasion de plusieurs autres “rapports intermédiaires”<sup>1</sup>. Il s'accompagne également d'un support numérique<sup>2</sup> créé avec et par des acteurs de terrain pour rendre compte de tout le travail réalisé au sein des communautés de praxis critique. Le présent document reprend :

1. Une brève contextualisation de la recherche ;
2. Nos positionnements de recherche et les différentes étapes méthodologiques ;
3. Une analyse des vécus, des représentations et des pratiques dans le temps long de la recherche à partir des trois thématiques de départ de cette dernière : la forme scolaire, les inégalités et l'autonomie. Celle-ci présentera de manière conjointe nos explorations de la littérature scientifique, l'état des lieux réalisé de janvier à juin 2021, l'analyse du questionnaire sur les appropriations différenciées des circulaires en décembre 2021, les ateliers de praxis critique inter-écoles. Dans une deuxième partie pour chaque thématique, les différentes expérimentations des communautés de praxis critique entre février et juin 2022 et entre septembre et décembre 2022 seront relatées ;
4. Une analyse du processus de praxis critique à partir des vécus des acteurs scolaires engagés dans les communautés de recherche entre septembre et décembre 2022 ;
5. Une analyse des multiples réalisations en matière de communication (Prezi, fiches-ressources, vidéos, etc.) et en guise de “mémoires” de la recherche à plus large destination ;
6. Enfin, pour ne pas conclure, des pistes de recommandations à partir des principaux constats de la recherche.

---

<sup>1</sup> Consultables via le lien suivant :

[https://drive.google.com/drive/folders/18q1WoGn7aJyi\\_aOiiIaSaOclO7z3dN1H?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/18q1WoGn7aJyi_aOiiIaSaOclO7z3dN1H?usp=share_link)

<sup>2</sup> Consultable via le lien suivant ;

[https://drive.google.com/file/d/15QVphTUuNiY34Ln8z8OEUsgXFtOKQ5uX/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/15QVphTUuNiY34Ln8z8OEUsgXFtOKQ5uX/view?usp=share_link)

## A. Contextualisation de la recherche

La présente recherche trouve son origine dans un contexte bien précis : celui d'une situation pandémique alarmante. Pour rappel, à la suite des mesures prises par le gouvernement fédéral le 13 mars 2020, les leçons sont momentanément suspendues au sein des établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La ministre de l'Enseignement et les autorités compétentes ont alors préconisé la fermeture des écoles pour la majorité des élèves et la mise en place d'un enseignement à distance par le biais d'outils numériques.

Face à ces situations exceptionnelles de fermetures forcées et à l'émergence d'une "école sans école", nous avons trouvé indispensable, au sein du service des Sciences de l'Éducation de l'Université libre de Bruxelles, d'analyser les vécus et ressentis des praticiens, des familles et des élèves. En effet, il nous est apparu que les problèmes qui émergeaient de ce contexte de crise accentuaient et/ou (re)mettaient en lumière des sujets de préoccupation inhérents au Pacte et aux enjeux de notre enseignement.

Initialement, ce projet de recherche a donc émergé lors du confinement total et de la fermeture des écoles. Depuis lors, d'autres phases de la crise ont été rencontrées telles que la réouverture, puis la refermeture des bâtiments scolaires. A l'heure de la rédaction de ce rapport, le fonctionnement scolaire n'est plus véritablement perturbé de manière directe par la COVID-19 mais les effets de la pandémie restent très importants. En effet, les situations d'absentéisme, de retard scolaire, de décrochage et les répercussions de la crise sur la santé mentale des élèves ainsi que des enseignants sont relayées par les acteurs de terrain, les médias et certains organismes rattachés à la jeunesse<sup>3</sup>.

Face à ces différentes phases de la crise, plusieurs méthodologies ont été expérimentées tentant d'éclairer des problématiques traversées dans ce contexte inédit.

---

<sup>3</sup> Mutualités libres, 10/05/2021, Impact de la Covid-19 sur la santé mentale des jeunes, <https://www.mloz.be/fr/covid-19-sante-mentale-jeunes>.

CEF, CERE & FAPEO, « Enquête sur l'enseignement hybride en période COVID-19 – résultats, analyses et recommandations à destination des pouvoirs publics », sur [fapeo.be](http://fapeo.be), 11.01.21 ; RENDERS D. « Une épopée scolaire de 18 mois sous le poids du covid-19 », étude, sur [fapeo.be](http://fapeo.be), 29.09.21.

FEF, « Rapport d'enquête sur les effets du Covid (2e vague) », 11 p. (9 novembre), consulté en ligne le 15 juin 2021, <https://fef.be/2020/11/12/rapport-denquete-sur-les-effets-du-covid-2e-vague/>

## B. Perspective méthodologique

Depuis le début de notre recherche, plutôt que de « penser sur » les acteurs scolaires, nous avons souhaité travailler en **collaboration avec** les individus concernés (Ferrel et al., 2021). Notre souhait se justifie par la volonté d'éclairer des réalités diverses et complexes, mais aussi de permettre des partages d'expériences visant à saisir des éléments de compréhension qui échappent trop souvent aux cadres théoriques traditionnels et à construire de nouveaux savoirs avec les divers acteurs scolaires. Il était question de leur, et de nous, permettre de mieux comprendre leurs conduites et potentiellement de changer le rapport qu'ils entretiennent avec leur environnement.

Cela présuppose une démarche continue de réflexivité critique (Pillow, 2003) qui assure, entre autres, la vigilance vis-à-vis des enjeux de pouvoir liés à la hiérarchisation sociale des statuts des chercheurs et des participants. Cela implique aussi de construire la recherche en fonction d'intérêts communs de compréhension et de transformation, élaborés et partagés entre les chercheurs et les participants. Dans le cadre de notre étude, nous avons dès lors opté pour la mise en place de dispositifs méthodologiques facilitant l'expression individuelle et collective en vue d'atteindre les objectifs de compréhension et de transformation de la recherche.

C'est donc en fonction des acteurs, en lien avec les thématiques ou les espaces au sein desquels se mènent les recherches, que nous avons mis en place des entretiens et des focus group pour permettre de mieux saisir les vécus différenciés de la crise, en fonction des acteurs et/ou des établissements. C'est également en fonction des spécificités et des envies/besoins de chacun que les expérimentations ont été menées, dans les classes ou dans les écoles.

### B.1. Les différentes étapes méthodologiques dans le temps long de la recherche (janvier 2021-décembre 2022) et les échantillons

Pour ce faire, des méthodologies différentes ont été exploitées tout au long de cette recherche. Afin de clarifier les différentes étapes, il est possible d'en distinguer deux grands moments eux-mêmes subdivisés en plusieurs étapes que nous détaillons ci-dessous.

- Une première partie exploratoire de janvier à juin 2021
- Une deuxième partie qui s'apparente plus à une recherche-action collaborative (dans une perspective de praxis critique) avec des acteurs scolaires volontaires de septembre 2021 à décembre 2022.

Afin de nous aider dans nos investigations, plusieurs stagiaires de l'ULB en dernière année de master en sciences de l'éducation nous ont rejoints à divers moments de la recherche, selon des implications variées et sur des thématiques très diverses : 4 stagiaires de janvier à juin 2021, 9 de janvier à juin 2022 et 15 de septembre à décembre 2022.

## **Première partie exploratoire de la recherche sur les effets de la COVID dans les écoles (janvier-juin 2021)**

Devant le caractère inédit de la situation, peu de documentation existait sur le vécu de la crise sanitaire. Le besoin s'est alors fait sentir, avant même le début formel de la recherche (mars-juin 2019), d'explorer d'une part toute la littérature scientifique et de vulgarisation émergente sur ce qui était en train de nous arriver, et de l'autre, de récolter les différents ressentis et vécus de cette crise, pour les acteurs qui gravitent autour et dans l'école en FW-B. Ce moment exploratoire à grande échelle a été d'une importance capitale dans la mesure où il a permis de documenter la crise sanitaire dans ses prémisses et d'identifier par la suite des enjeux, des thématiques et des dilemmes clés.

- 1) Pour débiter la recherche, une revue approfondie de la littérature relative aux effets de la crise sanitaire sur les systèmes éducatifs, et plus particulièrement en FW-B, a été réalisée à partir des trois axes centraux dégagés lors des premiers mois de la recherche : la forme scolaire, les inégalités et l'autonomie des élèves. Des thématiques très prégnantes chez les acteurs de terrain lors de nos premiers entretiens exploratoires, d'ailleurs également au centre des préoccupations des premiers articles scientifiques et de vulgarisation en sciences de l'éducation sur les effets de la pandémie au moment où débute notre recherche.
- 2) Pour dresser un premier état des lieux de janvier à juin 2021 sur les vécus de la crise sanitaire par les divers acteurs scolaires en FW-B, des entretiens individuels et collectifs (focus group) ont été menés dans une perspective compréhensive (Kaufmann, 2007). Pour cette première étape, une attention particulière a été apportée à chaque niveau d'enseignement en raison de ses spécificités d'enseignements-apprentissages (des âges différents ; un fonctionnement différent de la classe ; un instituteur versus des professeurs spécialisés dans une discipline ; un tronc commun ou pas ; un enseignement hybride ou pas). Une attention a également été portée à la variété des établissements en termes d'indices socio-économiques, de réseaux d'appartenance, de type de forme d'enseignement pour le secondaire ainsi que d'ancrage urbain ou rural. Rappelons également qu'en fonction des règles sanitaires en vigueur à cette période et dépendant des volontés et disponibilités des acteurs, les entretiens individuels et collectifs ont été menés en ligne (via des outils de visioconférence) ou en présentiel. Ainsi, 122 acteurs scolaires et parascolaires ont été sondés (les échantillons détaillés sont présentés en annexe 1) :
  - des enseignants (de maternelle – de primaire et de secondaire) ( $n=34$ )
  - des parents (d'enfants en fondamental – d'adolescents en secondaire) ( $n=24$ )
  - des élèves (de primaire – de secondaire) ( $n=40$ )
  - des directions d'établissement ( $n=11$ )

- d'autres acteurs scolaires et parascolaires (agents CPMS, conseillers pédagogiques, services d'Actions en Milieu Ouvert<sup>4</sup>, etc.) ( $n=13$ ).

Dans des contextes sociaux et politiques spécifiques, les partages d'expériences de ces acteurs nous ont permis de saisir des éléments de compréhension qui nous semblaient échapper aux cadres théoriques traditionnels, du fait du caractère inédit de la situation.

## **Deuxième partie de la recherche : mise en place de recherches-actions collaboratives.**

Après la revue de la littérature et l'état des lieux réalisés de janvier à juin 2021, la recherche-action collaborative a véritablement démarré. Mais ici encore, plusieurs méthodologies ont été mobilisées conjointement afin d'affiner nos analyses, confirmer certaines hypothèses de notre état des lieux et continuer à sonder les acteurs sur leurs vécus et représentations selon les différentes temporalités de la pandémie et de la recherche. Dans cette perspective, plusieurs analyses ont été réalisées :

- 1) De juillet à août 2021, un retour sur la théorie et la littérature scientifique a été opéré afin de mettre en perspective les résultats de notre état des lieux à partir des trois thématiques de la recherche. Cela nous a permis de mettre en évidence des tensions/dilemmes inter et intra acteurs retravaillés plus tard avec divers acteurs scolaires impliqués à partir de septembre 2021. Par la suite, une veille sur la littérature scientifique internationale relative aux effets de la crise de la COVID-19 dans l'enseignement a été menée jusqu'à aujourd'hui ; de même que la mise en place de collaborations internationales afin de mettre les résultats de notre recherche en perspective avec d'autres contextes<sup>5</sup>.
- 2) En décembre 2021, au moment de l'écriture du rapport final de cette première année de recherche où nous mettions en évidence l'hétérogénéité des vécus de la crise en fonction des établissements rencontrés, la circulaire 8376 sortait tout juste, suscitant chez les acteurs scolaires engagés dans cette recherche des réactions différenciées. Il nous a donc semblé opportun de rapidement mettre en ligne (le 21 décembre 2021) un questionnaire<sup>6</sup>. Et ce, afin d'objectiver les appropriations différenciées des circulaires par les acteurs engagés dans la recherche et sonder les tendances, réflexions et actions du moment directement issues du terrain. Une analyse des réponses des 40 répondants de diverses écoles bruxelloises et de différents niveaux (maternelle, primaire, secondaire) a été

---

<sup>4</sup> Les services d'Actions en Milieu Ouvert (AMO) sont des services agréés et subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles qui ont pour mission l'action préventive, tant sociale qu'éducative, au bénéfice des jeunes dans leur milieu de vie et dans leurs rapports avec l'environnement social en l'absence de mandat administratif ou judiciaire.

<sup>5</sup> Voir à ce propos la recherche FAPESP depuis septembre 2021 avec plusieurs institutions de recherche au Brésil, en France, au Maroc et en Australie, ainsi que le projet de recherche-action qui s'élabore dans le cadre de la création d'une académie européenne de formation des enseignants UNI-T avec Aix-Marseille et la Sapienza (Rome).

<sup>6</sup> Consultable via le lien suivant :

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc2Y7N6yRx2wPIL4w2yIDEkACEkWUH8fV\\_ciyZtptXpKZQjEQ/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc2Y7N6yRx2wPIL4w2yIDEkACEkWUH8fV_ciyZtptXpKZQjEQ/viewform?usp=pp_url)

réalisée. Elle nous a permis de confirmer plusieurs hypothèses formulées lors de notre état des lieux, dont celle d'une grande hétérogénéité des vécus et des stratégies mises en place par les établissements et les acteurs ; le renforcement de la clôture scolaire pour de nombreuses écoles ; et la difficulté pour une majorité d'enseignants de tirer des leçons positives de cette situation inédite. Nous y reviendrons plus en détails dans la partie 2.1.1 de ce rapport.

- 3) Si les étapes précédentes ont été importantes pour éclairer les effets de la crise sanitaire sur les écoles, la majeure partie de la recherche a consisté en un important travail de recherche-action collaborative. Ce travail avec des acteurs scolaires volontaires tout au long de la deuxième partie de la recherche (à partir de septembre 2021 jusqu'à décembre 2022) a été mené selon des modalités très différentes (en termes de fréquence, de thématiques abordées, de nombres d'acteurs impliqués) mais inscrit dans une même approche méthodologique : **la praxis critique**. Cette approche consiste en un processus de réflexion et d'action dans lequel les acteurs scolaires deviennent des collaborateurs et/ou des co-auteurs de la recherche. Freire (1974) propose pour ce faire cinq étapes circulaires : (a) l'identification d'un problème, (b) la recherche autour de ce problème, (c) l'élaboration d'un plan collectif pour résoudre le problème, (d) la mise en œuvre du plan d'action, et (e) l'évaluation de l'action. Dans cette perspective, plusieurs **communautés de praxis critique** ont été expérimentées (travail sur la longue durée avec des acteurs scolaires) de septembre 2021 à aujourd'hui. **Des ateliers de praxis critique** (rencontres ponctuelles avec les acteurs scolaires) ont également été organisés d'avril à mai 2022.

Même si les temporalités des équipes accompagnées ont pu être très différentes, dans notre travail collaboratif avec les acteurs scolaires, trois étapes peuvent être distinguées :

- De septembre 2021 à février 2022 : travail avec les acteurs scolaires à partir de notre état des lieux ;
  - De février 2022 à juin 2022 : mise en évidence de thématiques à travailler dans des communautés de praxis critique spécifiques ;
  - Et enfin, de septembre à décembre 2022 : expérimentation de plusieurs plans d'action dans de nouvelles communautés de praxis critique.
- A. Plus spécifiquement, de septembre 2021 à février 2022, à partir des dilemmes/tensions inter/intra-acteurs mis en évidence dans l'état des lieux, nous avons travaillé avec des enseignants volontaires autour de la question suivante : **Comment faire école ensemble en Fédération Wallonie-Bruxelles, en temps de pandémie ou plus généralement au XXI<sup>e</sup> siècle ?**

Pour ces premières communautés de praxis critique, 16 écoles étaient initialement engagées dans la recherche : 11 écoles qui ont souhaité expérimenter de nouvelles pratiques et 5 qui, déjà engagées dans l'expérimentation de pratiques, ont accepté de collaborer aux communautés de praxis critique. A l'issue de ce premier travail collaboratif, réalisé majoritairement en équipe (seules deux enseignantes nous avaient

demandé un accompagnement individuel), selon des fréquences très différentes (certaines équipes nous demandaient une rencontre par mois alors que d'autres ne nous rencontraient qu'à une seule reprise), quatre problématiques à travailler collectivement ont été mises en évidence par les acteurs scolaires : **le travail autonome, les relations école-famille, le numérique et le co-enseignement.**

Fin décembre 2021, au moment de l'écriture du rapport final de la première année de la recherche, 9 écoles s'étaient engagées à participer à des communautés de praxis inter-école sur le **travail autonome** (2 écoles secondaires, 5 primaires et une maternelle) ; 6 écoles primaires sur les **relations écoles/familles** ; 3 écoles secondaires sur les **environnements numériques** ; 2 écoles secondaires et 1 maternelle **sur le co-enseignement**. Si comme nous le détaillons ci-dessous, plusieurs écoles/acteurs n'ont pas pu continuer avec nous dans la recherche, les premières communautés de praxis critique ont permis de mettre en évidence des thématiques comme les ENT ou les plans de travail qui seront ensuite abordés à partir de février 2022 dans de nouvelles communautés.

- B. De février 2022 à juin 2022, à partir des thématiques mises en évidence par les équipes, plusieurs tentatives ont été menées afin d'organiser des communautés de praxis critique inter-écoles. Mais si pour les premières communautés de praxis critique intra-écoles, 16 écoles étaient désireuses de collaborer, au moment de l'organisation des communautés inter-écoles, plusieurs difficultés ont été rencontrées. A titre d'exemples, on identifie l'impossibilité de trouver des moments qui conviennent aux réalités de l'ensemble des acteurs et/ou de prévoir sur le long terme un événement, les incertitudes liées aux nombreuses absences et aux remplacements nécessaires au sein des établissements, la crainte de « perdre du temps » face aux « trop nombreux retards scolaires » évoqués par les acteurs, les activités prévues depuis plus longtemps et qui avaient été postposées suite aux restrictions sanitaires. En bref, une difficulté notable à pouvoir dégager du temps utile à la réflexion compte tenu de nombreux impératifs et de réalités diverses et variées.

Par conséquent, pour la deuxième période des communautés de praxis critique (de février à juin 2022), le nombre d'écoles engagées dans la recherche a diminué. Le nombre de rencontres avec les différentes équipes et/ou acteurs a été moins important que prévu au départ et très fortement dépendant de la volonté des équipes et/ou des acteurs. Certains ont été rencontrés presque mensuellement, d'autres parfois seulement à deux reprises. La situation des communautés de praxis critique de février à juin 2022 était donc la suivante :

- 19 acteurs scolaires (10 enseignants, 8 parents et 1 éducateur) de six écoles primaires et secondaires bruxelloises (de divers réseaux et d'ISE allant de 1 à 15) s'engagent dans une communauté de praxis critique inter-école sur les relations école/familles.

- 19 enseignants du secondaire de 11 écoles bruxelloises du réseau libre avec un ISE du premier quartile s'engagent dans des communautés intra-écoles de praxis critique sur le numérique.
- 6 enseignantes de deux écoles primaires de la province de Namur (une du réseau Wallonie-Bruxelles avec un ISE de 5 et l'autre du réseau libre confessionnelle avec un ISE de 14) s'engagent dans une communauté de praxis critique sur le travail autonome, de même qu'une enseignante de la région de Bruxelles (du réseau communal avec un ISE de 2).

Notons que s'il est déjà extrêmement complexe de réunir des enseignants d'horizons plus ou moins proches, il est d'autant plus compliqué d'organiser des rencontres entre élèves de différents établissements dans le cadre de l'école. Néanmoins, les vécus scolaires d'environ 80 élèves (de 5 à 8 ans) de trois écoles différentes ont pu être recueillis par leurs enseignants ( $n=4$ ) via plusieurs techniques allant d'entretiens individuels/collectifs filmés ou retranscrits, de dessins individuels avec légende dictée ou présentés oralement par l'enfant, voire présentés et discutés en collectif classe entre janvier et mars 2022. Grâce à différentes activités d'expression proposées aux élèves, leurs enseignantes ont récolté leurs paroles en matière d'apprentissage scolaire, son organisation et les contenus proposés. Nous pouvons rapprocher cette démarche d'une des propositions de Lahire (2001) quand il prône de placer les élèves dans des situations de réflexion et de production – création pour instaurer des rapports moins directifs vis-à-vis des élèves.

Enfin, du fait de notre volonté de travailler avec un plus grand nombre d'équipes, de la difficulté de réunir ensemble les différentes écoles engagées dans la recherche, comme déjà mentionné, cinq **ateliers<sup>7</sup> de praxis critique** ont été expérimentés entre avril et mai 2022 avec de nouvelles équipes et 40 acteurs aux profils variés de divers établissements afin de tester les différentes étapes de praxis critique déjà menées avec les équipes dans les communautés de praxis critique depuis septembre 2021. Pour les ateliers, à l'exception du premier, le même dispositif a été expérimenté (voir annexe 2 pour le dispositif et les échantillons détaillés).

- C. Depuis septembre 2022 jusqu'à aujourd'hui, afin d'élargir les résultats de nos recherches à de nouvelles écoles, mais aussi pour tester les outils précédemment construits aux différentes étapes de la recherche, nous travaillons avec 18 écoles volontaires dans deux grandes communautés de praxis critique sur le numérique d'une part et la problématique du travail autonome de l'autre. Ces deux communautés sont composées respectivement de : 8 enseignants pour la problématique de l'autonomie et 10 sur le numérique. Quant à la réduction des thématiques des communautés de praxis critique à deux, elle s'explique par l'existence d'enchevêtrements entre les différentes thématiques travaillées jusque-là et la volonté des acteurs scolaires engagés dans cette dernière partie de la recherche de

---

<sup>7</sup> Les détails factuels de ces ateliers figurent dans le rapport intermédiaire consultable via le lien suivant : [https://drive.google.com/drive/folders/18q1WoGn7aJyi\\_aOiiSaO-clO7z3dN1H?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/18q1WoGn7aJyi_aOiiSaO-clO7z3dN1H?usp=share_link)

pouvoir échanger avec un plus grand nombre de collègues. En effet, lors de la première étape (en septembre 2022) consistant en l'identification du problème, si quatre équipes souhaitaient également travailler le co-enseignement, et trois autres les relations école-famille, les enseignants engagés dans ces dernières communautés de praxis critique, ont préféré travailler ces deux thématiques de manière transversale, par le biais du numérique ou à travers le prisme du travail autonome.

A partir de ces premières décisions et de ces organisations en deux communautés de praxis critique, plusieurs rencontres ont suivi. Les premières ont consisté à réaliser des recherches autour des problématiques rencontrées par les acteurs. Pour ce faire, ils ont été amenés à explorer leurs terrains, les recherches scientifiques ainsi que leurs propres représentations, et celles des acteurs impliqués quant à ces thématiques. Par rapport à cette deuxième étape du processus de Freire (1974), ils ont également pu bénéficier des recherches et des ressources qui avaient déjà été produites lors des communautés de praxis critique menées de février à juin 2021. Il a donc été intéressant d'observer les effets des outils déjà précédemment créés dans le cadre de cette recherche. Notamment, la possibilité pour les acteurs scolaires engagés dans cette dernière partie, de se nourrir des recherches déjà menées au préalable par les autres communautés de praxis critique afin de mieux cerner les diverses représentations et tensions sur leur propre terrain. Cette importante phase du travail a alors été l'occasion de pratiques réflexives et d'une mise à distance des habitudes et croyances des acteurs pour mener vers l'élaboration d'un plan d'action collectif, puis individuel, selon les contextes de mise en œuvre. Comme nous le verrons, grâce à ce travail au préalable, ils ont été beaucoup plus nombreux à construire des plans singuliers et à s'engager dans des expérimentations élaborées sur leurs terrains respectifs.

Nos deux communautés de praxis critique et les membres qui les composent se sont rencontrés à de nombreuses occasions : toutes les trois semaines, dans des supervisions collectives, avec les membres des deux communautés de praxis critique et les chercheurs ; de manière hebdomadaire, dans des intervisions thématiques avec les membres de leur groupe thématique (avec ou sans chercheur) et de manière régulière et beaucoup plus informelle, entre les différents enseignants expérimentant des plans d'action similaires. Les rencontres inter-écoles ont donc été beaucoup plus nombreuses que lors des autres communautés de praxis critique (de septembre à décembre 2021 puis de février à juin 2022). Elles ont permis de faire dialoguer divers acteurs scolaires de différentes écoles ensemble : CSA, élèves, familles, enseignants, directions, ... Et contrairement aux autres communautés de praxis critique, elles ont pu aller jusqu'au bout du processus de praxis critique de manière systématique et formalisée c'est-à-dire jusqu'à l'évaluation des expérimentations par les divers acteurs concernés et la mise en évidence de nouveaux problèmes à travailler pour l'avenir.

4) Enfin, pour le volet communication de la recherche, parallèlement aux étapes et actions précédemment décrites, un important travail a été réalisé de novembre 2021 à aujourd'hui. Ici encore, trois étapes peuvent être distinguées :

a. De novembre 2021 à janvier 2022 :

La toute première réalisation formelle autour de la communication/diffusion de cette recherche, a consisté en la rédaction d'un article explicitant la problématique de départ et se centrant sur le concept de clôture scolaire. Plusieurs échanges avec le comité de pilotage de l'Administration ont donné lieu à une version finale.

b. De janvier 2022 à septembre 2022 :

En complément de l'article autour de la clôture scolaire, tout au long de la deuxième partie de la recherche, un important travail de réflexion a été mené sur les manières d'en communiquer les résultats compte tenu de limites et freins déjà bien connus : freins liés aux pratiques habituelles des acteurs (manque d'appétence ou rejet de l'écrit, urgence du terrain nécessitant des moyens d'appropriation rapides et simples sans toutefois être simplistes, caractère psychologiquement lourd de la thématique, volonté de mettre en lumière et en valeur les savoirs expérientiels également).

Nous avons donc réfléchi à la création d'un « plan d'action » en matière de communication regroupant des exemples de pratiques en FW-B autour des 4 thématiques mises en évidence par les équipes dans les premiers mois de la recherche.

Pour réaliser ce travail, nous avons mené des observations dans 25 classes et visité 18 écoles. Des ressources et supports à communiquer ont été créés : un « Prezi » avec des capsules vidéo (de diverses formes : powerpoint animé, « draw my life », vidéo animée, ...), des cartes mentales, des tableaux de recueils de pratiques, des liens vers des articles scientifiques et de vulgarisation,... Ces ressources s'intègrent dans notre volonté de communication et de partage plus large après la recherche.

c. De septembre à décembre 2022 :

Enfin, les derniers mois de la recherche ont été l'occasion d'un travail intensif autour de la communication/diffusion. De plus, deux événements importants ont été déclencheurs de changements à ce propos :

1. Un instrument d'évaluation de l'interface et ses composantes sous forme de questionnaire à destination des acteurs. L'évaluation de l'ancien Prezi et de ses supports par des acteurs de terrain a conduit à une prise en compte des commentaires de ces derniers pour des réajustements des supports de diffusion/communication.
2. Une rencontre avec l'Administration et des demandes des services responsables d'e-classe de passer du Prezi au H5P pour une meilleure compatibilité/reconnaissance de ce travail sur la plateforme officielle du Ministère.

Un travail d'envergure a alors été réalisé pour faire migrer les outils et ressources du Prezi vers un nouveau support : le H5P. Ce travail de communication et les différents freins ont été pris en charge par la constitution d'une cellule de communication : l'équipe H5P. L'ensemble des supports créés et figurant sur cette nouvelle interface a entièrement été réalisé par des acteurs de terrain issus des communautés de praxis critique.

## B.2. Tableau synthétique des étapes méthodologiques et des échantillons dans le temps long de la recherche (janvier 2021-décembre 2022)

QUOI ?	État des lieux	Questionnaire	Ateliers de praxis critique	Communautés de praxis critique		
QUAND ?	Janv-juin 21	Déc 21	Avril-mai 22	Sept 21-janv 22	Fév-juin 22	Sept-déc 22
<i>Type de collaborations (voir annexe 2)</i>	Information Consultation	Information Consultation	Discussion Inter-écoles (surtout même PO)	Délibération Surtout intra-écoles	Collaboration Surtout intra-écoles	Collaboration Inter-écoles
<b>Forme scolaire/relation école/familles</b>  (Méthodes et échantillons)	<i>Entretien/focus group</i>	<i>Questionnaire</i>	<i>Praxis critique (centrée sur la réflexion)</i>	<i>Praxis critique (centrée sur la réflexion et l'action)</i>	<i>Praxis critique (centrée sur la réflexion et l'action)</i>  19 acteurs scolaires (de niveaux, ISE, réseaux variés)	<i>Praxis critique (centrée sur la réflexion et l'action)</i>  <i>De manière transversale (voir dans les 2 communautés ci-dessous)</i>
<b>Inégalités/numérique</b>  (Méthodes et échantillons)	122 acteurs scolaires de divers niveaux, réseaux, ISE, ...	40 enseignants engagés dans la recherche	40 acteurs scolaires bruxellois (niveaux, ISE variés)	16 écoles (de niveaux, ISE, PO, localisation variées) engagées dans la réflexion autour de l'état des lieux : <i>déterminent les thématiques pour la suite</i>	19 enseignants du secondaire de 11 écoles bruxelloises du réseau libre (ISE : 1 <sup>er</sup> quartile)	8 enseignants (de niveaux, ISE, PO, réseau variés)
<b>Autonomie/Plan de travail</b>					6 enseignantes de 2 écoles primaires de la province de Namur	10 enseignants de primaire et secondaire,
(Méthodes et échantillons)			+ 80 élèves (du cycle 5-8) de 3 écoles différentes		(réseau, ISE varié) + 1 enseignante primaire bruxelloise (Récolte : 25 plans de travail)	(d' ISE 1-13, de réseaux variés)

### C. Analyses des vécus, des représentations et des pratiques dans le temps long de la recherche (de janvier 2021 à décembre 2022)

Comme mentionné dans nos différents rapports, toutes les recherches internationales sont unanimes : la crise de la COVID a produit des effets d'envergure dans tous les domaines de l'éducation et de la scolarité. Cet événement, sans précédent pour nos sociétés contemporaines, laisse encore actuellement de nombreux acteurs scolaires (enseignants, directions, éducateurs, élèves, parents, ...) en prise avec d'importantes incertitudes que la recherche peine encore à investiguer :

- Les effets à court et à long terme de la privation d'école, et plus généralement de l'épidémie, sur les enfants et les jeunes d'un point de vue psychologique, mais aussi en termes d'apprentissage scolaire et de vivre ensemble.
- Les divers dispositifs pédagogiques mis en œuvre par les différents acteurs scolaires (enseignants, directions, CPMS, élèves, familles) afin de surmonter les difficultés rencontrées et/ou de répondre aux situations nouvelles issues de cette pandémie.

Pourtant, depuis la remise de ce projet de recherche en juillet 2020, et malgré l'actualité encore très prégnante de ces thématiques, les recherches se sont déjà multipliées :

- Tout d'abord, on retrouve très rapidement après le début de la pandémie un grand nombre d'articles scientifiques sur les mesures à prendre pour endiguer le virus et protéger les écoles et plus largement la société. Ces préoccupations, de nature médicale, ne feront pas l'objet de notre attention dans le cadre de cette recherche (principalement axée sur des questions pédagogiques) ;
- On retrouve ensuite, depuis septembre 2020, de multiples recherches sur les effets de la pandémie et/ou du confinement et/ou de l'apprentissage à distance/hybride et/ou de la continuité pédagogique sur les élèves : sur le plan psychologique, social et/ou des apprentissages (Thakur, 2020 ; Durpaire, 2020 ; Kuhfeld et al., 2020 ; ...)
- De nombreuses recherches se sont également centrées sur le problème des inégalités en temps de COVID : de la question de la fermeture des cantines scolaires et de leurs effets sur la malnutrition des enfants, à la question de l'accès aux outils numériques nécessaires pour suivre un enseignement à distance de qualité, en passant par les inégalités entre pays, régions, communes, écoles et/ou élèves (Durpaire, 2020 ; Colao et al., 2020 ; Masonbrink & Hurley, 2020 ; Cordini & De Angelis, 2021 ; Pitzalis & Spano, 2021 ; Dimopoulos et al., 2021 ; Betthäuser et al., 2022 ; ...)
- On retrouve aussi plusieurs études relatives aux effets de la crise sur les enseignants et/ou les directions : au niveau psychosocial, au niveau de leurs pratiques, de leurs identités, de leurs rapports aux élèves et aux familles (Hubert & Helm, 2020 ; Ria & Mauguen, 2020 ; ...)

- Plusieurs autres recherches s'intéressent plus particulièrement aux problématiques de gouvernance, dans des études comparatives ou dans des études de cas menées en 2022 (voir par exemple Costin & Coutinho sur le Brésil ; Bellei et al. sur le Chili ; Hamilton & Ercikan pour les Etats-Unis ; Bédouchaud sur la France ; ...)
- De nombreuses recherches concernent également le numérique et les freins et leviers rencontrés par les divers acteurs scolaires et/ou les systèmes éducatifs (voir par exemple, Kaden, 2020 ; Fauzi et al., 2020 ; ou plus spécifiquement les études réalisées depuis 2022, voir notamment Lavonen & Salmela-Aro sur la Finlande, Seng Tan & En Chua sur Singapour ; Thorn & Vincent-Lancrin sur la France, le Royaume-Uni et les Etats-Unis ; ...)
- Enfin, on retrouve plusieurs travaux sur les métamorphoses des écoles, dans le temps court et plus long, mais aussi de nombreux appels à repenser le rôle de l'école après la COVID-19 (voir notamment Ria & Rayou, 2020 ; Connac et al., 2020 ; ...)

Afin de présenter les recherches menées sur ces différentes thématiques, de même que nos propres analyses (réalisées dans le temps long de la recherche), il nous semble pertinent de les organiser en fonction des trois axes initiaux de cette recherche à savoir la forme scolaire, les inégalités et l'autonomie.

Pour ce faire, au sein des trois grandes parties de ce rapport relatives à ces axes, nous présenterons pour chacun d'eux, d'abord dans une première partie et de manière conjointe :

- les éléments de notre **revue de la littérature** réalisée tout au long de la recherche,
- notre **état des lieux de janvier à juin 2021** ;
- l'analyse de notre **questionnaire de décembre 2021** sur les appropriations des circulaires ;
- et les **ateliers de praxis critique inter-écoles** menés d'avril à mai 2022 pour chacune de ces trois thématiques.

Ces différents coups de sonde à divers moments de la recherche et sur chacune des thématiques, nous permettront de pointer les continuités et les discontinuités :

- entre la situation en FW-B et la littérature internationale ;
- entre les établissements et les acteurs à différents moments de la crise ;
- mais aussi sur le temps long de la recherche et en fonction des différents moments de la pandémie.

Ensuite, dans une deuxième partie, nous présenterons le travail réalisé dans les différentes communautés de praxis critique sur le temps long de la recherche pour chaque thématique.

Dans les communautés de praxis critique organisées de février à juin 2021 autour de la thématique de la forme scolaire, c'est le problème de la clôture scolaire et plus spécifiquement de la clôture école/familles qui est détaillé et travaillé avec les équipes.

Pour la thématique des inégalités, lors des communautés de pratique de février à juin 2021, c'est la thématique des environnements numériques qui est approfondie. Lors de celles de septembre à décembre 2022, ce sont trois dispositifs qui sont expérimentés : 1) la création d'un répertoire d'accompagnement et des points d'attention pour la mise en place de formation aux outils numériques, 2) la mise en place d'ateliers du numérique en vue d'accompagner et de former au numérique des élèves de primaires pour leurs apprentissages, 3) la mise en place de tâches numériques à destination des élèves (via un dispositif en trois phases à exploiter par des enseignants du secondaire).

Enfin, par rapport à la thématique de l'autonomie, c'est la problématique du travail autonome et des dispositifs pédagogiques pour l'installer (tels que les "*plans de travail*") qui est travaillée dans les communautés de praxis critique de février à juin 2022. Dans les dernières communautés de praxis critique organisées de septembre à décembre 2022, les enseignants ont souhaité expérimenter des dispositifs plus spécifiques autour de l'autonomie fonctionnelle en maternelle et l'autonomie cognitive en primaire et secondaire. Ce faisant, ces derniers ont voulu développer une autre relation à la question de l'autonomie, que celle communément mobilisée dans les écoles et les familles, à savoir l'autonomie fonctionnelle.

## C.1. Axe « forme scolaire »

L'axe initial d'exploration de cette recherche concernait la forme scolaire. Dès les premiers instants de la crise sanitaire, la forme scolaire telle que définie par Guy Vincent<sup>8</sup> a été considérablement impactée : les fermetures d'écoles et la naissance d'une "école sans l'école" ou d'une "école sans les murs de l'école" a irrévocablement (ré)interrogé et bouleversé cette forme scolaire ou ce que Foucault (1975, 2003, p. 69) nomme "les grands schémas de la pédagogie", c'est-à-dire :

- l'idée 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 » ;
- **la nécessité d'une direction constante de la jeunesse** dans cet espace fermé : « un guide, un protecteur, qui prend sur lui la responsabilité de la démarche de celui qui est en train de commencer son propre cheminement ».
- et enfin, **l'idée d'un « programme » scolaire** qui suit l'enfant jusqu'au terme de son éducation. Programme qui implique, d'année en année, de mois en mois, des exercices de complexité croissante, l'organisation des jeunes en classes de niveaux différents et le passage d'une classe à l'autre conditionné par la réussite d'un examen (Foucault, 1975, 2003, p. 69).

Si nous avons de prime abord identifié cette problématique de la forme scolaire comme centrale (dès les premières lignes du projet de recherche transmis à l'administration ministérielle), notre équipe de recherche n'est pas la seule à y avoir perçu des possibles transformations ainsi qu'une série d'enjeux. A l'instar de Rayou (2020) et d'autres que nous évoquerons ci-dessous, cette section du rapport présente les questionnements et enjeux qui entourent la forme scolaire dans le cadre de la crise sanitaire. Il s'agira de présenter les travaux réalisés à ce propos ainsi que les diverses réalités et vécus des acteurs observés et déclarés lors de nos différentes rencontres pour enfin aborder ce concept au regard des ateliers de praxis critique vécus avec les acteurs.

Comme indiqué précédemment, pour ce faire, nous présenterons : d'abord des éléments de la revue de la littérature, de notre état des lieux de janvier à juin 2021 (confirmé par notre questionnaire de décembre 2021) relatifs à la forme scolaire et l'évolution des positionnements des acteurs scolaires dans le temps long de la recherche et lors des ateliers de praxis critique organisés d'avril à mai 2022.

Étant donné la prégnance des tensions et questionnements autour de la clôture école/famille lors de notre état des lieux, c'est ensuite cette thématique qui sera détaillée à la fin de la partie de ce rapport consacrée à la forme scolaire. Dans un premier temps, nous présenterons nos

---

<sup>8</sup> La forme scolaire, ce que Durkheim appelait l'école à proprement parler, apparaît dans tout l'Occident moderne, du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle en se substituant à un ancien mode d'apprentissage par ouï-dire, voir faire et faire avec. À la différence de ce mode ancien, la forme scolaire, qui est une forme de transmission de savoirs et de savoir-faire, privilégie l'écrit, entraîne la séparation de « l'écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité, ce qui crée donc - historiquement - une relation sociale nouvelle.

recherches théoriques, conjointement avec l'état de lieux de 2021 afin de montrer les continuités et les discontinuités inter/intra-acteurs et établissements sur cette thématique, de même que l'évolution des positionnements des acteurs scolaires engagés dans la recherche, de manière ponctuelle ou sur le temps long. Dans un deuxième temps, les questionnements et les expérimentations sur la problématique des relations école/familles seront présentés dans la partie relative aux communautés de praxis critique (à partir du point 1.2)

### *C.1.1. Crise sanitaire et forme scolaire : les problèmes de la clôture scolaire et de la clôture école/familles*

Depuis la rentrée scolaire 2020, les va-et-vient des élèves et des enseignants d'une période de quarantaine à une autre, les demi-groupes classes en situation d'hybridation, ou bien d'autres nouvelles réalités, imposent aux établissements un remaniement de la structure aussi bien temporelle, spatiale, qu'humaine. On assiste à une constante mouvance de la forme scolaire solidement établie en Belgique depuis la constitution de son système éducatif en 1840 (Roland, 2017).

Comme le résumait très justement Connac et al. (2020, pp. 194-195) : « Si nous considérons la forme scolaire comme un ensemble de règles et d'usages propres à caractériser les actions des élèves et des enseignants dans un cadre d'apprentissage formel, nous voyons à quel point ce temps de crise a bouleversé ces composantes. Ces bouleversements ont concerné le temps, par le mélange du temps privé de la famille et du temps public (...) ; d'espace entre l'intime et le public (...). La forme du contenu est devenue moins linéaire, plutôt sous forme d'arborescences, d'hypertextualité, de capsules vidéo, de schémas, (...). »

Les apprentissages scolaires, codifiés et légitimés, et l'idée largement répandue d'une « progressivité » les organisant selon une difficulté croissante dans le cadre d'un programme à suivre, ont donc été eux aussi bouleversés par l'école à distance : « Il y a eu, bien sûr, la question des contenus à enseigner qui nous a fait toucher aussi la limite de la notion de « programme » ». (Connac et al., 2020, p. 225) : bien des enseignants n'ont pas pu « boucler le programme » car les élèves étaient souvent anxieux, déboussolés par la pandémie et l'idée de faire école à la maison (tout comme les aléas de l'informatique, la maîtrise des enseignants et des élèves de celle-ci ont pu à de nombreuses reprises perturber le bon déroulement des leçons).

La pandémie de la COVID-19 et les perturbations imprévues et inédites qu'elle a suscitées ont donc soudainement changé le travail de nombreux enseignants à bien des égards. Plusieurs études de cas ont alors été réalisées afin de mieux saisir les métamorphoses dans la vie des enseignants. Presque de manière unanime, ces études soulignent l'augmentation et les changements de la charge de travail dans le cadre de l'enseignement à distance. Voir notamment la recherche de Kaden (2020) sur les changements professionnels des enseignants aux Etats-Unis du fait de la crise.

### C.1.1.1. L'ébranlement de la forme scolaire en FW-B ?

Dans le cadre de notre recherche en FW-B, l'état des lieux réalisé en 2021 indiquait qu'en regard des aménagements spatiaux et pour beaucoup d'enseignants, depuis la crise sanitaire, la classe n'est plus celle connue auparavant. Ils témoignent d'un absentéisme plus fréquent et de la nécessité de s'adapter en mettant de côté des pratiques innovantes qu'ils expérimentaient auparavant (la classe flexible, des ateliers, le tutorat). Les autres acteurs scolaires et parascolaires soulignent également ce retour à un enseignement plus traditionnel : la suppression de la culture, et/ou des activités de recherche afin de laisser plus de place aux disciplines scolaires et à l'exercisation ; l'arrêt des innovations pédagogiques pour revenir à un enseignement frontal. Dans cette perspective, rares sont les enseignants qui disent avoir profité de la crise pour mettre en place de nouvelles dynamiques notamment grâce au numérique avec plus de tâches de recherche, plus de créativité dans les activités et/ou en repensant les manières de travailler le programme (par tâches complexes, interdisciplinaires) ou le sens de l'évaluation.

Notre questionnaire (présenté dans le rapport de juin 2022) confirme cette hypothèse d'une grande disparité entre les écoles dans les pratiques expérimentées depuis la crise. Comme pour les autres transformations abordées, ce sont surtout les difficultés rencontrées par l'ensemble des acteurs scolaires qui sont mises en évidence. Les réponses aux items suivants l'illustrent particulièrement :

- Par exemple, à la question « Avez-vous dû changer de pratiques depuis la crise sanitaire ? », 15 enseignants répondent par *non* et 24 par *oui*. Ces derniers évoquent surtout le numérique et les mesures sanitaires.
- Quant à la question « Considérez-vous que la crise sanitaire ait transformé l'école ? », 35 enseignants indiquent que oui. Néanmoins, les descriptions des transformations sont essentiellement négatives pour la plupart des acteurs scolaires : un climat scolaire anxiogène et triste, une augmentation des lacunes scolaires et enfin un sentiment d'être livrés à eux-mêmes. En outre, dans les commentaires, beaucoup parlent de la place du numérique mais aucun n'en souligne les bienfaits (nous y reviendrons dans la partie 2.1.4. consacrée à la problématique du passage forcé au numérique).

Dans nos ateliers de praxis critique par contre, alors que seule une minorité des acteurs du secondaire (de l'ordre d'un sur cinq) aborde la crise sanitaire comme un vecteur de changements (surtout par rapport au numérique, nous y reviendrons), en primaire, plusieurs enseignantes parlent du confinement comme un soulagement et/ou comme l'occasion de repenser ses pratiques : pour une enseignante de primaire par exemple : « *Le 1<sup>er</sup> confinement ça a été la « libération totale » : j'avais enfin le temps de faire des « choses numériques » (...) Cela a aussi permis de tisser un meilleur contact avec les élèves à distance* ». Est-ce du fait d'un échantillon spécifique ou un effet de la distance entre le confinement et le moment de la rencontre qui permet aux acteurs d'être moins "dans la crise" ? Nous tenterons de répondre à cette question dans les parties suivantes.

Par rapport à la question plus générale des conditions de possibilité des apprentissages en temps de crise sanitaire, dans notre état des lieux et lors du rapport final de décembre 2021, nous mettions en évidence un dilemme/une tension dans les propos des enseignants et des directions par rapport à la problématique de la priorisation : prendre le temps de renouer la relation avec les élèves ou avancer dans les apprentissages ?

Rappelons, par contre, que du côté des élèves, c'est presque uniquement la fonction sociale de l'école (« voir les copains ») qui revenait comme premier facteur de manque. Ce que Connac et al. (2020, p. 221) nomment la continuité relationnelle et qui aurait fait défaut à de nombreux élèves se trouvant chez eux, seuls devant leur ordinateur : « *On découvre ce que nous faisons semblant d'ignorer : même si les élèves n'aiment pas toujours la classe, les leçons, les cours et les contrôles, la plupart d'entre eux aiment l'école parce qu'elle est le lieu de la vie sociale, des amitiés, de l'expression de soi et de ses goûts, parce que la vie scolaire permet de grandir et de s'affirmer à l'écart de ses parents (...)* ». Ce manque met en lumière le fait que l'école est avant tout un lieu de contact entre les acteurs qui la fréquentent :

*« La présence de relations dans l'espace scolaire joue aussi sur le sentiment d'appartenance à un groupe, différent de la famille ou d'associations. (...) avoir des copains, voire des amis avec qui échanger à l'école est une source de motivation importante. (...) Cette « continuité relationnelle » attachée à l'école l'est en classe, pendant les cours, lors des interours, pendant les temps de pause, à la cantine, parfois même en dehors du temps d'école à l'occasion d'évènements extraordinaires, de relations avec les familles ou de sorties scolaires. Ces relations témoignent à chacun qu'il n'est pas seul. » (pp. 57-58)*

Alors que les apprentissages sont collectifs au sein d'une classe (Meirieu décrivant à ce titre l'école comme une institution faite pour apprendre ensemble), l'enseignement à distance a laissé une grande part d'autonomie aux élèves, qui ont réalisé leurs apprentissages chez eux de manière individuelle (Wagnon, 2020) : « On ne va pas seulement à l'école pour apprendre mais pour apprendre ensemble ». Le collectif des enseignants / le collectif d'élèves représente la clé de voûte qui permet de rencontrer l'autre, d'avancer, de réfléchir ensemble, de penser, de se heurter aux préjugés, de construire et mener des projets. Ce qui constitue l'École réside dans ce dialogue constant entre collectif et individuel. La dimension collective et sociale de l'apprentissage scolaire est cependant mise à mal dans un contexte où chacun est reclus chez lui. Nous reviendrons plus spécifiquement sur cette problématique de l'apprendre ensemble dans la partie 3.2.1.3 consacré au plan de travail, notamment afin de montrer comment l'apprentissage autonome ne peut se faire sans la collectivité.

En attendant, par rapport à ce dilemme de la priorisation, contrairement à notre état des lieux de janvier à juin 2021, lors des ateliers de praxis critique en avril-mai 2022, tous sont unanimes sur la fonction sociale de l'école. On repère néanmoins toujours une hétérogénéité entre les profils et engagements des enseignants/écoles : certains enseignants déclarent ne pas avoir créé des liens avec les familles alors que d'autres disent avoir montré un engagement énorme : « *J'ai*

*travaillé plus de 50 périodes par semaine. La clôture scolaire n'était pas partout existante : disponible les week-ends, disponible par téléphone pour n'importe quelle aide ».*

Nous reviendrons plus en détails sur cette relation école/famille différenciée en fonction des écoles dans les parties théoriques suivantes et lors de la présentation des dispositifs expérimentés dans les communautés de praxis critique au point 1.2. Notons déjà, dans les premiers moments de la crise sanitaire et de la recherche, un ébranlement de la forme scolaire, mais étrangement, pour la majorité des écoles, dans le sens d'un renforcement des pratiques traditionnelles, notamment de la clôture scolaire - renforcement vécu assez négativement par les divers acteurs scolaires interrogés. Notons ensuite, dans le deuxième temps de la crise et de la recherche (fin de l'année scolaire 2022), de nouveaux positionnements des acteurs scolaires rencontrés par rapport à la forme scolaire et plus particulièrement par rapport à la clôture école/familles.

### **C.1.1.2. La clôture scolaire et la crise sanitaire dans les écoles en FW-B**

Le premier état des lieux réalisé nous avait permis de mettre en exergue, lors de notre rapport final de la première année de recherche, une problématique que l'on nomme en sciences de l'éducation "la clôture scolaire" : une dimension constitutive de la « forme scolaire » qui introduit l'idée que l'exercice pédagogique ne peut s'accomplir que dans un espace fermé, un milieu clos sur lui-même, et avec le minimum de rapports avec le monde extérieur (Foucault, 1973).

Avec la crise sanitaire, dans les situations de confinement, le lieu d'apprentissage (et son organisation temporelle) s'est déplacé depuis les murs de la classe vers les maisons familiales. Les enseignants ne peuvent maintenir la fiction d'une maîtrise de leur part des conditions d'apprentissage suffisamment solide pour n'attribuer l'échec 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.

En outre, c'est généralement l'institution scolaire qui détient la maîtrise des contenus, des formes pédagogiques et didactiques, de l'organisation temporelle et de la mise en œuvre des apprentissages scolaires. 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.

Cette clôture déjà très critiquée par le mouvement de réforme de l'Éducation Nouvelle du début du 20<sup>e</sup> se retrouve à nouveau dans cette situation de crise sanitaire au centre des débats. Néanmoins, comme l'indique Dhume (2012), la continuité de la séparation scolaire/non scolaire ne va jamais 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.

Avec la crise sanitaire, comme nous avons pu le montrer dans l'état des lieux réalisé avec les élèves, ces derniers sont tous assez critiques des réorganisations de l'espace-temps scolaire avec la COVID-19 en insistant plus que les autres acteurs rencontrés sur les difficultés liées au masque, au gel mais aussi par rapport aux nouvelles directives concernant la circulation dans l'école ou l'organisation des activités. A cet égard, les élèves semblent être très critiques de ce que l'on pourrait nommer une nouvelle "clôture de classe" : la fermeture de la classe sur elle-même du fait des nouvelles directives. En revanche, quand on leur demande quelle serait l'école de leurs rêves, plusieurs parlent des réorganisations spatio-temporelles nécessaires mais aussi de la nécessité de faire fi de nombreux dispositifs de gestion des comportements.

Afin de mieux comprendre les positionnements des élèves et des enseignants par rapport à la clôture scolaire, deux dispositifs ont été mis en place : premièrement, lors du questionnaire de décembre 2021, des questions concernaient la thématique. Deuxièmement, un travail a été mené entre des enseignants et leurs élèves sur leurs représentations de l'école idéale et telle qu'ils la vivent.

Par rapport à cette hypothèse d'un renforcement de la clôture scolaire depuis la crise mise en évidence dans notre état des lieux, les réponses au questionnaire de décembre 2021 sur les appropriations des circulaires par les établissements nous permettent de la confirmer. En effet, à la question « Avez-vous le sentiment que l'École est plus ouverte sur l'extérieur depuis la crise ou, au contraire, qu'elle s'est refermée ? », 31 enseignants indiquent qu'elle s'est refermée. (et seuls 5 enseignants indiquent qu'au contraire, l'École s'est ouverte depuis la crise, notamment grâce aux possibilités qu'offre la technologie). Les commentaires confirment alors nos hypothèses sur un retour vers des pratiques plus traditionnelles, le renforcement d'une clôture scolaire et d'une clôture de classe pour une grande partie des acteurs, et de l'autre, l'occasion de transformations positives pour une petite minorité.

Par contre, si nous avions pu mettre en évidence, dans notre état des lieux de janvier à juin 2021 et dans notre questionnaire sur les appropriations des circulaires en décembre 2021, la tendance de la majorité des écoles à renforcer la clôture scolaire et à instaurer même une certaine clôture de classe, lors de nos ateliers de praxis critique en 2022, les acteurs en primaire et en secondaire semblent être unanimes pour ouvrir l'école sur l'extérieur : avec les familles, le quartier, entre écoles, entre enseignants.

Du côté des élèves, si lors de notre état des lieux nous avons pu mettre en évidence une volonté des élèves d'ouvrir l'école sur l'extérieur et la prégnance du rôle social de l'école, lors des exercices réalisés en classe par des enseignants volontaires durant l'année scolaire 2021-2022, les élèves de trois écoles bruxelloises ( $n = 80$ ) abordent de nouvelles thématiques.

En première primaire (6 ans), quand on leur demande **ce qu'ils rêvent d'apprendre**, les réponses des élèves mettent en évidence d'une part leur besoin d'expression (dessiner, peindre, chanter, dire dans toutes les langues, faire un spectacle) et d'autre part leur besoin d'entrer dans

les apprentissages par le corps et l'expression : ils rêvent d'apprendre à nager, courir, danser, faire des batailles de boules de neige, à cuisiner, à crier, à partir en classes vertes, à chanter, ... Certains citent les apprentissages plus typiquement scolaires : faire des immenses calculs, apprendre à lire des mots, apprendre l'alphabet.

Quand on leur demande de citer **les apprentissages dont ils sont fiers**, d'une part il y a les apprentissages psychomoteurs ou d'adaptation au milieu (faire mes lacets, marcher en équilibre, peindre avec des pinceaux, mettre la tête dans l'eau, nager) et d'autre part les premiers apprentissages scolaires (faire mes devoirs, lire des mots, écrire, faire des calculs avec + et -, réussir mes dictées).

Quand on leur demande ce qu'il faudrait dans **l'école idéale**, leurs réponses font apparaître leur besoin d'être davantage immergés dans la nature (des animaux, faire entrer la nature, un module<sup>9</sup> dans la cour de récré, davantage de sorties) mais aussi leur soif d'apprendre (un télescope, apprendre la magie, davantage de dessin, davantage de sport, faire des sciences, une bibliothèque, un cours de lecture, un professeur qui aide) et leurs besoins plus sociaux (une mascotte de l'école, pas de disputes, dormir à l'école).

Quant aux élèves de troisième maternelle (5 ans), dans « **le cahier de mes réussites** »<sup>10</sup>, ils sont fiers de leurs progrès personnels (je monte tout seul dans ma chambre ; je surmonte ma peur des fantômes ; je m'occupe bien de Léo ; j'ai aidé Papa à faire la cabane ; j'ai réussi le parcours de psychomotricité ; j'ai bien découpé mes invitations ; je sais bien faire les rails de train ; je suis fier de mon frère Xavier ; je suis fière de mon amoureux Théo) mais aussi des réalisations de classe (je suis fier d'avoir bien découpé le poireau ; d'avoir préparé la soupe aux poireaux en classe avec les amis ; je suis fière de faire les activités, le calendrier, le livre ; je suis fière d'avoir bien rangé la maison de la classe.)

Il est intéressant de se rendre compte que la majorité des élèves de 5 à 8 ans ont des projets bien précis d'apprentissage, tout un programme pourrait-on dire. Ce programme semble d'ailleurs assez cohérent avec les objectifs développementaux poursuivis pour leur âge : psychomotricité, expression, entrée dans l'écrit et ouverture sur le monde qui les entoure. Notons quand même que certains enfants, surtout de première primaire, semblent dans un projet « hyperscolaire » (faire des "immenses calculs", apprendre l'alphabet, ...). Ce genre de réponse semble davantage viser une performance qu'un apprentissage qui fait sens, qui répond à une question, qui permet de comprendre et analyser le monde qui entoure l'élève.

Le cadre, régi à la fois par l'espace, le temps mais également par les règles de fonctionnement de la classe semble interrogé par les propos des enfants : les apprentissages qui semblent les plus significatifs pour eux sont réalisés avec la classe mais en dehors de l'école, ils se sentent « pressés », en manque de temps et le poids des règles et règlements est lourd. Nous y revenons dans le point suivant. Notons déjà que l'évolution observée du côté des enseignants depuis les ateliers et les communautés de praxis critiques pour une ouverture de l'école sur l'extérieur

---

<sup>9</sup> Les modules sont ici entendus comme des jeux pensés pour favoriser le développement de l'enfant. Ils permettent de grimper, de se pendre par les bras ou les jambes, de se hisser, de glisser, de se balancer, etc., A titre d'exemple, on retrouve des glissoires, des échelles horizontales, des escaliers...

<sup>10</sup> Un outil pour l'élève pour évaluer ses apprentissages qui lui permet de prendre conscience de ses progrès tout au long de l'année ou d'un cycle.

(aussi bien au niveau des pratiques que des savoirs) semble donc de plus en plus en convergence avec les demandes des élèves. Nous y revenons plus en détails dans le point qui suit.

### C.1.1.3. La clôture école-familles

Par rapport à la clôture école/familles, Maulini (1997), au même titre que de nombreux chercheurs, indique l'omniprésence, dans le temps long de l'École, des problématiques liées aux relations avec les familles chez les enseignants de tous les niveaux. Il rappelle 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.

Dans les débuts de la Covid-19, la barrière sanitaire instaurée entre école et familles a paradoxalement conduit enseignants et parents à faire des incursions dans le monde de l'autre. Les premiers prennent des nouvelles de la santé de tous, s'inquiètent de la présence ou non d'adultes au foyer, des ressources et aides disponibles. Les seconds sont amenés à garantir un cadre de travail, à jouer les répétiteurs, à contraindre à l'effort et à la persévérance. L'isomorphisme supposé entre le milieu scolaire et le milieu familial par où transite le travail personnel au moment des devoirs est questionné. En complément, nombre de parents révisent leur jugement sur un métier d'enseignant qu'ils assument désormais en partie et dont ils voient ce qu'il suppose de compétences d'enrôlement, de traduction des notions et consignes, de maintien au travail dans la durée. Comme le montrent Ria et Rayou (2020) :

*« L'école dont nous sommes coutumiers fait de la classe le centre de gravité du système scolaire. Même si des travaux d'élèves circulent entre école et maison, la première est considérée comme le milieu didactique principal (Félix, 2002) où ils reviennent sous forme de travaux à corriger et évaluer. Le temps est, pour sa part, celui de l'exposition simultanée de tous à un même enseignement, les différents exercices réalisés à l'extérieur de la classe devant eux-mêmes obéir à un agenda fixé par les professeurs. Les devoirs exigent une place à la maison, la vie des familles est elle-même largement scandée par les temps et rythmes scolaires. Organiser la « continuité pédagogique » dans des familles confinées bouleverse a priori un tel canevas car les rôles s'intervertissent. D'auxiliaire des enseignants, les parents deviennent chefs d'orchestre d'une partition dont ils se font les interprètes. D'eux dépendent très largement l'unité du processus d'apprentissage, des leçons aux exercices. Les enseignants sont désormais dépossédés de la maîtrise d'une grande partie du dispositif et doivent interpréter à partir d'indices souvent ténus l'activité de leurs élèves. Les sphères publique et privée, scrupuleusement distinguées par l'école de la république, tendent à se mélanger au cours d'appels téléphoniques dans les familles, qui prennent simultanément en compte l'élève et le jeune. » (p. 2)*

Dans le cadre de notre état des lieux, nous avons mis en évidence que pour les élèves, leurs parents et les autres acteurs scolaires rencontrés, les relations école-familles sont indispensables afin de “faire école”. Si certains enseignants/chefs d’établissements rejoignaient les représentations de l’école rêvée des élèves, une partie d’entre eux déploraient le fait d’avoir dû “faire avec les parents” pendant les moments de confinement. Face à ces positionnements différenciés, il nous semblait intéressant d’instaurer des dialogues entre les enseignants et/ou les directions réticentes avec des enseignants et/ou des directions favorables mais aussi avec les familles et les élèves pour mieux comprendre leurs négociations de la relation école-familles.

Dans cette perspective, deux dispositifs ont été expérimentés dans la deuxième partie de la recherche. Le premier, lors des ateliers de praxis critique d’avril à mai 2022 avec des acteurs scolaires inter-écoles de primaire et de secondaire, le deuxième, de janvier à mars 2022, avec des enseignants volontaires et leurs élèves, dans des séquences de classe.

Pour le premier dispositif expérimenté dans le cadre des ateliers de praxis critique, l’un des exercices de positionnements réalisés leur demandait de se situer pour ou contre le renforcement de la clôture scolaire. Et, alors qu’ils étaient majoritaires au moment de l’état des lieux (janvier à juin 2021) à se situer du côté de la clôture scolaire, désormais, seules deux enseignantes de primaire demandent un renforcement de la clôture. Cette problématique du lien est d’ailleurs ce qui revient le plus après le numérique dans l’exercice relatif à ce que les acteurs du secondaire veulent conserver/bonifier de leurs pratiques depuis la crise sanitaire. Si les relations entre enseignants et élèves, entre enseignants et familles, entre l’élève et l’école (notamment en gardant l’aide psycho-sociale) étaient parfois peu valorisées ou souhaitées lors de notre état des lieux en 2021, à partir de 2022, leur importance est reconsidérée par la majorité des acteurs scolaires rencontrés. Pour les acteurs du primaire, ces problématiques du lien et de la bienveillance nécessaire sont également centrales mais la préoccupation est tournée vers l’élève, même si plusieurs mentionnent également la communication et la relation aux familles.

Pour le deuxième dispositif testé, il s’agissait de proposer à des enseignants volontaires du cycle 5-8, de trois écoles primaires différentes, de discuter collectivement en classe, avec leurs élèves, des manières d’apprendre à la maison et à l’école. Contrairement aux hypothèses de départ de la plupart des enseignants, lors de cet exercice, comme déjà indiqué, plusieurs élèves soulignent les bienfaits des apprentissages à la maison par rapport à ceux de l’école :

*« À la maison, on peut apprendre tout ce qu’on veut ; à l’école on apprend ce qu’on nous demande de faire »*

*« Il y a pleins de trucs à l’école, pleins de règles : pas de biscuits, pas de ça et pas de ci. Il y a des choses qui sont autorisées : les tartines, les fruits, les choses qui sont bonnes pour la santé et parfois les légumes, des trucs sains »*

*« À la maison c’est plus relax, à l’école je dois bien m’asseoir »*

Pour détailler leurs réponses, plusieurs élèves soulignent le poids des règles pour apprendre à l’école :

« À l'école, on apprend les règles »  
« On apprend avec Mme en écoutant et respectant »  
« Pour apprendre, il faut écouter, pas bavarder et regarder Madame »  
« Mme décide comment on fait pour apprendre : sur le tableau, dans les cahiers, avec les doigts »  
« Pour apprendre, il ne faut pas parler et écouter Madame quand elle parle »  
« Quand on doit écouter les cours ça m'ennuie un peu, ça me fatigue, car je me lève très tôt pour aller à l'école. Le TBI, ça m'intéresse un peu mais parfois ça m'ennuie un peu. »

Au-delà du poids des prescriptions au niveau des savoirs et des règles de l'apprendre en classe, les élèves interrogés soulignent également la pression du temps. Le rythme imposé à l'école ainsi que la pression du programme et de la discipline imposés semblent lourds pour beaucoup d'élèves. :

« Avoir du temps »  
« Il me manque du temps »  
« On apprend la vitesse »  
« Parfois j'ai besoin du temps »

Quant aux élèves de deuxième primaire interrogés dans le cadre de ce même dispositif, ils sont très conscients des apprentissages réalisés en classe mais ceux qu'ils citent ne sont pas toujours ceux auxquels leurs enseignantes pensent. Ceux-ci font en effet régulièrement référence à des activités en-dehors de l'école :

« On a appris plein de choses intéressantes : on est allé à la bibliothèque aujourd'hui et j'ai vu plein de livres, dont beaucoup me plaisent et j'aimerais y revenir, j'aimerais retourner voir « Ernest et Célestine » (exposition) on a vu comment elle a créé tous ses dessins, car la dame (l'auteur) n'imaginait pas mais elle faisait ce qu'elle voyait ce qui était autour d'elle pour créer ses livres et elle faisait beaucoup d'essais. On a appris beaucoup au musée car on a vu les meubles qui étaient dans ses livres. On a appris plein de choses car on est sortis plein de fois. »

« Les choses intéressantes qu'on apprend en classe... On part à la forêt, on fait du cirque, des stages, la bibliothèque, lire, faire la gym, et les mathématiques, les dizaines et les unités pour les placer en ordre pour les compter, dans l'abaque. »

Ainsi, pour les élèves interrogés, apprendre est plus agréable à la maison qu'à l'école car il n'y a pas le poids des règles de comportement (silence/passivité/immobilité) et la pression du temps. Ils soulignent également plus volontiers les apprentissages scolaires réalisés en dehors de la classe qu'au sein de celle-ci. L'évolution dans le positionnement des enseignants vers une ouverture de la clôture scolaire et plus particulièrement au niveau des relations écoles/familles lors des ateliers et des communautés de praxis critique semble donc ici encore assez encourageante pour favoriser le dialogue entre les divers acteurs de l'école : enseignants, élèves

et familles. Nous reviendrons plus en détails sur le problème des collaborations au point 2.1.2, de même que sur la problématique des relations école/famille au point suivant.

### *C.1.2. La problématique de la clôture scolaire dans les communautés de praxis critique*

Dans la deuxième partie relative à cet axe de la forme scolaire, c'est autour de la problématique des relations école/familles, que le travail est réalisé au sein des communautés de praxis critique aux différents moments de la recherche : de manière explicite, entre février et juin 2021 ; au travers de la problématique du numérique et du travail autonome entre septembre et décembre 2022.

#### **C.1.2.1. La problématique de la clôture école/familles dans les communautés de praxis critique de février à juin 2022**

Dans le cadre des communautés de praxis critique de février à juin 2022, cette thématique des relations école/familles est au centre des préoccupations de 19 acteurs scolaires de six écoles de la région bruxelloise (10 enseignants, 8 parents et 1 éducateur) souhaitant collaborer avec nous. Ceux-ci, malgré une hétérogénéité dans les positionnements, sont face à de nombreux questionnements et une volonté de se saisir du contexte de la crise sanitaire afin de mettre en place de nouveaux dispositifs.

##### **C.1.2.1.1. Les représentations des acteurs rencontrés à propos des relations école/familles**

Pour la majorité des participants aux communautés de praxis critique de février à juin 2022, la période COVID s'est mal passée sur le plan de la relation entre l'école et les familles. La frustration semble générale : l'absence ou le manque de contact durant le premier confinement ; un décrochage important des élèves et des collègues ; l'accroissement du fossé entre l'école, les élèves et les familles. En outre, plusieurs enseignants soulignent que la COVID a mis en évidence des problèmes auxquels on était peu attentif avant l'enseignement à distance (par exemple la possession d'un ordinateur, la barrière de la langue ou encore l'indice socio-économique de manière générale).

Toutefois, malgré cette distance ressentie par tous, des participants indiquent que depuis l'utilisation de plateformes, la communication est rendue plus facile et plus rapide. A cet égard, un d'entre eux relève que dans son école, il y a eu beaucoup plus de liens avec les parents qui étaient démunis face à la crise. L'école a essayé de ne pas perdre le contact avec eux et de mettre des choses en place pour anticiper le retour en son sein. Mais pour beaucoup, les réactions sont restées très individuelles et peu concertées.

Malgré certaines continuités, ici encore, nous constatons que les ressentis sont assez divers et qu'ils dépendent fortement des écoles. Lors d'une rencontre inter-établissements dans le cadre des communautés de praxis critique de février à juin 2022, quand on questionne les acteurs sur leurs rapports à cette relation école/familles, 9 participants (7 professeurs et 2 parents) se sentent

plutôt bien dans la relation, 6 ont un avis plutôt négatif (2 professeurs et 4 parents) et 3 sont plutôt mitigés (2 professeurs et 1 parent).

Les enseignants se sentant bien ( $n = 7$ ) déclarent aimer quand les parents viennent vers eux et souhaitent s'investir dans les relations en établissant des liens de confiance. Quant aux parents qui déclarent avoir une bonne expérience avec l'école ( $n = 2$ ), ils considèrent que, même si l'organisation n'est pas toujours bonne, ils trouvent constamment quelqu'un de disponible pour discuter quand ils en ont besoin.

Pour les enseignants et les familles avec un ressenti plus négatif, c'est toujours le problème de l'indisponibilité de l'autre qui est au centre des doléances. Les parents ( $n = 4$ ) déplorent le manque de réactivité de la part des enseignants ; quant aux professeurs ( $n = 2$ ), certains se sentent inutiles car ils n'arrivent pas à établir de contact avec les familles ; d'autres se sentent seuls face à l'apprentissage des élèves car ils trouvent les parents démissionnaires. A cet égard, il est intéressant de noter que ce thème de la démission parentale, souvent convoqué selon la littérature sur les enseignants pour expliquer les difficultés de l'école à faire réussir tous les élèves, est très minoritaire chez les acteurs engagés dans les communautés de praxis critique sur cette thématique des relations école/familles. Par contre, comme nous le verrons (dans le point 3.2.1) l'idée d'une démission parentale est encore évoquée dans des communautés de praxis critique centrées sur d'autres thématiques.

Du fait des confinements, les cours en présentiel étant annulés, la tendance générale des écoles a consisté à mettre en place des travaux à domicile. Néanmoins, l'égalité d'accès aux apprentissages a posé un grand nombre de questions aux enseignants impliqués dans la recherche, un peu perdu sur la quantité appropriée de travail à donner, mais aussi par rapport à l'accès au travail pour tous les élèves - ce qui n'a pas toujours été facile comme nous le communiquent nos répondants. Ils expliquent en effet que tous les élèves n'avaient pas un ordinateur à leur disposition afin d'accéder aux devoirs ou travaux envoyés et ont dû les faire via leur GSM. Afin de maintenir un lien social, les moyens de communication technologiques ont été utilisés (Beaudoin, Dellisse & Lafontaine, 2020).

Néanmoins, les répondants ont aussi souligné certains désavantages de ces outils. Un parent nous a par exemple expliqué : « *Pendant le COVID, les choses se passaient très très mal parce qu'il y avait des cours en ligne et qu'on devait vraiment veiller à ce que les enfants soient attentifs à ça* ». Cette problématique du travail "en autonomie" sera l'objet de nombreuses interrogations et expérimentations dans les communautés de praxis critique de février à juin et de septembre à décembre 2022. Nous y reviendrons plus en détails dans la troisième partie de ce rapport, à partir du point 3.2.

#### **C.1.2.1.2. Les freins et les leviers mis en place dans les écoles pour soutenir la relation école/familles**

Au niveau des dispositifs pour soutenir la relation école/familles, nous avons pu observer que les réunions de parents et appels ont été les plus utilisés. En effet, toutes les écoles ( $n = 19$ )

rencontrées à cette étape ont déclaré favoriser les réunions de parents. A cette période, en raison de la COVID, certaines écoles les ont organisées à distance à l'aide des logiciels/plateformes ou par appels téléphoniques. Mais pour la majorité des établissements ( $n = 12$ ), elles ont cessé pendant un moment (durée très variable).

En ce qui concerne les freins dans la relation école/familles, ce qui est systématiquement revenu est le problème de la barrière de la langue tant dans la communication écrite qu'orale. En effet, les parents déclaraient prendre beaucoup de temps pour répondre à un message car ils devaient demander de l'aide à quelqu'un. Cela s'observait également dans les situations de réunion, lorsque les parents ont dû faire appel à des traducteurs (souvent des élèves de 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup>). Cela pouvait sembler pratique mais a pu poser des problèmes tant au niveau de la confiance que de la confidentialité.

Deuxièmement, la disponibilité horaire semble également poser problème aux divers acteurs impliqués dans la recherche. Souvent, les parents ne sont disponibles que le soir et les professeurs ne sont pas toujours prêts à faire des réunions après leurs heures de travail.

Enfin, les investissements réciproques des enseignants et des parents sont au cœur des tensions pour une partie des enseignants et/ou des parents. Certains parents reprochent le manque d'activités extra-scolaires ou le fait de se sentir mis à distance. Certains professeurs ont peur d'être envahis dans l'école s'ils demandent de l'aide aux parents. D'autres, par contre, très minoritaires, se sentent seuls face à l'apprentissage des élèves car ils trouvent que les parents sont démissionnaires et souhaiteraient qu'ils s'investissent plus. Ce qui produit un obscurcissement du système scolaire car les parents d'élèves ne comprennent pas la place qu'ils peuvent prendre face à la légitimité des pratiques et de la formation scolaire (Le Breton, 1998, cité par Robin & Rousseau, 2012).

Ainsi, les faiblesses citées par nos participants rejoignent ce que nous retrouvons dans la littérature : espaces insuffisants, manque de temps de la part des professeurs, tâches minimales données aux parents et peu de place laissée à leurs questions, ... Bref, un manque de dialogue entre les parents et les enseignants et, quand elle existe, une collaboration trop unilatérale et sans réciprocité de l'école vers la famille. Nous retrouvons aussi ces zones de tensions dans l'étude belge de Van Houte et al. (2015, cité par Betz, 2018).

Concernant les leviers dans la relation école/familles, pour une partie significative des participants ( $n = 5$ ), Smartschool représente un atout pour la relation école-familles. Pour eux, la communication est facilitée et les parents ou les enseignants sont plus accessibles. De plus, la plateforme est assez complète car ils peuvent l'utiliser pour plusieurs choses. Nous reviendrons plus en détails sur les plateformes et les points d'attention quant à leurs usages dans le point 2.2.1.

En attendant, dans les communautés de praxis critique de février à juin 2022 sur les relations école/famille, le fait de pouvoir contacter quelqu'un pour discuter est aussi un atout pour 4 personnes. Deux personnes nous expliquent que le contact direct, via téléphone ou messages par

exemple, représente un avantage. Avoir un titulaire référent qui peut transférer un message à la bonne personne en cas de besoin a aussi été mentionné à deux reprises comme atout. Un autre parent partage le fait que dans son école, il y a un médiateur que l'élève peut aller voir quand il y a un problème. Ainsi, il y a une vraie discussion car il est neutre. Ce système est mis en place depuis longtemps et semble intéresser plusieurs participants aux communautés de praxis critiques inter-écoles. D'après plusieurs chercheurs, la confiance mutuelle est nécessaire aux relations écoles/familles (Adams & Christenson, 1998, 2000 ; Deslandes, 2001 ; Deslandes & Bertrand, 2001, cités par Deslande, 2006 ; Larivée, 2011). Elle est établie comme l'attente qu'une autre personne agisse dans le but de soutenir la relation afin d'avoir des résultats positifs auprès de l'élève. Deslandes (2006) explique que les relations école-famille doivent être vues de façon permanente et non comme un simple projet et qu'il faut développer des comportements de respect et de confiance tout en mettant en place des activités.

De manière générale, nous constatons que beaucoup de participants aux communautés de praxis critique souhaitent un contact plus régulier et/ou plus renforcé entre l'école et les familles : de la communication, un soutien mutuel et de la confiance. Les communautés de praxis critique menées de février à juin 2022 ont alors permis de renforcer le dialogue entre les enseignants et les familles qui ont collaboré. Elles ont généralement permis aux différents participants de mieux saisir les enjeux et les peurs liés aux différents statuts : enseignants ou parents. Elles ont également été l'occasion de partages de pratiques pour négocier la répartition des rôles entre l'école et la famille mais aussi plus spécifiquement entre chaque enseignant et chaque parent.

Ces moments ont été pour la majorité l'occasion de réaliser qu'il existe une multiplicité de pratiques et de recherches pour penser cette problématique en fonction de son contexte spécifique. Mais aucune école ne s'est emparée de cette recherche pour changer radicalement leurs pratiques en expérimentant un nouveau dispositif. Par contre, nombreux ont été les participants à faire part du fait que les rencontres inter-écoles et entre parents et enseignants leur avaient permis de changer leur regard sur la relation : vers de rapports moins formels mais plus intimes.

A cet égard, ils rejoignent plusieurs autres acteurs scolaires rencontrés lors des ateliers de praxis critique qui déclarent depuis la pandémie mettre moins de distance entre leur identité professionnelle et personnelle, notamment en communiquant avec les élèves via des réseaux sociaux (Whatsapp, Messenger, et autres forums de discussion) et en retirer beaucoup de satisfaction. Ce rapprochement entre les enseignants, les familles et les élèves a également pu être observé dans une recherche en cours menée par Filippo Pirone en France et partagée lors des rencontres pour la recherche FAPESP avec le Brésil.

#### **C.1.2.2. La problématique des relations école/familles dans les communautés de praxis critique de septembre à décembre 2022 (au travers des thématiques du numérique et du travail autonome)**

Si contrairement aux autres thématiques, pour la forme scolaire, des communautés de pratiques ont seulement été mises en place de février à juin 2022, les communautés de praxis critique de

septembre à décembre 2022 ont vu émerger des questionnements et actions à propos des relations école-familles abordées mais de manière transversale tant dans le numérique que sur l'autonomie.

Au départ, beaucoup d'hésitations se font ressentir chez nos participants quant à ces choix de thématiques plus spécifiques. En effet, l'enchevêtrement et le caractère systémique des réflexions font naître un sentiment d'impossibilité de déterminer plus précisément une thématique privilégiée. Nous allons le voir à travers les exemples suivants, la thématique des relations école-familles ne peut difficilement s'isoler des autres et le choix que vont finalement opérer certains praticiens, va être d'utiliser l'un (l'autonomie ou le numérique par exemple) comme prétexte à favoriser l'autre (les relations écoles-familles en l'occurrence).

Dans les dernières communautés de praxis critique autour de l'autonomie par exemple, plusieurs enseignants ont en effet formulé la volonté d'également « *renforcer les liens école/familles à travers nos dispositifs* ». Cette volonté part du constat selon lequel, pour ces acteurs, une appréhension de l'institution scolaire serait présente chez certains parents : « *Nous avons remarqué à travers nos échanges avec certains parents (en maternelle et primaire) qu'ils souhaitent faire partie de la scolarité de leurs enfants, qu'ils souhaitent soutenir le projet mais ont parfois une peur d'être jugés par les enseignants.* »

Cette volonté et ce constat se sont concrétisés par différentes initiatives d'action au préalable relativement spontanée et qui, de par le processus de praxis critique (et son invitation à réaliser des recherches en vue d'établir un plan d'action), sont devenues de plus en plus fines et nourries par la littérature scientifique ou encore par la récolte et l'analyse des représentations des acteurs gravitant autour notamment.

Un exemple peut être présenté à travers une expérimentation menée en maternelle où une enseignante souhaitait pouvoir agir sur l'apprentissage de l'autonomie de ses élèves à partir d'une collaboration avec les familles. Nous y reviendrons dans la troisième partie de ce rapport sur l'autonomie. Cependant, notons déjà que dans le cadre de cet exemple, c'est une autonomie fonctionnelle que l'enseignante a souhaité développer à partir d'une proposition qui migre de l'école à la maison et inversement avec pour ambition qu'elle soit également exploitée par les familles (cf. annexe H.4. pour les explications pratiques).

Dans un premier temps, c'est à partir d'un dispositif informel qu'elle a entrepris de mettre en œuvre cette volonté de mieux saisir les diverses représentations de l'autonomie du côté des familles. Réunissant les familles de ses élèves autour d'un petit déjeuner, elle a souhaité expliquer son envie de les questionner sur les représentations qu'elles possèdent à propos de l'autonomie. Une attention particulière a été accordée aux familles ne maîtrisant pas la langue française, en regard de la littérature lue par l'enseignante sur le sujet. Ici l'usage du numérique a également servi à cette fin :

« (...) j'ai pu m'entretenir avec certains parents. Je leur ai expliqué le cadre de l'étude dans laquelle je m'étais engagée et certains d'entre eux ont voulu participer avec

*plaisir. Afin de faciliter le retour pour les parents qui ne parlaient pas beaucoup la langue française, j'ai proposé d'écrire des mots clés sur un papier ou bien d'expliquer oralement ce que signifiait pour eux le concept d'autonomie. Afin de dépasser la barrière de la langue et d'informer également les parents qui n'ont pas eu la possibilité d'assister aux déjeuners, j'ai transmis les informations sur l'application Class Dojo (option de traduction des avis et des messages partagés sur l'application) afin que tout le monde soit au courant du projet en leur laissant le choix d'y participer ou pas (...). »*

Ainsi, à travers un exercice de récolte des représentations des familles réalisé par l'enseignante au sein de sa classe, elle a pu identifier la répétition d'idées-clés que ces familles attribuent comme définition de l'autonomie : « grandir, évoluer, apprendre des choses, se débrouiller tout seul, apprendre à se débrouiller par la répétition, répétition, habitude, être sûr de soi-même, travail, décider par soi-même, indépendance. »

Ce qui nous semble intéressant dans l'expérimentation de cette enseignante concernant les relations écoles-familles qui ont été abordées à travers la question de l'autonomie, est que la proposition semble avoir permis des collaborations plus fructueuses :

*« Le fait d'avoir bénéficié d'un moment d'échanges avec les parents m'a permis d'écouter leurs besoins, leurs questionnements, leurs inquiétudes face au manque d'autonomie de leur enfant et cela m'a surtout permis de mettre en place une sorte de négociation avec les parents afin d'aboutir à un projet dans lequel tout le monde pourrait apporter quelque chose et où chacun jouerait un rôle important. »*

Les bénéfices du travail réalisé à l'occasion des communautés de praxis critique et l'effet tâche d'huile qu'a pu susciter la mise en place de ce travail sur l'autonomie à travers les relations école-familles ont été relayés par l'enseignante. Ainsi, à l'évaluation du dispositif, elle indique qu'elle est parvenue à atteindre 5 familles sur les 9 de ses deuxièmes maternelles. Les impressions positives suscitées par cette première classe ont semblé encourager les familles de la troisième maternelle :

*« Les parents de certains élèves de 3ème maternelle, m'ont demandé de participer au dispositif afin de travailler également l'autonomie avec leur enfant. Ils étaient très intéressés par le dispositif et j'ai répondu positivement à leur demande. D'après leur retour, à la maison certains de mes élèves de 3ème ne semblent pas autonomes ou ne veulent pas l'être et préfèrent dépendre de leur maman ou papa pour la moindre tâche. Ils espèrent donc rendre leur enfant plus indépendants à la maison via la participation à ce dispositif. »*

En synthèse, cet exemple illustre une réflexion sur la thématique école/familles par un plan d'action visant l'autonomie des élèves. Comme nous le verrons au point 3.2.2, l'autonomie qui a été visée ici est de type « fonctionnelle » mais finalement cela a surtout été un dispositif de

médiation entre l'école et les familles dans un contexte où, selon l'enseignante, les relations étaient très distendues.

Dans cette même logique de thématique transversale à propos des relations école-familles, d'autres membres des communautés de praxis critique ont souhaité l'aborder via l'usage du numérique. A titre d'exemple, deux enseignantes ont souhaité questionner la communication avec les familles à travers l'usage des outils numériques exploités par l'école. En effet, partant du constat d'une limite dans la capacité à atteindre toutes les familles via le numérique, ces deux enseignantes ont dressé un constat intéressant à propos de leur établissement : la perception juste des limites rencontrées quant à la communication dans l'usage du numérique par les équipes mais, en même temps, aucun questionnement auprès des familles sur les raisons de ces difficultés. Les premières ébauches de plan d'action ont été étonnantes en ce qui concerne cette expérience puisque ces deux enseignantes étaient initialement parties de l'idée qu'il faudrait pouvoir cesser totalement tout usage du numérique à destination des familles pour « *revenir au traditionnel mot dans le journal de classe* ». Ces deux enseignantes semblaient ainsi convaincues par la nécessité de ne pas recourir au numérique dans la relation à l'école justement :

*« Notre plan d'action se déroulera sur deux semaines et consistera à bannir toute relation virtuelle entre l'enseignant et les familles. Nous voulons observer vers quel moyen de communication les parents vont se tourner. Ce plan s'effectuera dans plusieurs classes simultanément afin de récolter plus de réactions. Afin que celui-ci apporte le plus de données possible, une annonce sera faite au préalable (de sortie scolaire) pour que les questions à poser se fassent lors de la mise en place du plan d'action. Le rappel des paiements pour le voyage scolaire sera également fait au préalable juste avant le début du plan d'action. Tout ceci afin de susciter les réactions des parents lors du déroulement du plan d'action. »*

Cependant, la confrontation aux pairs, les recherches au sein de la littérature ainsi que les dialogues avec d'autres, ont fortement contribué à une remise en question du caractère éthique et des croyances de ces deux enseignantes. Ainsi, du fait des régulations offertes par le groupe, et du fait la force du processus de praxis critique agrémentée d'une lecture plus experte de la complexité de la situation du numérique pour les familles, elles se sont lancées dans l'entreprise de la création d'un instrument permettant de sonder la satisfaction et les besoins des familles.

Si le lecteur intéressé peut consulter les expérimentations réalisées par ces enseignantes sur le support H5P dans la partie "plan d'actions", il nous importe de souligner au sein de ce rapport les effets du processus de praxis critique en lui-même. Nous y reviendrons plus en détails (dans la partie D. « *Analyse des effets du processus global de praxis critique sur la mise en place des communautés.* »)

### *C.1.3. Brève synthèse de l'axe forme scolaire face à la crise sanitaire : clôture scolaire et relations école/familles*

Pour conclure cette partie sur la forme scolaire, nous rejoignons les différentes recherches qui indiquent clairement un ébranlement de la forme scolaire depuis la crise sanitaire (et plus particulièrement de ses clôtures : publique/privée, école/familles, des savoirs scolaires ou des enseignements/apprentissages).

Notre recherche a permis de confirmer cet ébranlement, cependant, nous constatons des différences entre les établissements au moment de notre état des lieux en 2021 mais également, dans le temps long de la recherche, où plusieurs phases peuvent être repérées.

En effet, nous avons pu mettre en évidence dans notre état des lieux de janvier à juin 2021 et dans notre questionnaire sur les appropriations des circulaires en décembre 2021, la tendance de la majorité des écoles à renforcer la clôture scolaire et à instaurer même une certaine clôture de classe. Néanmoins, lors de nos ateliers de praxis critique en 2022, les acteurs en primaire et en secondaire semblent être unanimes pour ouvrir l'école sur l'extérieur : avec les familles, le quartier, entre écoles, entre enseignants. C'est d'ailleurs la thématique du lien qui revient avec le plus d'insistance après le numérique quand on les questionne sur ce qu'ils souhaitent garder ou bonifier de la crise.

De même par rapport à la priorisation, on peut repérer des évolutions. Pendant les moments forts de la crise sanitaire, de nombreux acteurs scolaires étaient tiraillés entre « renouer la relation » ou « avancer dans les apprentissages » ; « voir le programme » (parfois même sans que tous les élèves soient capables de suivre), « voir les savoirs nécessaires pour comprendre la crise ». Aujourd'hui, plus aucun acteur ne se positionne du côté de « avancer dans les programmes », sans prendre le temps de renouer la relation. Et tous soulignent l'importance des savoirs pour comprendre le monde au quotidien (aussi bien dans ses récurrences que dans des événements exceptionnels).

Par rapport aux relations école-familles, là aussi les acteurs semblent être plus dans la perspective d'un renforcement des liens. En effet, seules des enseignantes primaires d'une école à ISE élevé déclarent vouloir un renforcement de la clôture scolaire. Sinon la majorité considère les relations entre les divers acteurs scolaires comme indispensables afin de faire école ensemble, en temps de pandémie ou plus généralement au XXI<sup>e</sup> siècle. Néanmoins, ils sont également très nombreux à demander un cadre clair dans la répartition des rôles entre les familles et l'école.

Dans les communautés de praxis critique de février à juin 2022, plusieurs freins sont mis en évidence par les 19 acteurs scolaires rencontrés : la barrière de la langue, les disponibilités horaires, la verticalité des relations. Quant aux leviers, ils pointent : les outils numériques (Smartschool ou plateformes informelles), les pratiques collaboratives au sein de l'école, la renégociation constante des rôles de chacun. Dans la partie qui suit nous reviendrons plus en détails sur les pratiques collaboratives et le numérique.

En attendant retenons que, si au moment de notre état des lieux de janvier à juin 2021 et lors de la passation de notre questionnaire, nous mettions en évidence les nombreuses difficultés rencontrées par les acteurs scolaires du primaire et du secondaire dont seule une minorité souhaitait se saisir pour transformer leurs pratiques, au moment des ateliers de praxis critique, la situation semble avoir basculé. En effet, la grande majorité des participants en primaire et en secondaire semble désormais prête à transformer ses pratiques et à conserver des nouvelles manières de faire l'école : que ce soit avec l'arrivée des outils numériques, dans des nouvelles manières de penser et de pratiquer les collaborations école-familles ou encore dans la volonté de transformer la forme scolaire (ouverture de la clôture scolaire vers le quartier et les familles, ouverture des savoirs scolaires en fonction de l'actualité et des besoins locaux, ...). Il y aurait donc un réel intérêt à accompagner ces volontés de transformation, notamment dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Dans les communautés de praxis critique menée de février 2022 à décembre 2022, la thématique des relations école-familles est également abordée avec plus d'ouverture et la volonté d'actions. Relevons un élément important à garder en mémoire et qui a été au centre de discussions tout au long des communautés de praxis critique : 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. Parfois, il pourrait même en créer de nouveaux. Le partenariat travaille sur et avec la tension, il ne l'élimine pas.

A 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, il semblerait que 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). Cette crise sanitaire, en obligeant les acteurs de l'école à utiliser des canaux plus informels, à ne pas pouvoir faire sans eux, a été l'occasion d'établir de nouveaux dialogues entre l'école et les familles. Ces dialogues, expérimentés dans le cadre de nos communautés de praxis critique, ont permis aux deux parties de sortir de relations uniquement formelles et unidirectionnelles, afin de se rencontrer dans leur humanité.

## C.2. Axe inégalités

Lors de notre état des lieux de janvier à juin 2021, des analyses des réponses au questionnaire en décembre 2021 ou lors des ateliers de praxis critique d'avril à mai 2022, ce sont surtout les inégalités entre les établissements ou par rapport à la thématique du numérique qui sont abordées par les acteurs scolaires interrogés. Ces deux thématiques seront donc abordées dans les deux parties relatives à cet axe. Pour la première, il s'agira de :

- pointer brièvement les continuités et les discontinuités entre notre état des lieux en FW-B en 2021 et la littérature internationale sur la thématique des inégalités ;
- détailler ensuite plus spécifiquement l'effet établissement et l'hétérogénéité des vécus et des pratiques face à la crise sanitaire mis en évidence (dans notre état des lieux) et confirmé (dans notre questionnaire) en 2021 ; et analyser cette hétérogénéité entre établissements à partir d'un questionnement sur les pratiques collaboratives au sein des écoles mais aussi en fonction des différentes périodes de la crise sanitaire et de la recherche ;
- détailler aussi la problématique de la continuité pédagogique et du passage forcé au numérique, ici encore en mêlant les éléments issus de la revue de la littérature réalisée tout au long de la recherche (et plus spécifiquement des données issues du baromètre Digital Wallonia - Education & Numérique de 2018 ainsi que les Indicateurs de l'Enseignement 2022), avec les différentes analyses réalisées lors de l'état des lieux de janvier à juin 2021, de l'analyse du questionnaire de décembre 2021 et des ateliers de praxis critique d'avril à mai 2022.

### *C.2.1. Crise sanitaire et inégalités sociales et scolaires : systèmes éducatifs, effet établissement et numérique*

Comme l'indiquent Colao et al. (2020) et Masonbrink et Hurley (2020), la crise sanitaire et scolaire a privé près de 60 millions d'élèves dans le monde de ressources éducatives institutionnalisées. Elle a été particulièrement dommageable pour les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés dépendant de l'école pour leurs apprentissages mais parfois aussi pour des besoins d'ordre nutritionnels, physiques et psychiques.

La problématique des inégalités d'apprentissage suite à la crise sanitaire a également très rapidement été l'objet de nombreuses spéculations. Par exemple, en 2020, du fait du peu de données disponibles à propos de l'impact des fermetures d'écoles sur l'apprentissage, des études comme celle de Kuhfeld et al. (2020) tentaient de prévoir les effets de cette crise sur les résultats scolaires des élèves américains sur la base (a) d'estimations de la littérature sur l'absentéisme et (b) d'analyses des modèles d'apprentissage d'été de plusieurs millions d'apprenants (c'est-à-dire l'analyse des effets des vacances d'été sur les apprentissages des élèves). Selon leurs projections en octobre 2020, les élèves américains qui revenaient après le 1<sup>er</sup> confinement

allaient débiter l'automne 2020 avec environ 63 à 68 % des gains d'apprentissage en lecture et 37 à 50 % des gains d'apprentissage en mathématiques par rapport à une année scolaire typique. Néanmoins, ce recul ne concernerait pas tous les élèves. En effet, au contraire, le tiers supérieur des élèves pourrait au contraire réaliser des gains en lecture.

Deux ans après le début de la pandémie, la recherche réalisée par Betthäuser, Bach-Mortensen et Engzell (2022) permet de mieux comprendre comment la pandémie de COVID-19 a affecté les progrès d'apprentissage chez les enfants d'âge scolaire. En réalisant une méta-analyse de 34 études dans 12 pays, ils nous permettent d'évaluer l'ampleur de l'effet de la pandémie sur l'apprentissage et le rôle de différents facteurs dans la modération de cet effet de manière plus précise. Ce faisant, ils montrent également un déficit d'apprentissage global significatif au début de la pandémie, qui persiste au fil du temps mais aussi un déficit particulièrement important chez les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés et dans des contextes où la surmortalité a été élevée, les fermetures d'écoles plus longues et les infrastructures d'apprentissage numérique moins développées.

En FW-B, dans le cadre de notre état des lieux, contrairement aux recherches internationales ou hors Europe (Thakur, 2020 ; Durpaire, 2020), si les acteurs interrogés (surtout les enseignants et les directions) font part de leur inquiétude par rapport aux retards scolaires, et plus particulièrement pour les élèves issus des milieux les plus défavorisés, personne n'a fait état de situations de pauvreté en termes d'accès à la nourriture ou aux soins et liés à la fermeture des écoles.

Néanmoins, ces acteurs soulignent des inégalités d'accès au matériel scolaire, par rapport aux conditions de travail/d'apprentissage mais aussi en fonction des expériences familiales et/ou du fonctionnement des établissements scolaires (où il existe peu de pratiques collaboratives, peu de relations avec les familles, peu d'intérêt affiché de l'équipe pour la réduction des inégalités sociales et d'apprentissage et/ou pour le bien-être des élèves<sup>11</sup>). La problématique de la continuité pédagogique, ses effets dans les relations école/familles ou par rapport aux usages du numérique, est également au centre des préoccupations des acteurs interrogés, aussi bien

---

<sup>11</sup> **Les enseignants** rencontrés ( $n = 34$ ) mentionnent surtout les inégalités des élèves par rapport à l'enseignement numérique (et notamment la fracture numérique de premier et second ordre) ainsi que la problématique des inégalités entre enseignants : que ce soit par rapport à l'ancienneté, aux inégalités matérielles et/ou à leurs maîtrises (et/ou à la débrouillardise) très différenciées des technologies numériques.

**Les directions** ( $n = 11$ ) insistent plus sur les difficultés rencontrées dans le cadre des relations école/familles et sur les difficultés pour certaines de faire confiance à l'institution.

**Les autres acteurs scolaires** ( $n = 13$ ) (responsable culture, conseillère pédagogique, CPMS, AMO, équipe mobile, service d'accrochage scolaire) parlent plus généralement de l'hétérogénéité des pratiques en fonction des établissements quant aux possibilités de collaborer avec les familles mais aussi de l'importance de cette dimension dans le fonctionnement quotidien des écoles pour réduire les inégalités entre élèves, pour aider les élèves en difficultés (d'apprentissage ou psycho-sociale) et pour éviter le décrochage scolaire. Ils parlent également beaucoup plus des problématiques liées aux besoins spécifiques de certains élèves et des élèves en décrochage scolaire (avant la crise, et depuis la covid).

Enfin, **les élèves** ( $n = 40$ ) et **les parents** ( $n = 24$ ) abordent moins explicitement les inégalités sociales et scolaires mais cette question se retrouve implicitement dans leurs récits sur leur quotidien en temps de pandémie (et plus particulièrement dans leurs insécurités financières).

lors de notre état des lieux en 2021, que lors des communautés et des ateliers de praxis critique en 2022.

### **C.2.1.1. L'hétérogénéité des vécus de la crise et les inégalités entre établissements et/ou acteurs**

Comme détaillé dans notre rapport d'août 2021, l'état des lieux réalisé dans le cadre de cette recherche indiquait de manière très prégnante l'hétérogénéité des vécus de la crise en fonction des établissements rencontrés.

Pour rappel, les analyses des réponses au questionnaire de décembre 2021 confirmaient cette hétérogénéité : pour près d'un tiers des répondants, le climat était soit très bon, soit très mauvais dans leurs établissements. Selon les écoles, nous avons pu constater que les priorités face aux différentes circulaires étaient alors très diverses<sup>12</sup>. Quant aux mesures à respecter, près de la moitié ont considéré qu'elles n'étaient pas toutes applicables : parfois pour des questions matérielles, parfois pour des questions de valeurs<sup>13</sup>.

Dans les ateliers de praxis critique organisés d'avril à mai 2021, les vécus de la crise par les acteurs, montrent des continuités et des discontinuités par rapport à ceux recueillis lors de l'état des lieux ou de la passation du questionnaire sur les circulaires. Les mesures sanitaires ne sont plus abordées dans les discussions (ou par une toute petite minorité dans un registre que l'on pourrait qualifier d'un peu complotiste). Cependant, les difficultés et l'hétérogénéité des vécus restent très prégnantes. Quand les acteurs rencontrés parlent de la crise, en secondaire surtout, beaucoup continuent à pointer les aspects négatifs, qu'ils soient de nature personnelle et/ou institutionnelle : le stress, les difficultés, la fatigue, les adaptations difficiles, le renforcement des inégalités, le mal être généralisé (du fait de la perte d'un proche, des angoisses, des situations familiales et financières, du rythme stressant parfois qualifié de « dingue ») ... En primaire, par contre, les enseignantes sont nombreuses à souligner la capacité d'adaptation des enfants et des jeunes face à cette crise mais aussi les possibilités de prendre le temps pour repenser leurs pratiques lors des confinements, etc. Et le seul éducateur dans le spécialisé primaire rencontré considère que les confinements se sont très bien passés.

Dans le cadre des communautés de praxis critique, la problématique de l'hétérogénéité des vécus est également mise en évidence lors des rares moments inter-écoles mais aussi au sein des établissements. Les moments destinés aux rencontres sont d'abord l'occasion, pour les divers acteurs scolaires impliqués dans les communautés de recherche et de pratique sur les diverses thématiques proposées (que ce soit le numérique, l'autonomie ou les relations école/familles), de raconter leurs vécus de la crise, les obstacles rencontrés et les leviers expérimentés. Comme si, pour beaucoup, ces moments de partage avaient fait défaut dans le

---

<sup>12</sup> A cet égard, 17 enseignants (sur 40) évoquent les concertations collectives, et 16 les réunions concernant le plan de pilotage. On peut donc en déduire que près de 40% des écoles ont supprimé les moments de collaboration entre collègues. Pour le reste : certains privilégient la piscine, d'autres la bibliothèque, les réunions de parents ou les activités multi-âge.

<sup>13</sup> Néanmoins une majorité déclare les appliquer : peut-être un biais de désirabilité sociale.

quotidien des écoles et qu'ils avaient d'abord besoin de déposer et d'être entendus. Ils sont généralement l'occasion d'échanges de pratiques ou de contacts entre les acteurs scolaires et parfois le début de collaborations informelles. Ils sont surtout la possibilité pour les acteurs scolaires de partager sur une crise qui a été traversée par tous avec plus ou moins de difficultés.

### **C.2.1.2. L'effet établissement et les pratiques collaboratives**

Si, dans le cadre de notre recherche, l'hétérogénéité dans les vécus des enseignants et des directions semblait être présente dans toutes les écoles rencontrées, les stratégies formelles et informelles pour pallier les difficultés semblaient dépendre très fortement du degré de collaboration des équipes avant et pendant la crise sanitaire.

A cet égard, des recherches ont été menées sur la question de la gouvernance des établissements en temps de crise sanitaire. Les chercheurs soulignent l'impact des pratiques collaboratives datant d'avant la pandémie de Covid-19 sur sa gestion dans les écoles et la possibilité de mettre en place des réseaux de soutien face aux difficultés rencontrées (Harris, 2020 ; Durpaire, 2020 ; Huber & Helm, 2020). La collaboration des enseignants est considérée comme vitale pour leur propre développement et celui de l'école (Huber & Ahlgrimm, 2012).

Particulièrement en temps de crise, comme celle liée à la Covid-19, les écoles ayant l'habitude de collaborer entre leurs murs sont plus susceptibles de maîtriser les défis actuels comme, par exemple, celui de l'organisation de l'enseignement numérique. Les corrélations positives significatives entre les déclarations de collaboration et les auto-évaluations concernant la mise en œuvre de formes numériques d'enseignement et d'apprentissage mises en lumière par Huber & Helm (2020) sont à cet égard très parlantes. Quant à l'étude de Tardif et al. (2021) réalisée au Québec et à celle de Cecchini et Dutrévis (2020) menée en Suisse, elles mettent également en lumière cette entraide entre professionnels de l'enseignement pour affronter la crise et négocier le tournant du numérique. En revanche, le rapport français de Bédouchaud et al. (2020) relate le fait que les enseignants ont de manière générale moins collaboré qu'en temps normal. Il apparaît que leurs leçons et leurs activités ont été davantage conçues de façon individuelle qu'à l'accoutumée et qu'ils se sont sentis parfois isolés de leurs collègues du fait de la distance.

Ainsi la robustesse ou au contraire la fragilité des organisations scolaires, sur lesquelles les enseignants s'appuyaient en temps normal et celles renouvelées pendant les périodes de confinement, semble avoir joué un rôle déterminant dans le maintien ou non de la continuité pédagogique.

Comme indiqué dans notre état des lieux de 2021, le rôle des chefs d'établissement a été central dans la gestion de la pandémie. 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). Notons cependant qu'une direction n'est rien sans son équipe. Le caractère collectif de l'initiative est indispensable.

Comme nous l'avons évoqué, si les équipes de directions des établissements scolaires se sont efforcées de restructurer dans les grandes lignes le travail de la communauté éducative, nombre d'enseignants, se sentant très isolés, se sont raccrochés à des réseaux et collectifs de travail coupés des instances institutionnelles. Selon Ria et Rayou (2020), le fait que les enseignants aient pris appui sur ces collectifs dématérialisés illustre un manque d'unité et de culture solidaire en France concernant les enjeux éducatifs. Notre recherche semble indiquer qu'il en est de même en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Si l'importance et les vertus du travail collaboratif ne nous semblent plus à démontrer, et plus particulièrement encore dans les perspectives méthodologiques adoptées ici, une réelle difficulté s'est faite sentir à cet égard. Si une hétérogénéité certaine existe entre les établissements quant à ce travail collaboratif et que des freins sont régulièrement identifiés, la création de moments inter-établissements entre enseignants et/ou entre élèves relève d'un défi considérable. Ce challenge de taille nous a été très perceptible. Nous l'évoquions précédemment, il nous a parfois fallu opter pour des choix méthodologiques et organisationnels nous permettant de sonder malgré tout les acteurs (dans des AMO, à travers des techniques différentes, etc.)

En ce qui concerne notre recherche, les conséquences de la crise sur la cohésion des équipes éducatives en primaire sont évoquées à plusieurs reprises lors de notre état des lieux, mais également tout au long de notre travail avec les enseignants. Notons qu'elles sont apparues de manière moins marquée pour les enseignants des maternelles. Composées de plus gros effectifs, les écoles primaires et secondaires semblent avoir davantage souffert des effets de la pandémie. Pour ces dernières, l'interdiction de réunions en présentiel ainsi que la fermeture des lieux collectifs tels que la salle des professeurs n'ont pas été sans conséquence sur la cohésion des équipes. De même, certains enseignants regrettent les interdictions de pouvoir partager des moments informels tous ensemble tels que les repas du midi, les sorties d'équipes, etc.

A cet égard, il semble intéressant de rappeler la tension que nous avons pu mettre en évidence chez les enseignants et les directions lors de notre état des lieux : avoir le sentiment d'un trop-plein de liberté/autonomie ou au contraire être dépossédé de son école et de son rôle.

Comme le montre Béduchaud pour la France (2022), le soudain confinement en 2020 a chamboulé les conditions professionnelles de tous les corps de métier du système éducatif. Les cadres et pilotes du système n'ont pas été épargnés et l'impact sur la gouvernance des établissements non plus. L'inédit du contexte et la nécessité de transformations nouvelles ont eu des effets notables tels qu'une redéfinition des rapports hiérarchiques et des relations vers une forme de détérioration :

*« La fermeture des établissements scolaires et la mise en œuvre de la « continuité pédagogique » ont cristallisé des tendances préexistantes chez ces professionnels, notamment la difficulté à gérer une charge de travail conséquente et l'écart entre le prescrit et le réel. Cette période a contribué à redéfinir leurs relations au sein de la*

*communauté pédagogique, révélant une détérioration des rapports avec une « hiérarchie » jugée trop « descendante » (p. 49). Les prescriptions hiérarchiques, en particulier celles émanant du ministère, ont été perçues comme des difficultés et ont mis en lumière le retour d'un mode de régulation « vertical descendant » ainsi que les écarts entre le prescrit et le réel dans l'institution » (p. 55).*

Cette situation semble être également très prégnante en FW-B. En effet, que ce soit dans le cadre de l'état des lieux, ou au sein de nos analyses de la littérature scientifique, les directions, comme les enseignants, indiquent un questionnement et/ou une remise en question de leurs rôles et/ou de leurs statuts dans la société et/ou dans l'école : un sentiment d'impuissance par rapport à l'administration et par rapport à certaines familles, mais aussi un sentiment de dédain de la part de la société<sup>14</sup> ainsi qu'un sentiment de non-maîtrise quant aux nouvelles problématiques rencontrées<sup>15</sup>.

Néanmoins, malgré ces difficultés largement partagées, comme nous avons pu le montrer dans la partie de ce rapport sur les relations écoles/familles dans les ateliers de praxis critique ou dans les communautés de praxis critique menées en 2022, comme l'indique Bédouchaud (2022) : « *Ce moment a aussi été une source de transformations professionnelles satisfaisantes, avec une amélioration ressentie des rapports « horizontaux » (pairs, familles), et une inflexion organisationnelle marquée par une plus grande maîtrise des temporalités de travail » (p. 45).*

A cet égard, ici encore, que ce soit dans les ateliers ou les communautés de praxis critique, on retrouve pour plusieurs établissements, l'idée d'un maintien ou d'une amélioration des relations horizontales sur le long terme de la crise (que ce soit avec les collègues, les équipes éducatives, et les familles). En effet, ces espaces de collaborations et d'échanges vécus très positivement par les acteurs ont été partagés tout au long des échanges par rapport aux diverses thématiques de la recherche que ce soit dans les communautés ou lors des ateliers de praxis critique organisés en 2022.

### **C.2.1.3. La problématique de la continuité pédagogique**

Lors de notre état des lieux en 2021 mais également par la suite, lors des ateliers ou des communautés de praxis critique en 2022, pour un grand nombre d'enseignants interrogés, la problématique des inégalités était presque toujours abordée depuis la crise sanitaire en lien avec l'injonction de la continuité pédagogique depuis mars 2019 : « *une injonction tant morale (la mission d'enseignement ne doit pas s'interrompre) que technique (il faut trouver les moyens d'adapter au mieux l'enseignement non seulement pour préserver les acquis, mais pour faire progresser les apprentissages) » (Buisson-Fenet & Marx, 2022, p. 5).*

Sur le plan international, comme l'indiquent Babbar et Gupta (2022), avec la COVID-19, 166 pays ont observé la fermeture de leurs établissements d'enseignement en mars 2020 (soit 83,7

---

<sup>14</sup> notamment au moment des vaccinations

<sup>15</sup> notamment la gestion émotionnelle des divers acteurs scolaires mais aussi les difficultés de s'adapter très rapidement aux nouvelles directives

% des apprenants dans le monde). Toutefois, si plusieurs pays/régions en Europe ou aux États-Unis disposaient déjà d'infrastructures et de politiques d'éducation numérique, ce qui a facilité la transition pendant la pandémie de COVID-19 (Paudel, 2021), de nombreuses recherches ont montré les effets délétères de cette situation sur les élèves et les étudiants même dans les pays les mieux dotés.

A cet égard, par exemple, une étude menée sur des étudiants de l'enseignement supérieur aux États-Unis a révélé que 75 % d'entre eux avaient souffert de dépression et d'anxiété à la suite de la crise du COVID-19 (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2020)<sup>16</sup>.

Delès (2021) montre par ailleurs dans une étude sur la France comment face aux injonctions de « continuité pédagogique », les ressources organisationnelles et pédagogiques mobilisées par les familles des classes supérieures sont partiellement invisibilisées. Comme l'indiquent Buisson-Fenet et Marx (2022, p. 5), « ces résultats, que l'on retrouve dans d'autres contextes (sur l'Italie : Cordini & De Angelis, 2021 ; Pitzalis & Spanò, 2021 ; pour une étude comparative en Europe : Dimopoulos et al., 2021), soulignent de concert l'accroissement des inégalités socio-scolaires à cette occasion ».

Les défis ne se sont d'ailleurs pas limités aux étudiants/élèves et à leurs familles. En raison de la transition soudaine vers la pédagogie numérique, les enseignants ont également eu du mal à s'adapter au mode d'enseignement en ligne. Sans aucune formation formelle pour préparer le matériel et conduire les cours en ligne et, pour la plupart, sans connaissance et savoir-technique des différents modes et plateformes d'enseignement en ligne, il a été attendu d'eux qu'ils poursuivent le processus d'enseignement et d'apprentissage sans aucune perturbation.

De plus, la crise du COVID-19 a également considérablement entravé l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée des éducateurs (Corbera et al., 2020). Les frontières entre le travail et la vie personnelle sont devenues poreuses, ce qui a non seulement perturbé la vie personnelle, mais a également affecté la vie professionnelle. Il a été constaté qu'à de nombreuses reprises, les sessions d'enseignement en ligne étaient entravées en raison d'un espace personnel inadéquat et de l'absence d'un environnement calme à la maison (Sangster et al., 2020). Cela a entraîné une augmentation du stress et une diminution de la satisfaction professionnelle pour de nombreux enseignants dans tous les pays (Nambiar, 2020).

Dès lors, comme l'indiquent Buisson-Fenet et Marx (2022), dès l'été 2020, plusieurs travaux issus des sciences de l'éducation s'inscrivent dans une lecture critique de cette notion de continuité pédagogique. Pour Wagnon (2020) par exemple, elle porte l'ombre d'un triple « mythe » : « celui de l'enseignement à distance, alors que la pédagogie est d'abord et avant tout une relation de présence ; celui de l'école dans l'espace privé familial, alors que le sens de l'éducation scolaire est construit sur une base collective et publique ; enfin celui du tournant

---

<sup>16</sup> <https://www.un.org/fr/chronique-onu/l'état-de-la-santé-mentale-dans-le-monde-après-la-pandémie-de-covid-19-et-les-progrès>

*numérique dans l'éducation, alors que les technologies informatiques ne sont qu'un instrument parmi d'autres au service des apprentissages cognitifs et culturels des élèves » (cité dans Buisson-Fenet et Marx, 2022, p. 5).*

Par rapport à la continuité pédagogique en FW-B, dans le temps long de la recherche, pour les acteurs scolaires impliqués dans les communautés de praxis critique (sur le numérique entre février et juin 2022), il y a eu deux grandes phases très différentes par rapport à l'appropriation des outils numériques suite à la crise sanitaire. La première peut être située entre mars et juin 2020 (une phase qui précède notre accompagnement). Elle est apparue, pour les enseignants, comme bien compliquée car ils ont fait ce qu'ils pouvaient avec les outils qu'ils avaient à leur disposition. Très rares sont ceux qui disent avoir pu maintenir un enseignement de qualité durant ce premier confinement. Pour plusieurs d'entre eux, il était plus question de maintenir « le contact social » que de réellement enseigner.

Par exemple, un enseignant nous dit : *« Au niveau de la continuité pédagogique, je n'avais pas fait grand-chose, soyons honnêtes, parce que je savais qu'il ne ferait pas grand-chose, donc j'avais surtout instauré un peu un journal de confinement avec des petits défis par jour (...). C'était surtout pour garder le lien et garder le contact. Aucun prof n'a donné des cours en visio. »*

Cette difficulté, voire l'impossibilité de maintenir cette continuité pédagogique a été partagée par l'ensemble des participants. Un autre exemple en témoigne également : *« Quand c'était confinement complet, tout dépendait des classes. J'avais beaucoup de réponses par contre des classes avec un public défavorisé, des personnes qui reviennent de Syrie et qui était déjà de dans leur pays, dans une situation où l'école n'était pas du tout au centre et cetera. Et donc eux par exemple, bah c'était très compliqué de les avoir à travers ça. »*

Pour assurer ce contact durant la première phase, comme nous l'avons détaillé dans notre état des lieux ou lors de la description des ateliers de praxis critique, il apparaît autant de pratiques différentes que de participants. Pour exemple, la création de groupes de discussion sur les différents réseaux sociaux (dans certains cas, utilisation de différents réseaux sociaux selon l'enseignant), l'utilisation de différentes plateformes numériques (Padlet, Kahoot, Moodle) ainsi que des plateformes de visioconférence gratuites, la création de journaux de confinement, etc. Il est vrai que le numérique était une solution de facilitée, mais trois enseignants de notre enquête ont également maintenu le lien à l'aide de dossiers papier que les élèves recevaient par courrier postal ou venaient chercher à l'école. Et enfin, plusieurs enseignants rencontrés admettent ne même pas avoir cherché à garder le contact durant les premiers mois de la crise.

La deuxième phase se situe dès la rentrée scolaire de septembre 2020. Elle correspond à l'arrivée, dans la quasi-totalité des écoles interrogées, des plateformes et autres environnements numériques de travail (ENT) ou à la généralisation de leur usage, par l'attribution de comptes à tout le personnel enseignant et à tous les élèves. Nous y reviendrons plus en détails dans la partie relative aux communautés de praxis critique sur la thématique du numérique, et plus particulièrement au point 2.2.1 spécifiquement consacré à ces outils que sont les ENT et à leur

appropriation en FW-B du fait de la crise sanitaire. Rappelons juste déjà que comme l'explique Puimatto (2009), l'ENT se présente surtout comme un environnement numérique global intégrant différents services tels que la messagerie, forums, agenda, gestion des notes, emploi du temps, espaces de partages, etc.

#### **C.2.1.4. La problématique du passage forcé au numérique**

Pour analyser la problématique du numérique dans le contexte de la crise sanitaire, il nous semble nécessaire dans un premier temps d'indiquer une distinction dans les terminologies employées dans le cadre de ce rapport.

Le "numérique" renvoie dans ce rapport à : « *un ensemble très hétérogène d'outils, d'applications, de logiciels et de modes d'accès à l'information, qui ont en commun l'utilisation du codage binaire des données* » (Tricot, 2019, cité par Fenoglio, 2021). Cet usage rejoint également la définition que nous donnons des TICES qui regroupent « un ensemble d'outils conçus et utilisés pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage ». <sup>17</sup> Enfin, comme l'explique Puimatto (2009), les environnements numériques de travail (ENT) désignent un environnement numérique global intégrant différents services tels que la messagerie, forums, agenda, gestion des notes, emploi du temps, espaces de partages, etc.

L'intégration des TICES au sein des classes ne va pas de soi. En effet, comme l'indiquent Charlier et Peraya (2003) ou Karsenti, Savoie-Zajc et Larose (2001), l'intégration des TICES va impliquer des modifications des pratiques des enseignants et va toucher à leurs représentations de l'apprentissage, à leurs modalités de collaboration et d'évaluation et également à leur rapport au savoir. Selon Develay (2002), cette intégration peut jouer un rôle de catalyseur, car elle va bouleverser les modes d'enseignement-apprentissage ainsi que le milieu de travail.

Même avant la crise sanitaire, en FW-B, les pratiques numériques font partie intégrante des politiques éducatives au sein des établissements scolaires<sup>18</sup>. Néanmoins, comme le montre le baromètre « Digital Wallonia : Education & numérique », qui a interrogé 2066 chefs d'établissement et 2585 enseignants en 2018, un an avant le début de la crise, les niveaux d'équipement sont problématiques au sein des établissements scolaires en FW-B et inférieurs à ceux de nos voisins. En effet, la FW-B possédait 13 à 17 de terminaux pour 100 élèves en secondaire contre la Flandre qui en proposait déjà 56,5 en 2012 et la France 35,3 en 2016. On peut également relever la problématique de la connexion internet. Même si 9 établissements sur 10 en possédaient une, le réseau wifi n'était accessible à tous que dans 15 à 17% des cas. De plus, toutes les écoles ne disposaient pas d'un référent numérique pour aider les enseignants dans leurs usages pédagogiques du numérique.

---

<sup>17</sup> <https://salon-du-numerique.fr/quels-sont-les-outils-tice/>

<sup>18</sup> Voir par exemple, les nouveaux référentiels du tronc commun de la FWB qui accordent plus d'importance aux compétences numériques tant dans chaque discipline qu'au sein d'un domaine d'apprentissage particulier que sont les compétences technologiques (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2019).

Par rapport à la question des outils, « Digital Wallonia : Education & Numérique » (2018) pointait également une grande hétérogénéité en ce qui concerne l'équipement et les usages de ce que le rapport appelle les « plateformes scolaires » dans l'enseignement obligatoire. Contrairement à la France pour qui la diffusion des ENT dans les écoles a été uniformisée, aucune plateforme n'avait été généralisée ou recommandée en Belgique. Enfin, le baromètre montrait que « seul » 27% des enseignants estiment avoir de bonnes connaissances numériques en contexte pédagogique : la majorité de leurs pratiques techno-pédagogiques sont orientées vers la préparation de leurs cours ou l'illustration de celui-ci (Nesi & Biston, 2022).

Ce bref aperçu de la situation du numérique dans les écoles en FW-B avant la crise sanitaire, nous permet de comprendre pourquoi, lors de notre état des lieux (janvier-juin 2021), pour de nombreux acteurs scolaires, la problématique des inégalités depuis la crise sanitaire est à penser à partir de la problématique du numérique. Comme les établissements d'enseignement n'étaient pas préparés à une crise d'une telle ampleur, les défis de l'apprentissage en ligne ont été beaucoup plus nombreux que les avantages, surtout au début de la pandémie : les élèves ont été exposés à une paralysie de l'apprentissage en période de turbulence et le corps enseignant a connu une très forte détresse. L'épidémie de COVID-19 a également soulevé des questions sur la flexibilité, la durabilité et la capacité à accepter le changement au sein des établissements d'enseignement.

Plus généralement, de nombreuses recherches montrent que l'utilisation des outils numériques à usage pédagogique durant la crise du COVID-19 n'a pas été gérée par tous les enseignants de la même manière. De très grandes disparités sont apparues. Ces différences entre enseignants ont eu un impact sur les inégalités entre élèves, de par les conditions d'apprentissage et les stratégies qui leur ont été proposées (Fenoglio, 2021). Pour pallier ces inégalités entre enseignants, plusieurs formations ont été organisées par les établissements ou les PO. Les instituteurs primaires sont, généralement, peu satisfaits des formations aux usages du numérique qui ont été données. Elles n'ont pas répondu ni à leurs attentes et besoins ni aux objectifs annoncés. Les enseignants du secondaire se croient, quant à eux, mieux préparés à l'utilisation des TIC par leur formation initiale (Fenoglio, 2021).

Pourtant, comme l'indique Desjardins (2005), les enseignants ou les élèves doivent développer un ensemble de compétences nouvelles d'ordre technique, social, informationnel et épistémologique pour considérer une certaine maîtrise. Son modèle intégral explique que le sujet qui réfléchit, perçoit et agit sur une interface ou un objet technologique (compétences techniques), peut communiquer avec d'autres sujets (compétences sociales), consulter ou produire des objets d'informations (compétences informationnelles) et déléguer une tâche à l'ordinateur en tant qu'outil cognitif (compétences épistémologiques). Quoique ces quatre ordres soient présentés comme relativement distincts, c'est dans l'ensemble des combinaisons possibles que l'usage des technologies numériques trouve son plein potentiel.

Pour revenir à la FW-B et à notre recherche, si lors de notre état des lieux en 2021, quelques enseignants considéraient que, malgré les difficultés rencontrées, cette transition numérique forcée était déjà une opportunité pour les apprentissages scolaires (au présent et au futur), pour la majorité des acteurs rencontrés, la tendance était à la critique. En effet, pour une grande

majorité, il fallait au plus vite en sortir car « *c'était et ça ne serait jamais efficace* ». On retrouve alors citées par ces derniers les différentes problématiques psycho-socio-pédagogiques que nous venons de décrire dans les points 2.1.3 sur la continuité pédagogique et ici au point 2.1.4., sur la problématique du numérique, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves et leurs familles : problème de matériels, de compétences, effets sur les apprentissages mais aussi sur la frontière vie privée/vie publique, etc.

Néanmoins, un an après notre état des lieux, dans les communautés et dans les ateliers de praxis critiques, divers exercices<sup>19</sup> proposés aux acteurs ont permis de percevoir une modification de la situation initiale. Comme évoqué, des rencontres et exercices ont permis d'indiquer que la situation initiale de rejet mis en lumière lors de l'état des lieux en 2021 n'est plus de mise en 2022 et les discours relatifs au numérique, beaucoup moins virulents (à l'exception d'une enseignante du secondaire dans un atelier). Dans les ateliers de praxis critique, lors de l'exercice relatif à ce que les acteurs souhaitent garder/bonifier des pratiques expérimentées depuis la crise sanitaire, c'est d'ailleurs la thématique du numérique qui revient avec le plus d'insistance. De même dans l'exercice de positionnement sur cette thématique, la grande majorité des acteurs rencontrés (26/29) se positionnent du côté des outils numériques comme une opportunité pour l'apprentissage.

Cette métamorphose se retrouve également dans la littérature scientifique. En effet, si au début de la pandémie un grand nombre d'enseignants se sont retrouvés dépourvus dans leur utilisation du numérique au service des apprentissages et se sont livrés à des essais dans un certain isolement, ils se sont formés de façon autonome. Au fil des semaines, beaucoup ont partagé leurs expériences. Cette mutualisation a fait émerger un potentiel qui pourrait devenir fédérateur et permettre une certaine acculturation au numérique par une appropriation collective (Boudokhane-Lima, Felio, Kubiszewski, & Lheureux, 2021 ; Fenoglio, 2021). Ces enseignants "experts" ont su inventer de nouveaux modes d'enseignement, d'apprentissage en s'appuyant sur leur maîtrise des outils numériques. Ils ont exploité ces ressources pour les mettre au service des élèves et de la construction des savoirs (Rayou & Ria, 2020).

Toutefois, tous sont également unanimes quant à la nécessité de mettre en place des conditions minimales à leurs utilisations. Ainsi, dans l'exercice proposé lors des ateliers sur ce que l'on souhaite créer, « ce qui nous manque actuellement et dont on doit se doter pour atteindre nos objectifs partagés », la question des moyens matériels et financiers revient à plusieurs reprises (de même que lors des diverses rencontres réalisées entre 2021 et 2022), mais aussi l'importance de réfléchir collectivement à l'utilisation des divers outils.

#### **C.2.1.4. Les mesures prises en FW-B pour la transition numérique**

Les « Indicateurs de l'Enseignement » édition 2022, tout juste sortis à l'heure de l'écriture de ce rapport, rejoignent nos constats et indiquent une nécessité accrue d'agir sur la transition

---

<sup>19</sup> Consultables via l'interface numérique H5P.

numérique : « *la crise de la COVID-19, qui a profondément marqué l'enseignement, a réaffirmé l'urgente nécessité de la transition numérique à tous les niveaux de l'enseignement* » (FW-B, 2022, p. 8) La crise sanitaire a ainsi propulsé en avant cette nécessité de la transition numérique, néanmoins, comme déjà mentionné, la volonté était déjà présente au sein du Pacte pour un Enseignement d'excellence<sup>20</sup>. Des mesures et dispositifs ont d'ailleurs déjà été initiés à ce propos : la création du Service général du Numérique éducatif (SNGE), des moyens matériels : « *En réponse à la situation de crise sanitaire, un plan d'équipement numérique des élèves de l'enseignement obligatoire a été adopté en septembre 2020 pour accélérer l'équipement de l'enseignement secondaire.* »<sup>21</sup>

En ce qui concerne les équipes éducatives de l'enseignement, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence visait déjà préalablement à la crise sanitaire, à travers deux mesures, une amélioration (FW-B, 2022, p.8) : « *Pour le personnel de direction, le déploiement d'ordinateurs portables vise à soutenir les tâches administratives, matérielles et financières, pédagogiques éducatives et relationnelles qui leur incombent. Ainsi, en quatre années (2018-2021), 2 671 ordinateurs portables ont été installés in situ. Pour les équipes éducatives, une indemnité annuelle de 100 euros est versée depuis 2019 au personnel de l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé, et aux enseignants de promotion sociale depuis 2021. L'indemnité porte sur l'utilisation à des fins professionnelles d'outils numériques privés et de la connexion à l'Internet privée. En 2021, 97 709 membres des personnels l'ont reçue.* »

Enfin, concernant l'infrastructure scolaire décrite tout au long de nos différentes rencontres avec les acteurs de terrain, les chiffres publiés dans les indicateurs de 2022 indiquent une généralisation majeure, mais pas complète, de l'accès à Internet dans les établissements avec une satisfaction mitigée concernant le débit. Il s'agit là d'une évolution sur le plan matériel, qui comme nous l'avons déjà montré, est symptomatique d'une transition numérique forcée du fait de l'injonction à la continuité pédagogique aux divers moments de la crise. Si cette transition n'a pas été vécue positivement par la majorité des acteurs, en FW-B ou dans le monde, elle a tout de même constitué un accélérateur, comme nous allons le voir ci-dessous dans le travail réalisé avec les communautés de praxis critique sur le numérique.

---

<sup>20</sup> « Dès 2018, la *Stratégie numérique pour l'éducation* adoptée par le Gouvernement a identifié cinq domaines d'action prioritaires : les contenus et les ressources numériques au service des apprentissages ; l'accompagnement et la formation des enseignants et des directions ; l'équipement numérique des écoles ; le partage et la diffusion des ressources éducatives ; la gouvernance numérique des écoles et du système éducatif. Les actions prioritaires de la *Stratégie numérique pour l'éducation* sont progressivement mises en œuvre dans le cadre des travaux du PEE. » (FWB, 2022, p.8)

<sup>21</sup> Les indicateurs de l'enseignement (FWB, 2022) nous font état du modèle "1:1" indiquant la proposition d'une répartition de "un ordinateur portable ou une tablette par élève". Cette volonté a été pensée avec une attention aux inégalités comme nous l'indique le choix de viser "l'équipement de ceux qui en avaient le plus besoin. Dans un premier temps et dans l'urgence, 2 679 élèves scolarisés dans 256 écoles de l'enseignement secondaire caractérisées par un indice socioéconomique faible ont reçu un ordinateur reconditionné. D'autres mesures de ce type ont été également initiées, telles que le soutien des écoles dans l'acquisition de matériel, le soutien financier de familles.

### *C.2.2. La problématique du numérique dans les communautés de praxis critique*

Dans la deuxième partie de ce rapport consacré à la thématique des inégalités, comme pour les deux autres thématiques, nous allons maintenant présenter le travail réalisé dans les différentes communautés de praxis critique inter et intra-établissements en 2022. Comme déjà mentionné, de février à juin 2022, ce sont les ENT qui sont au centre des préoccupations des enseignants participant aux communautés de praxis critique. Quant aux expérimentations réalisées de septembre à décembre 2022 par les dernières communautés de praxis critique, elles sont plus nombreuses et générales. Elles concernent : 1) la création d'un répertoire d'accompagnement et des points d'attention pour la mise en place de formation aux outils numériques, 2) la mise en place d'ateliers du numérique en vue d'accompagner et de former au numérique des élèves de primaires pour leurs apprentissages, 3) la mise en place de tâches numériques à destination des élèves (via un dispositif en trois phases à exploiter par des enseignants du secondaire).

#### **C.2.2.1. La problématique des environnements numériques (ENT) dans les communautés de praxis critique de janvier à juin 2022**

Pour les communautés de praxis critique organisées à partir de février 2021, dans un contexte de fin de crise sanitaire, un groupe d'acteurs scolaires s'est intéressé aux environnements numériques de travail : 19 enseignants de 11 écoles bruxelloises (du réseau libre avec un ISE du premier quartile). Après deux années de crise sanitaire et de modifications dans les pratiques de la part de tous les acteurs de la vie scolaire, dans le cadre de cette recherche, ils ont souhaité se pencher sur ces outils massivement utilisés pour maintenir la continuité pédagogique. Hélas les rencontres inter-établissements ont été impossibles à organiser pour ces différentes équipes/acteurs, et ce sont les chercheuses qui ont fait connaître aux différentes équipes/acteurs le travail effectué dans chaque école. Quant aux rencontres au sein des établissements, leur fréquence a varié très fortement d'une école à l'autre (des équipes ont été rencontrées parfois seulement à deux reprises, d'autres mensuellement).

Plus spécifiquement, suite aux discussions menées lors des premières communautés de praxis critique de septembre à décembre 2021, juste après nos état des lieux, plusieurs acteurs nous ont demandé d'interroger l'impact de la crise sanitaire sur la présence des ENT dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles : peut-on voir d'éventuelles différences entre les écoles qui étaient déjà équipées avant la crise sanitaire et celles qui ne l'étaient pas, notamment par rapport aux usages pédagogiques de ces plateformes ? Observe-t-on des modifications parmi ces pratiques depuis la crise sanitaire et le tournant forcé ? Ils s'interrogent également sur la pérennité des éventuels nouveaux usages dans le temps long de la crise : les écoles et leurs intervenants ayant dû s'outiller afin d'assurer la continuité pédagogique, les ENT ont-ils pu répondre à ces besoins ?

De manière transversale, les participants ont souhaité également mieux comprendre ce qui a motivé les écoles à adopter l'un plutôt que l'autre ENT (ceux-ci ne proposant pas toutes les mêmes fonctionnalités) et quels impacts le choix de cette plateforme a eu ou n'a pas eu sur

l'école ; en d'autres termes, si la présence ou l'absence de certaines plateformes avait pu avoir un impact sur la vie scolaire, au-delà des pratiques pédagogiques.

Pour ce faire, plusieurs méthodologies ont été mobilisées : revue de la littérature, état des lieux en FW-B, entretiens avec des enseignants, focus group, etc., et divers étapes du processus de praxis critique ont été organisées : premièrement, la recherche d'informations dans la littérature scientifique internationale mais aussi plus particulièrement pour la FW-B ; ensuite des plans d'actions ont été élaborés, parfois pour l'ensemble de l'école, parfois seulement pour quelques enseignants, parfois avec la volonté d'expérimenter une nouvelle fonctionnalité des plateformes dans le cadre d'un cours, parfois afin de repenser la politique numérique de l'établissement. Ainsi, les écoles/acteurs ont été accompagnés dans leurs réflexions et leurs usages des ENT. Néanmoins, contrairement au travail réalisé entre septembre et décembre 2022, dans les communautés intra-écoles organisées entre février et juin 2022, les différentes étapes du processus de praxis critique ont été menées de manière très différenciée selon les écoles.

Même si les résultats ne sont pas généralisables du fait de la spécificité de notre échantillon (nous y revenons ci-dessous), ce travail collectif a permis de montrer que pour les écoles interrogées, les ENT ont joué un rôle essentiel dans la seconde partie de la crise sanitaire dès septembre 2020. Les acteurs rencontrés semblent avoir la volonté de pérenniser le lien avec ces plateformes numériques puisque nombreuses sont les écoles à s'équiper chaque année de nouvelles fonctionnalités. Dans leur pratique, les enseignants se sont adaptés et utilisent ces plateformes comme des outils pédagogiques, mais il leur faudra encore du temps et des formations pour en explorer toutes les possibilités.

#### **C.2.2.1.1. Description du rapport des participants avec les TICE**

Avant de présenter plus spécifiquement les problèmes mis en évidence dans nos communautés de praxis critique, une brève présentation du rapport des participants aux TICE et plus spécifiquement par rapport aux ENT nous semble nécessaire afin de mieux cerner la spécificité de notre échantillon par rapport à cette thématique du numérique.

En effet, par rapport aux résultats du baromètre «Digital Wallonia : Education & Numérique » (2018), les rapports des 19 enseignants engagés dans ces premières communautés de praxis critique sur le numérique sont particulièrement positifs.

En termes de compétences déclarées par exemple, contrairement aux résultats du baromètre (où seuls 27% déclarent avoir de bonnes compétences), les participants disent être plutôt à l'aise dans l'utilisation des outils techno-pédagogiques<sup>22</sup>. Aucun d'entre eux n'éprouve de difficultés particulières dans l'utilisation de ceux-ci. Néanmoins, nous constatons que neuf enseignants

---

<sup>22</sup> Au niveau des outils-logiciels : Genialy, Prezzi, PowerPoint, Kahoot, Agora Quizz sont cités spontanément. D'un point de vue de l'équipement « physique » : le smartphone, la tablette ou l'ordinateur portable personnels des enseignants reviennent souvent comme étant les outils principaux et dans une autre mesure, les ordinateurs fixes présents au sein des classes.

vont être à l'initiative de l'utilisation des outils alors que d'autres attendront que ceux-ci soient à leur disposition.

Néanmoins, pour 8 participants (sur 19), le manque et/ou l'absence d'équipement constituent toujours un frein dans la bonne utilisation des outils numériques : la présence/fiabilité d'une connexion Internet au sein de l'école (comme mis en évidence par les indicateurs de l'enseignement de 2022) mais aussi d'ordinateurs dans les classes ou salles de professeurs, l'équipement des classes de dispositifs de projection (projecteur, Tableau Blanc Interactif, etc.). Les deux citations ci-dessous illustrent ces difficultés :

*« Moi c'est quelque chose que j'aime bien justement par rapport aux élèves. J'ai reçu, d'une assoc, 20 ordinateurs donc c'est vrai que comme j'ai des classes de terminale, je prends beaucoup d'heures en classe et je travaille sur Google Docs, Word, Excel. Le problème c'est le Wifi quoi. C'est vrai que et je pense aucun prof n'a pris l'habitude par exemple de mettre ses cours et de les utiliser directement depuis l'ordi parce qu'en fait une fois sur 2 on n'a pas de Wifi. »*

*« J'ai une classe de 3<sup>e</sup> secrétariat-tourisme avec eux bien sûr j'aimerais faire plein de choses sur internet ou j'ai des sites et tout que je pourrais mobiliser pour faire des activités sympas, mettre en lien avec le cours. Je ne peux pas parce que ben on est dans un tout petit local, sans même un projecteur ou quoi que ce soit, donc bon pour leur montrer je suis obligé de réserver un local informatique. »*

Par rapport à l'accompagnement technico-pédagogique, comme dans notre état des lieux, il est apparu une grande hétérogénéité dans les réponses des participants à nos communautés de pratique. Les enseignants interrogés ont bien eu un accompagnement, mais celui-ci a pris une forme bien différente d'une école à l'autre (guide papier, tutoriels vidéo, séances d'(in)formations formelles ou informelles). Derrière cette disparité, on retrouve néanmoins des continuités : pour la plupart, il s'agissait plutôt d'un accompagnement technique que pédagogique dans le sens où l'objectif était la manipulation de l'ENT, mais pas de l'utiliser dans sa pratique d'enseignement. Si nous reviendrons plus en détails dans la partie qui suit sur les difficultés rencontrées par les enseignants et leurs besoins en termes de formation, signalons déjà que, pour nos premières communautés de praxis critique sur le numérique, à l'exception de deux écoles, les enseignants n'ont reçu aucune formation. En outre, parmi les écoles qui ont organisé une formation, seule une école a réorganisé une, voire plusieurs, formation(s) depuis la rentrée 2021-2022. Celles-ci s'inscrivent dans le dispositif d'accompagnement de nouveaux enseignants au sein de l'établissement.

Par rapport aux ENT, huit écoles interrogées utilisent l'ENT Smartschool. Les trois autres, Microsoft Teams (qui n'est pas spécifiquement un ENT, mais peut être considérée comme telle dans son utilisation). Pour les écoles utilisant Smartschool, trois écoles le faisaient déjà (à des niveaux variés) avant la crise sanitaire, mais aucune n'en avait un usage pédagogique. Un enseignant affirme par exemple :

*« On nous a parlé de SmartSchool avant la crise, en disant, oui, ça va arriver. Pendant la crise, ils l'ont lancé pour les profs. Et puis pour essayer de joindre les élèves, ils les ont lancés assez rapidement, juste pour les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>. Et après, ça s'est lancé progressivement. L'année passée, au fur et à mesure, et cette année-ci, ça s'est lancé pour les parents. »*

Pour deux autres, le choix de la plateforme avait été fait et était inscrit à l'agenda de l'année suivante. L'un des deux affirme :

*« C'était déjà prévu dans le plan de pilotage aussi (...) L'école avait déjà fait un tri dans les plateformes, elle a décidé de travailler avec Smartschool. »*

Ces mêmes écoles ont eu certes une longueur d'avance sur les autres à l'arrivée du premier confinement, mais on peut dire que toutes sont passées par une phase d'équipement des élèves consécutivement à la crise sanitaire (durant le confinement de mars 2019 ou à la rentrée de septembre 2019) afin de maintenir le lien avec les élèves.

### **Les leviers et freins rencontrés par rapport aux ENT**

Un frein que l'on retrouve dans la littérature et qui revient fréquemment lors des moments de rencontre est celui de la multiplication des plateformes numériques. Ceux par exemple qui ont décidé d'utiliser l'outil Teams regrettent de devoir continuer à utiliser d'autres plateformes pour les aspects administratifs liés à la vie scolaire (journal de classe, bulletin, prise de présences) et se questionnent sur la possibilité de regrouper un maximum les outils et/ou sur un changement de plateforme. La tendance est similaire pour les écoles étant équipées de Smartschool. Toutes n'en sont pas au même stade mais elles rompent progressivement leurs contrats avec les différentes plateformes administratives pour rassembler le plus de fonctionnalités possibles au sein de l'ENT. Une illustration :

*« On avait encore Myro Points et Agenda et donc en fait on avait 4 ou 5 plateformes différentes pour faire bah à chaque fois une fonction par plateforme ce qui était super lourd. Et du coup, on a mis Smartschool »*

Ces deux tendances ont un impact puisqu'en rassemblant toutes les fonctionnalités en une même plateforme, la gestion des données par les administrateurs est facilitée, mais cela permet également aux enseignants, élèves et parents de centraliser tous les outils en un même endroit.

#### **C.2.2.1.2. Les compétences numériques chez les jeunes ?**

Conjointement au défi de l'équipement numérique, il est nécessaire de penser la question des compétences des élèves et des enseignants. En effet, malgré la croyance répandue au sujet des *digital natives*, comme l'indique Bachy (2019), il est illusoire de penser que les jeunes peuvent naviguer dans un environnement numérique et apprendre de manière efficace sans un

accompagnement spécifique. Outre les compétences techniques, ce sont surtout les usages scolaires qui doivent être explicités et enseignés. Les usages des jeunes sont en effet souvent très différents voire même contradictoires avec les usages prescrits de la culture scolaire (Dauphin, 2012). Dans le cadre de la crise COVID-19, un ensemble d'éléments permet de mettre en avant une disparité importante dans la maîtrise des compétences numériques des élèves mais aussi des enseignants. Une maîtrise des compétences en e-learning des enseignants est néanmoins indispensable pour enseigner et accompagner les élèves dans le développement de compétences numériques et de compétences favorisant leur intégration professionnelle efficace. Il nous paraît donc nécessaire d'offrir aux acteurs concernés une formation adéquate à la plateforme choisie.

En FW-B, par rapport aux jeunes, le baromètre inclusion numérique de 2022, montre qu'en termes absolus : « *la jeune génération en Belgique est plus connectée à internet que jamais auparavant*<sup>23</sup>. » (p. 49)

Néanmoins, comme le rappelle le rapport relatif au baromètre (2022), « *derrière les catégories statistiques existent des réalités plurielles. Les jeunes n'échappent pas à cette logique. Les analyses soulignent la persistance de disparités selon les conditions de vie, lesquelles sont en partie influencées par celles de leurs parents lorsqu'ils sont encore à leur charge*<sup>24</sup> » (p. 50). Par conséquent, « *l'expression de « natifs du digital », apparue au début des années 2000, englobe en réalité une cohorte d'individus aux âges bien différents et, dès lors, aux besoins potentiellement fort variables. De plus, les données tendent à montrer que cette catégorie ne s'affranchit pas des inégalités sociales intragénérationnelles qui la traversent* » (Brotcorne, 2019, p. 54).

Ainsi, plutôt que d'imputer aux jeunes générations des compétences qui leur seraient naturelles ou inhérentes, la rapport relatif au baromètre d'inclusion numérique (2022) recommande « *un renversement de la perspective (qui) permettrait à la fois de se prémunir de l'écueil d'une éducation (au) numérique au singulier qui intégrerait un socle de compétences numériques, en réalité, non-maîtrisé par la plupart des jeunes générations, et de se concentrer sur les défis spécifiques que les usages du numérique posent aux jeunes, tels que le cyberharcèlement ou le regard critique sur les informations en ligne, par exemple* » (p. 54).

---

<sup>23</sup> En 2021, 81 % des jeunes âgés de 16 à 24 ans recourent à un ordinateur portable et 98 % d'entre eux utilisent un smartphone, ce qui constitue une part plus importante que dans les autres groupes d'âge de la population. Ce public est aussi celui qui est le plus « multi-connecté » : 85 % des jeunes sont dans ce cas, contre 74 % des 25- 54 ans et 50 % des 55 -74 ans. (p. 49)

<sup>24</sup> Le graphique 39 indique qu'un tiers des jeunes de 16 à 24 ans (33 %) possède de faibles compétences numériques générales. Près d'un jeune sur 2 peu diplômé (45 %) est dans ce cas. C'est proportionnellement deux fois plus que parmi les plus diplômés (22 %) (p. 51). 39 % des jeunes à faibles revenus détiennent de faibles compétences numériques, contre 27 % de ceux bénéficiant de hauts revenus. Parmi ces derniers, notons toutefois qu'ils sont 3 fois plus nombreux aujourd'hui qu'il y a deux ans à avoir de faibles compétences numériques (9 % d'entre eux seulement étaient dans ce cas en 2019). La part de jeunes femmes possédant de faibles compétences a, quant à elle, doublé en deux ans passant de 14 % à 28 %. Ces dernières demeurent cependant moins nombreuses que leurs homologues masculins (37 %) à être dans ce cas. (p. 52)

Par rapport aux compétences numériques des élèves durant la deuxième moitié de l'année scolaire 2021-2022, pour 9 participants à nos communautés de praxis critique (sur 19) c'est-à-dire pour un peu moins de la moitié de notre échantillon, celles-ci se sont améliorées suite à la crise sanitaire. Quelques exemples illustrent une petite évolution auprès des jeunes : la gestion d'un identifiant et d'un mot de passe, la rédaction de mail et l'utilisation des liens web. Toutefois, même pour les enseignants qui repèrent des apprentissages depuis la crise, cette évolution reste très mince. En effet, les élèves rencontrent encore beaucoup de difficultés. 4 enseignants vont plus loin et expliquent que cette difficulté est liée au fait qu'ils viennent de milieux défavorisés et donc ils ne sont pas forcément accompagnés par leur entourage. Par exemple :

*« Être dans une école plus défavorisée joue un rôle (...) dans la conscientisation parfois des élèves (...) là où il y a des familles d'un meilleur niveau social, économique ou avec plus d'éducation, ont parfois même souvent un meilleur accrochement pour comprendre. »*

D'autres expliquent que l'utilisation de ces outils numériques s'apprend, s'entretient et requiert de l'intérêt pour progresser. Il est donc important que les élèves soient formés et accompagnés. Selon un participant :

*« Dès qu'il s'agit de télécharger une application qu'ils ne connaissent pas pour mettre un identifiant, ou se rappeler d'un mot de passe, ils sont perdus. Je crois que ça, on n'est pas tous égaux face à ça. Ça s'apprend, ce n'est pas quelque chose qui est juste parce qu'on est né dans une génération, qu'on sait le faire. C'est quelque chose qui s'apprend et qui s'entretient. Il faut aussi avoir de l'intérêt à s'en servir, ou alors qu'on nous ait appris à nous en servir. Si on ne nous apprend pas et qu'on ne nous habitue pas à être débrouillards nous-mêmes sur le numérique, en fait, on ne l'est pas. »*

8 autres enseignants pensent néanmoins qu'il n'y a aucun progrès dans les compétences numériques des élèves. Ils rencontrent beaucoup de difficultés et posent encore beaucoup trop de questions. Pour exemple, les enseignants expliquent qu'après tout ce temps, ils doivent encore réinitialiser les comptes ou encore accompagner les élèves lorsqu'ils changent de smartphone. Ils reçoivent encore des messages dans la rubrique « objet ». Nous reviendrons plus en détails dans le point 2.2.2. (relatif aux recherches menées dans les dernières communautés de praxis critique de septembre à décembre 2022) sur cette problématique des compétences numériques des élèves, de même que sur les difficultés et les besoins des enseignants en termes d'accompagnement et de formation pour soutenir la transition numérique.

### **C.2.2.1.3. Une évolution des pratiques d'enseignement ?**

En attendant, retenons que malgré ces difficultés, pour les 19 enseignants participant aux communautés de praxis critique sur cette thématique du numérique de février à juin 2022, la présence des plateformes ne semble pas remise en question et va, au contraire, perdurer dans le

temps. Parallèlement à cela, leurs utilisations sont vouées à évoluer. D'une part, parce que les écoles s'équipent d'année en année de plus de fonctionnalités, particulièrement avec Smartschool. D'autre part, car les enseignants semblent avoir la volonté d'explorer le potentiel des fonctionnalités liées aux pratiques d'enseignement déjà utilisées. Pour exemple, la publication systématique des documents de cours, instaurer des rituels en publiant des devoirs une fois par semaine, l'exploitation du forum, etc. Un exemple de propos d'enseignant sur ce point :

*« Dans l'idéal, ce que j'aimerais bien par rapport à Teams, ce serait d'arriver à créer un rituel avec mes élèves et dire par exemple, tous les mardis ou mercredi je poste un devoir ou une préparation ou des exercices supplémentaires. Ils pourraient aller chercher et le vendredi je mets le correctif par exemple, plus de manière formative. »*

Ainsi, comme le montre Nesi (2022), dans la discussion de son rapport de fin d'étude en sciences de l'éducation, la période de confinement a poussé les enseignants à travailler avec le numérique pour assurer la « continuité pédagogique ». Avant la crise, seulement 9% des établissements secondaires utilisaient des plateformes de type ENT (DigitalWallonia.be, 2018). Durant la première vague de la crise, les enseignants nous expliquent que les usages pédagogiques avec le numérique ont été multiples et variés. L'absence d'une vision globale et commune aux différents niveaux (la Fédération Wallonie-Bruxelles, les réseaux, les Pouvoirs Organisateurs) a exigé des écoles et des enseignants de trouver des solutions en urgence afin de garder le lien avec les élèves. Il existait alors plusieurs outils numériques utilisés au sein de chaque école sans que tous les acteurs en soient eux-mêmes informés. Ce n'est qu'à la rentrée 2020 que les établissements scolaires ont décidé d'utiliser un environnement numérique de travail afin d'uniformiser les pratiques. Quant aux écoles qui étaient déjà installées ou en voie de l'être avant la crise sanitaire, elles ont véritablement été exploitées à ce moment-là.

Sur base des témoignages relevés par les enseignants interrogés, nous pouvons confirmer que la crise sanitaire a renforcé la présence et l'utilisation des environnements numériques de travail au sein des établissements scolaires secondaires francophones belges. Au moment de nos rencontres, les écoles avaient des usages variés des ENT, mais nous n'avons pas observé que les écoles qui avaient anticipé le déploiement de la plateforme au sein de leur établissement étaient plus « avancées » que celles qui se sont équipées en septembre 2020.

Nous pouvons faire une comparaison avec nos voisins français qui établissaient un même constat dix ans auparavant. En 2010, le pays voit une certaine accélération du déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire (Genevois & Poyet, 2010). Cette accélération nous semble comparable à la situation que les écoles interrogées ont vécue.

À travers nos discussions avec les enseignants, nous avons pu comprendre que les ENT ont modifié leurs pratiques d'enseignement en présentiel. Aujourd'hui, nous pouvons relever que tous les enseignants utilisent encore l'ENT au sein de leurs cours. Les buts sont divers : ils utilisent l'environnement d'enseignement et d'apprentissage (en y déposant des documents de

cours) et l'environnement d'information et de communication afin de communiquer avec les élèves, pour annoncer des informations importantes ou bien pour répondre à une question.

L'enseignement à distance a donc permis de développer des nouveaux usages au sein des classes. Même si chaque enseignant interrogé n'avait pas la même affinité avec le numérique avant la crise, chacun exprime l'envie d'intégrer davantage l'ENT au sein de ses pratiques. Si on se réfère au modèle *Aspid*<sup>25</sup> (Karsenti, 2013), les enseignants se trouvent, ici, dans la phase « de progrès » en apportant une plus-value à leur travail voire pour certains dans la phase d'innovation. Nous rejoignons donc l'idée selon laquelle : « *Les plateformes ENT peuvent modifier les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans des moments d'enseignement en présentiel. Une fois la crise sanitaire passée, ces plateformes continuent à être utilisées dans les écoles et surtout dans les classes* » (Nesi, 2022, p.50).

#### **C.2.2.2. La problématique du numérique dans les communautés de praxis critique de septembre à décembre 2022 : les digital natives et l'accompagnement des enseignants face à leurs difficultés**

Dans les communautés de praxis critique de septembre à décembre 2022, les manières de travailler ont été très différentes de celles pratiquées lors des communautés de février à juin 2022 sur cette thématique. En effet, alors que pour ces dernières aucune rencontre inter-établissements n'avait pu être organisée et que le travail s'était essentiellement fait dans les écoles en mutualisant les recherches, l'état des lieux, les ressources produites dans chacune d'elles (avec des fréquences de rencontre et de travail très différentes en fonction des écoles/acteurs), pour les communautés de praxis menées depuis septembre 2022, les rencontres inter-établissements ont été mensuelles et les dialogues entre acteurs de différentes écoles, beaucoup plus nombreux.

Si comme nous venons de le voir au point 2.2.1., pour les communautés de février à juin 2022, c'est la thématique des ENT qui a constitué l'essentiel des échanges, dans les nouvelles communautés à partir de septembre 2022, ce sont des thématiques plus générales (moins techniques) qui sont abordées autour d'une question centrale : dans le cas où la crise sanitaire serait de retour demain, serions-nous face aux mêmes problèmes "numériques" ?

En effet, la période est différente, il ne s'agit plus tout à fait de répondre à une urgence (les périodes de confinement sont pour l'instant révolues) mais plutôt de faire un état des lieux sur les compétences numériques des élèves d'un côté, et par rapport aux difficultés/besoins des

---

<sup>25</sup> Le modèle *Aspid* décrit les cinq phases pour modéliser le processus d'adoption d'une nouvelle technologie et son intégration pédagogique en classe (Karsenti, 2013). La première, « **l'adoption** » est le moment où l'enseignant va se familiariser avec l'outil (cela peut être chronophage pour lui). Ensuite, la phase de « **substitution** », c'est le moment où la technologie n'apporte rien de nouveau à l'enseignement et celui-ci se substitue à une méthode plus traditionnelle. Puis, vient la phase « **progrès** » où l'enseignant va commencer à utiliser le numérique de sorte à apporter une plus-value à son travail. Enfin, la phase la plus élevée est celle « **d'innovation** » : L'enseignant va utiliser la technologie pour enseigner de manière totalement nouvelle. Il existe cependant une phase de « **détérioration** » qui peut être présente et qui peut empêcher le processus d'adoption d'une nouvelle technologie. Dans ce cas, la technologie entraîne des lacunes pédagogiques (Nesi & Biston, 2022).

enseignants pour un usage pédagogique et didactique du numérique, de l'autre. Deux thématiques abordées déjà dans les communautés de praxis critique de février à juin 2022, dans les ateliers de praxis critique ou encore dans l'état des lieux de 2021, mais toujours de manière transversale.

Le tableau suivant dresse les profils des membres de la communauté, les contextes des établissements et classes ainsi qu'un bref détail de ces expérimentations.

<b>Profil des membres de la communauté de praxis critique</b>	<b>Contexte de l'établissement et la classe</b>	<b>Nom et description brève du plan d'action</b>
Un enseignant régent	1 <sup>ère</sup> secondaire 79 élèves	Un scénario pédagogique et de recherche pour remédier au manque de compétences au numérique chez les élèves
Une institutrice primaire	École fondamentale ordinaire bruxelloise en encadrement différencié. 12 élèves de 5 <sup>ème</sup> année primaire	Un roman photo relatant des ateliers centrés sur les compétences numériques en traitement de texte
Quatre enseignants (3 régents et 1 institutrice primaire)	Contexte plus large : plusieurs écoles de la FWB	Un outil d'évaluation des difficultés des enseignants dans l'utilisation pédagogique du numérique, ainsi qu'un état des lieux des accompagnements proposés au sein des établissements.

#### **C.2.2.2.1. Les compétences déclarées et observées des élèves par rapport au numérique**

Concernant les compétences numériques des élèves, comme nous l'avons déjà pointé dans les points 2.1.4 (sur la transition numérique forcée) et 2.2.1. (sur le travail réalisé dans les communautés de février à juin 2022), l'utilisation quotidienne d'outils tels qu'Office (Word, Teams, PowerPoint, etc.) ou de diverses plateformes (Moodle, SmartSchool, etc.) n'est pas allée de soi pendant la crise sanitaire. Les formations ou tutoriels proposés, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants, n'ont pas réussi à fédérer tous les publics visés, laissant de côté une partie non-négligeable des élèves en particulier.

Ainsi, pour mieux objectiver les difficultés des élèves, un dispositif en trois phases<sup>26</sup> permettant d'évaluer les compétences numériques des élèves a été créé par les différents acteurs de ces communautés sur le numérique à partir de septembre 2022. Il se présente comme suit :

- 1) Élaboration, passation d'un questionnaire sur les représentations des élèves par rapport à leurs compétences numériques et analyse des réponses de 79 élèves.

<sup>26</sup> Dont des détails beaucoup plus fournis sont consultables sur l'interface numérique H5P.

2) Élaboration, passation d'un test numérique avec trois tâches (français, mathématiques et sciences) requérant différentes compétences numériques et non disciplinaires. Et analyse comparative des résultats au test numérique par rapport à leurs déclarations de leurs compétences effectives.

3) Production de tutoriels et de canevas à destination des élèves et des enseignants suite aux deux premières étapes.

Pour les ressources produites par les communautés de praxis critique à partir de septembre 2022, nous invitons le lecteur intéressé par plus de détails à rejoindre l'espace du H5P dédié à ces expérimentations (dans l'onglet "Plans d'action" du numérique).

En attendant, pour revenir aux compétences numériques des élèves testées dans le cadre de cette dernière partie de la recherche, lors de la confrontation des résultats des auto-évaluations et les résultats obtenus lors de la passation du test, nous pouvons mettre en lumière un important décalage chez les élèves, entre leurs représentations dans leurs auto-évaluations et les compétences observées lors du test numérique.

En effet, alors que 93,5 % des élèves considèrent avoir une maîtrise de l'outil numérique allant de moyenne à excellente, d'après le test numérique réalisé, 2 élèves sur 3 n'atteignent pas la maîtrise moyenne<sup>27</sup>. Quant à l'aspect technique, dans toutes les tâches, il a été un frein pour les élèves<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> 32 élèves sur 79 ont fait une recherche pertinente (40,50 %). Pour la maîtrise de l'application bureautique Word, 45,7% maîtrisent le copier-coller (C2). Seulement 37,1% sont capables d'enregistrer un document dans un dossier (C4) mais seulement ¼ des élèves a réussi à renommer le document (C5). La même proportion a été capable de convertir un fichier .docx en .pdf. Alors que ¾ des élèves disent maîtriser les options de base.

<sup>28</sup> L'envoi par un canal imposé (mail (9/79), drive (1/79), Moodle (16/79) la création de dossiers (11 sur 79) ou la conversion dans d'autres formats (17/79) ne sont pas maîtrisés. 1 seul élève sur 79 est arrivé à envoyer son document via OneDrive alors que près de 70% des élèves disaient pouvoir le faire. Cet élève est le seul sur 79 à avoir réussi à tout envoyer.

#### **C.2.2.2.2. Les perceptions des forces et des difficultés face à l'utilisation des outils numériques par les enseignants.**

Nous nous sommes également penchés sur les compétences numériques des enseignants. En effet, comme nous venons de le voir dans les diverses parties de ce rapport sur le numérique, les multiples recherches nous permettent de conclure qu'il existe un besoin criant de formation au numérique au service des apprentissages. Cette réflexion a conduit les communautés de praxis critique sur le numérique à partir de septembre 2022 à construire, conjointement aux outils pour tester les compétences (et leurs représentations) numériques des élèves, un outil d'évaluation des difficultés vécues par les enseignants dans leur utilisation du numérique au service des apprentissages. Pour ce faire, deux questionnaires ont été créés et des échantillons spécifiques sélectionnés.

Pour le 1<sup>er</sup> questionnaire intitulé *Outil d'évaluation des difficultés des enseignants dans leur utilisation technique et pédagogique (et des ressources qu'ils ont développées pendant / après la crise de la Covid-19)*<sup>29</sup>, 75 enseignants de tous types d'établissements (maternelle, primaire, secondaire toutes filières confondues, spécialisé/ordinaire, ...) ont été interrogés afin de récolter les représentations, les difficultés et facilités, les besoins qu'ont les enseignants en matière d'outils numériques lors des apprentissages du plus grand nombre. Les résultats de ce premier questionnaire nous ont permis de mieux cerner les freins et les leviers pour la transition numérique en FW-B. A l'instar des résultats de l'étude réalisée au sein de notre centre de recherches (CRSE) sur les effets de la COVID dans l'enseignement supérieur en FW-B (2022), et en cohérence avec ceux que nous avons pu mettre en évidence depuis 2022 dans le cadre de cette recherche, nous observons que la pandémie a produit un véritable "déclat numérique" pour une grande majorité des acteurs dans l'enseignement. En effet, comme l'indiquent ici encore les résultats de ce dernier questionnaire d'octobre 2022, la crise de la Covid-19 a été un accélérateur pour l'intégration du numérique dans l'enseignement pour 69% des répondants (52/75).

Toutefois, comme déjà mentionné dans les différentes parties sur le numérique de ce rapport, la crise a également révélé des inégalités d'accès aux matériels et aux infrastructures technologiques ainsi qu'une importante fracture d'usage des outils numériques.

Par rapport aux usages du numérique, grâce aux analyses des réponses à ce questionnaire d'octobre 2022, il est intéressant de constater, ici encore, que les enseignants déclarent surtout utiliser les outils numériques pour améliorer la communication avec les élèves, les parents et les collègues. Selon deux enseignants par exemple, l'utilisation du numérique facilite le travail en collaboration avec les autres enseignants et permet de créer des cours numérisés accessibles en dehors du temps scolaire. L'utilisation du numérique a également permis d'élargir les possibilités d'activités proposées aux enfants (notamment de rendre la recherche plus accessible et de numériser les documents utiles à la construction des apprentissages) et de faciliter les tâches administratives. L'utilisation du numérique permet d'économiser du temps et de travailler avec un matériel audio et vidéo de meilleure qualité. Cependant, quinze enseignants ont déclaré que l'utilisation du numérique n'avait pas modifié leurs tâches.

Pour les autres, la plupart utilisent les outils numériques pour préparer les apprentissages, et pendant les séances d'apprentissage, comme support pour leur cours (par exemple l'usage du TBI comme rétroprojecteur). Une majorité des enseignants pense que l'utilisation du numérique peut renforcer les apprentissages et permet aux élèves de s'engager davantage dans la tâche et la moitié des répondants déclarent utiliser le numérique pour différencier les apprentissages<sup>30</sup>.

Enfin, par rapport à l'évaluation des élèves par le numérique, les réponses au questionnaire d'octobre 2022 sont assez hétérogènes : la moitié des répondants affirment utiliser les outils numériques pour l'évaluation, principalement en utilisant des applications pour repérer les difficultés de chaque élève (moins d'un tiers des répondants pour favoriser l'auto-évaluation de leurs élèves<sup>31</sup>). L'autre moitié ne les utilise pas principalement en raison d'un manque de matériel, de formations, et de compétences des élèves en utilisation des outils numériques.

---

<sup>29</sup> <https://forms.gle/AjAQf4yH9MqceBZTA>

<sup>30</sup> Ils utilisent principalement des plateformes existantes pour cela et proposent des activités complémentaires pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés. Dans cette perspective, certains utilisent des portfolios numériques pour suivre la progression des élèves. Le numérique permet également d'adapter les supports et exercices en fonction des besoins des élèves. A cet égard, plusieurs enseignants utilisent le numérique pour adapter leurs enseignements aux besoins spécifiques de certains élèves, en créant des banques de données avec des supports variés que les élèves peuvent utiliser selon leurs besoins et envies. L'utilisation de supports variés et de contenus divers permet selon eux de répondre aux centres d'intérêt des élèves et de créer des parcours personnalisés. Le numérique permet également, selon certains répondants, d'identifier plus facilement les difficultés des élèves et de créer des programmes pour les surmonter.

<sup>31</sup> Ceux qui ont répondu favorablement à la question, utilisent des applications de correction comme Quizlet, LearningApps, Kahoot, etc., ou même des logiciels comme Excel, ou encore des commentaires audios enregistrés par l'enseignant afin que les enfants s'auto-évaluent et en gardent une trace dans leur portfolio digital.

### **C.2.2.2.3. Les besoins de formation des enseignants pour un usage pédagogique des TICE**

Pour le 2<sup>e</sup> questionnaire intitulé *État des lieux des accompagnements/formations mis en place par les établissements scolaires pendant et après la crise COVID*<sup>32</sup>, ce sont principalement des référents informatiques (ou le cas échéant, la direction ou un enseignant par établissement) qui ont été contactés. La situation dans 31 établissements a ainsi pu être sondée.

Grâce à l'analyse des réponses de ce deuxième questionnaire, nous constatons que le désir d'accompagnements/d'aides aux TICES est un besoin fortement demandé pour 71% des répondants.

Sur les 31 écoles, 19 établissements ont mis en place des aides/accompagnements. Mais seule une institution met réellement en place des aides à l'utilisation des TICES au service des apprentissages. Pour les 18 autres écoles, elles favorisent surtout la mise en place d'aides à l'accès et régulent les problèmes techniques en mettant en place une personne référente. Il en ressort aussi que pour ces dernières, les outils numériques sont employés à transposer les tâches administratives des enseignants sur certaines plateformes/applications.

La majorité des enseignants interrogés s'accordent à dire qu'avant de participer à une future "formation", il est impératif d'établir un état des lieux des besoins, des forces et faiblesses spécifiques aux professeurs quant à l'utilisation et/ou au fonctionnement des outils numériques.

Ils souhaiteraient que cette future formation aux numériques, les initie, leur apporte une aide, pour :

- Évaluer et suivre la progression de l'élève en travaillant la notion de l'erreur et son identification dans un but constructif via l'outil numérique.
- Créer des programmes adaptés à chaque enfant et à ses difficultés, dans lequel l'enfant peut avancer à son rythme.
- Développer l'utilisation et la création de ressources, de documents sur différents supports dans le but de venir renforcer les apprentissages.
- Développer l'outil numérique comme outil de communication entre les enseignants, entre les enseignants et les parents, ainsi qu'entre les enseignants et les élèves.

Enfin, l'analyse du premier questionnaire d'octobre 2022 a mis en lumière quelques excès de la part des enseignants dans l'utilisation du numérique au service des apprentissages. Il paraît donc intéressant d'être vigilant en intégrant aux formations futures un aspect préventif aux dérives éventuelles, telle que le respect de l'éthique, ou le dépassement du temps scolaire.

---

<sup>32</sup>Consultable via le lien suivant : <https://forms.gle/7JQaDTETz1BQMnvAA>

### *C.2.3. Brève synthèse de l'axe inégalités, effet établissement et numérique*

Comme dans la littérature internationale, la problématique des inégalités a été au centre de nos investigations depuis le début de la recherche et une thématique très fréquemment abordée dans nos entretiens avec les acteurs scolaires par rapport aux effets de la crise sanitaire sur l'école. Néanmoins, si la question des retards d'apprentissages pour les élèves des milieux défavorisés et les conditions différenciées de vie des élèves et des enseignants lors des divers confinements a été l'objet de multiples inquiétudes (surtout du côté des enseignants, des directions et des autres acteurs scolaires), contrairement à de nombreux systèmes éducatifs dans le monde, aucun des acteurs scolaires rencontrés n'a parlé de problème de nutrition ou d'hygiène suite à la fermeture des écoles. En FW-B, deux thématiques sont apparues avec prégnance tout au long de la recherche par rapport à cette problématique des inégalités et en lien avec l'injonction de la "continuité pédagogique" tout au long de la crise : la question des relations école/familles que nous avons abordée dans notre axe sur la forme scolaire ; mais aussi la problématique de l'enseignement-apprentissage numérique forcé (problème du nombre et de la qualité des équipements, tout comme de leur maîtrise).

Lors de notre état des lieux de janvier à juin 2021 et de la passation de notre questionnaire sur les appropriations des circulaires en décembre 2021, les acteurs scolaires rencontrés en FW-B faisaient très majoritairement part d'un stress permanent, de difficultés à maintenir les moments de collaboration (40% du panel). Nous repérons également un effet d'établissement important (notamment par rapport à cette collaboration dans l'école) dans les vécus de la crise par les acteurs scolaires mais aussi dans les stratégies adoptées. Comme nous avons pu le voir dans la partie relative à la forme scolaire, seule une minorité des écoles s'emparent alors des difficultés rencontrées tout au long de la crise pour mettre en place de nouvelles pratiques alors que la majorité des écoles subit plutôt un renforcement de la forme scolaire.

Dans les communautés de praxis critique organisées depuis février 2022, tout comme dans les ateliers de praxis critique menés d'avril à mai 2022, nous montrons des évolutions dans les positionnements des différents acteurs rencontrés. En effet, pour la thématique des inégalités, comme pour la forme scolaire, là où les dilemmes et les tensions étaient très nombreux tout au long de nos investigations en 2021<sup>33</sup>, les acteurs scolaires rencontrés lors des ateliers en 2022 semblent avoir eu l'occasion de prendre plus de recul par rapport à la crise sanitaire (bien que les difficultés soient encore très nombreuses pour ceux du primaire et encore très prégnantes chez ceux du secondaire quand ils décrivent la crise) et sont donc plus enclins à percevoir les leçons positives que l'on peut tirer de la crise.

Plus spécifiquement par rapport aux outils numériques, dans un premier temps, les réactions étaient très acerbes vis-à-vis du tournant forcé et de nombreux acteurs scolaires (tous niveaux confondus de l'obligatoire) déclaraient ne plus jamais vouloir les utiliser. Plus tard, dans nos ateliers de praxis critique, seule une enseignante de secondaire tient encore ce type de discours.

---

<sup>33</sup> Au moment de notre état des lieux de janvier à juin 2021 et même lors de la passation du questionnaire en décembre 2021.

Sinon, tous souhaitent, chacun en fonction de là où ils se situent, avancer dans l'appropriation du numérique dans l'enseignement et ce, pour des préoccupations diverses (cours, remédiation, réunion avec familles, ...). Dans les communautés de praxis critique, même si la spécificité de notre échantillon est à prendre en considération, la volonté des 19 enseignants de continuer à s'approprier les ENT dans une perspective pédagogique est une illustration significative des effets sur le long terme du tournant numérique forcé.

Néanmoins, tous insistent également, que ce soit dans notre état des lieux, dans les ateliers ou les communautés de praxis critique, sur les conditions minimales nécessaires pour généraliser ce type de pratique. Ainsi contre l'enseignement à distance d'urgence que les acteurs ont vécu dans les moments forts de la crise sanitaire, ils souhaitent la mise en place de réflexions collectives sur les conditions de possibilité de l'usage du numérique dans l'enseignement en termes de matériel, de formations, de types d'outils, etc.

Dans cette perspective, lors des premières communautés de praxis critique de février à juin 2022, les acteurs nous demandent de nous intéresser aux ENT. Cette recherche collaborative avec 19 enseignants bruxellois du secondaire du réseau libre confessionnel avec un ISE du premier quartile nous permet de mettre en lumière la situation des écoles en FW-B par rapport au numérique avant la crise et plus particulièrement, l'hétérogénéité des ENT employés par une minorité d'écoles avant la crise. Cette recherche menée dans leurs écoles et avec leurs collègues nous permet également de montrer des utilisations nouvelles ou une pérennisation des ENT, désormais employés par tous, après septembre 2020 (notamment Smartschool), de même qu'une volonté collective d'en continuer l'utilisation et d'en apprendre plus sur les fonctionnalités. Néanmoins, les acteurs rencontrés dans le cadre de cette recherche sont unanimes sur la nécessité de s'assurer que tous soient en possession du matériel et des compétences nécessaires. En effet, le travail réalisé dans les communautés de praxis critique de septembre à décembre 2022 nous invite à la prudence : les compétences numériques des élèves restent très faibles malgré leurs représentations ; de même que les usages pédagogiques des enseignants restent peu développés.

Selon le travail réalisé de septembre à décembre 2022 par les enseignants engagés dans ces communautés, si le COVID refaisait son apparition demain, nous nous retrouverions à nouveau démunis. En effet, les investissements dans le parc informatique, l'achat de licences Office ou l'instauration de cours de codage dans l'établissement n'ont eu que très peu et/ou aucun impact sur les compétences numériques des élèves. Ainsi, si l'on donnait une tâche à effectuer ou à rendre sur la plateforme ou par mail, il y a fort à parier que les élèves, faute de compétences techniques, finiraient par abandonner. C'est à cela que nous assistions durant les premières vagues, un décrochage scolaire qui était certainement dû à la situation morose mais aussi, à n'en pas douter, à l'impossibilité pour certains élèves de surmonter ces lacunes seuls.

Cependant, les élèves ne sont pas les seuls à subir cette fracture numérique. Les enseignants aussi sont souvent démunis face à l'outil numérique. Certains n'envisagent pas d'intégrer les TICES dans leurs pratiques, et même parmi ceux qui se considèrent comme des experts, peu utilisent réellement le numérique pour des applications pédagogiques. En outre, l'analyse de

notre second questionnaire a également montré que les accompagnements au numérique pour les apprentissages sont presque inexistants dans les écoles. Ces résultats soulèvent de nouvelles questions sur la nécessité d'une formation de qualité pour les enseignants dans l'utilisation du numérique, et sur l'utilité d'une approche didactique de l'outil numérique pour développer les intérêts de cet outil dans les disciplines spécifiques.

### C.3. Axe « autonomie »

Dès le début de la crise impactant de plein fouet l'enseignement en FW-B, le premier Conseil National de Sécurité indique la suspension des leçons au sein des établissements (le 16/11/2020) et dans sa première circulaire (n° 7515) introduit explicitement l'autonomie. En effet, la volonté clairement affichée du ministère de baliser les liens conservés entre l'école et les élèves dans un tel contexte particulier se voit circonscrite par une demande concrète : que le travail à la maison puisse être systématiquement réalisé en "parfaite autonomie" par l'élève. Des travaux à domicile pouvaient donc être proposés par les équipes éducatives mais dans une logique de "remédiation-consolidation-dépassement". La ministre de l'éducation soulignait alors l'importance absolue accordée à ce que ce travail à domicile porte sur des contenus abordés au préalable dans la classe et ne puissent en aucun cas être évalués de manière certificative ou exiger des équipements dont ne disposeraient pas les élèves (Duroisin et al., 2021). Ces travaux devaient alors être pensés dans une volonté de "maintenir un lien social avec les élèves" malgré le fait de "l'absence d'accompagnement pédagogique des élèves, qui seront parfois seuls à la maison", ou encore « que plusieurs enseignants seraient susceptibles d'en distribuer simultanément. Tout devait alors être mis en place sur le plan organisationnel pour garantir un accès à tous les élèves.

Dès lors que cette autonomie des élèves a été mentionnée et qu'elle a fait l'objet de nombreux questionnements et de discussions de fond avec les acteurs, nous tenterons, dans les lignes qui suivront, d'en comprendre les fondements et caractéristiques dans le contexte scolaire. Un bref historique du rapport entre le concept d'autonomie et les mouvements de réforme de la forme scolaire de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle sera entrepris avant de tenter d'analyser cette question dans les travaux des sciences de l'éducation édités depuis. Enfin, nous aborderons cette thématique sous l'angle des rencontres avec les acteurs, des différents ateliers de praxis critique et des expérimentations réalisées au sein des établissements.

#### *C.3.1 Crise sanitaire et autonomie : nécessité affirmée d'un concept polysémique*

Avec la crise pandémique et la fermeture des écoles, comme le montrent Ria et Rayou (2020), l'autonomie est très rapidement apparue au centre des préoccupations des enseignants. Concernant l'autonomie en temps de pandémie en Suisse par exemple, 38% des élèves du secondaire inférieur et 35% des élèves de primaire évoquent la difficulté à planifier leur journée de travail et plus globalement à apprendre seuls chez eux (Cecchini & Dutrévis, 2020). En France, de nombreux élèves ont bien de la peine à organiser et à planifier leur travail ainsi qu'à décoder les consignes données par l'enseignant lorsque l'école a lieu à distance (Béduchaud et al., 2020).

Dans le cadre de notre recherche, lors de notre état des lieux réalisé de janvier à juin 2021, nous avons pu mettre en évidence la prégnance de cette question de l'autonomie, souvent de manière explicite, parfois de manière implicite (notamment par rapport à la répartition des rôles entre école/familles) chez tous les acteurs rencontrés.

Néanmoins, les représentations relatives à la responsabilité de cet apprentissage variaient très fortement d'une catégorie d'acteurs à l'autre. En effet, les enseignants et les directions étaient majoritaires à imputer les problèmes d'autonomie à la sphère familiale et rares sont ceux qui se questionnaient sur leurs pratiques par rapport à ce type de difficultés. En revanche, les autres acteurs scolaires rencontrés (conseillères pédagogiques, CPMS, service d'accrochage, équipes mobiles) semblaient eux plus attentifs à la responsabilité des écoles et des enseignants dans l'accompagnement nécessaire des élèves vers l'autonomie. De même, les élèves et les familles pointaient également l'effet de l'accompagnement et de la présence ou de l'absence des enseignants pour les accompagner dans leurs apprentissages autonomes.

Ainsi, dans le rapport final de décembre 2021, nous avons montré que la nouvelle répartition des rôles entre école et familles, non explicitée et non négociée dans une majorité des écoles, avait soulevé de nombreux malentendus entre les acteurs scolaires rencontrés à l'égard de cette thématique de l'autonomie. En période de confinement, en situation hybride ou plus généralement pour le travail à domicile, de nombreux élèves semblaient avoir souffert de difficultés à s'organiser et à planifier leurs journées de travail quand l'école avait lieu à la maison, alors qu'une partie des enseignants considéraient que ce n'était pas de leur responsabilité mais de celle des familles (et que ces dernières étaient majoritaires à considérer que c'était de la responsabilité de l'école).

Dans le cadre des exercices de positionnements proposés lors de nos ateliers de praxis critique en 2022, comme nous le verrons aussi dans les communautés de praxis critique par la suite, la nécessité de ce dialogue et de cette négociation (déjà mis en évidence au point dédié aux relations école-familles) est à nouveau réaffirmée.

Ici encore nous percevons également une évolution par rapport à notre état des lieux. En effet, seule une enseignante ( $n=40$ ) renvoie l'apprentissage de l'autonomie aux familles. Contrairement aux autres dilemmes/tensions, la majorité des acteurs du secondaire se situe entre les deux positions. Quant aux 4 enseignantes du primaire qui se positionnent d'une manière médiane, elles considèrent que cela dépend de la répartition des rôles entre l'école et la famille qui pourrait être négociée notamment dans le cadre des plans de pilotage. Sinon, pour le reste des enseignantes du primaire, l'autonomie est un apprentissage qui relève de l'école.

### **C.3.1.1 Un bref historique du concept d'autonomie dans l'école**

Avant d'aborder plus spécifiquement les tensions que ce concept a suscitées dans le monde académique, il nous semble important de revenir brièvement sur le concept et son rapport avec la forme scolaire présentée dans la partie plus avant.

Le concept d'autonomie semble être issu de la philosophie socratique et de la nécessité d'agir par soi-même, en se dictant ses propres règles de conduite. C'est au XX<sup>e</sup> siècle au sein du mouvement d'Éducation Nouvelle que le terme apparaît dans le champ de l'éducation. Contre la perspective transmissive et passive des écoles traditionnelles, des praticiens et autres philosophes de l'éducation (tels que John Dewey et William Heard Kilpatrick aux États-Unis

ou encore Célestin Freinet en France), expérimentent de nouveaux dispositifs pédagogiques. Parfois très hétérogènes entre eux, ces dispositifs avaient pour volonté de rendre l'élève "acteur de son apprentissage" en lui permettant notamment d'apprendre à apprendre afin de le rendre autonome dans son parcours.

Si durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, cette problématique de l'autonomie existe essentiellement dans les écoles et les pédagogies alternatives, à partir des années 1960-1970, l'Éducation nationale s'en empare pour en faire un enjeu scolaire central pour tous en France. En 1982, le « travail autonome » est l'un des modules proposés pour la formation des enseignants (Brunot et Grosjean, 1999).

On observe ensuite le passage de l'idée de « travail autonome » vers une « pédagogie de l'autonomie » : l'autonomie qui consiste à créer les conditions permettant à l'élève de construire son propre savoir devient une finalité du système éducatif. Selon plusieurs auteurs, ces transformations dans l'école sont à mettre en relation avec un tournant néo-libéral dans nos sociétés qui pense l'individu comme une particule élémentaire (Le Bart, 2008, cité par Denouël, 2017) et l'autonomie comme la valeur suprême (Boltanski et Chiapello, 1999, cité par Denouël, 2017). Nous y reviendrons plus en détail avec un exemple issu de l'analyse des effets du processus de praxis critique.

### **C.3.1.2 Les conditions de possibilité de l'autonomie à l'école**

Pour les partisans de l'autonomie, l'école et la classe jouent des rôles centraux en ce qui concerne le contexte d'apprentissage, En effet, l'espace classe/école est un sujet constant de réflexion et d'enjeux dans les pédagogies favorisant l'autonomie de l'élève. D'ailleurs, Neil (1970), considéré comme un des pionniers de cette pédagogie de l'autonomie, explique que le cadre est régi à la fois par l'espace et le temps mais également par les règles de fonctionnement de la classe. Afin de permettre une pédagogie de l'autonomie, la classe ne peut plus être un bloc monolithique et unifonctionnel. Au contraire, elle devient un modèle de pluriactivité qui s'oppose à la pédagogie frontale pour laquelle tous les élèves écoutent l'enseignant et exécutent le même exercice au même moment (Lahire, 2001).

Des auteurs tels que Lahire (2001, 2005) et Rayou (2020) montrent donc la nécessité de repenser et réorganiser de nombreuses dimensions de l'école et de la classe afin de faire apprendre aux élèves le travail autonome. A titre d'exemple, figurent : la création de nouveaux aménagements de l'espace-temps (pour permettre par exemple des périodes de travail autonome) ; de nouvelles relations entre les enseignants, les élèves et les familles (moins de contrôles, plus de communication et plus de confiance) ; plus de collaborations entre élèves et entre enseignants (afin de vivre à l'école des cultures solidaires). Bref, pour penser les conditions de possibilité d'une certaine autonomie de l'élève dans la sphère scolaire, les enseignants ne peuvent se limiter à la communication de consignes et/ou au renvoi de cette dimension dans la sphère familiale. Ils doivent penser à l'organisation de l'apprentissage selon plusieurs registres : cognitifs, culturels, identitaires. C'est à ce titre que Freinet, fervent représentant de l'autonomie à travers la coopération, défendait l'importance de mettre en place

un milieu riche permettant à l'élève d'évoluer sur tous les plans. Selon lui, la dimension collective de la classe, à l'image de la société, aide à l'acquisition de l'autonomie individuelle.

Les recherches ont également mis en avant le fait que pour rendre les élèves autonomes, un rapport moins « directif » est à privilégier. C'est-à-dire que l'enseignant ne doit pas considérer les élèves comme des simples réceptacles : « *des simples cires molles dans lesquelles la marque des générations antérieures va pouvoir s'imprimer* » (Lahire, 2001, p. 153). Le rôle de l'enseignant est aujourd'hui de s'appuyer sur les capacités de l'élève, ses connaissances, sa compréhension et lui permettre de prendre en charge son activité intellectuelle, autrement dit le placer en situation de réflexion ou de production-crédation (Lahire, 2001).

Enfin, si les recherches jusqu'ici évoquées indiquent des nécessités et points de vigilance quant à l'acquisition et l'enseignement/l'apprentissage de l'autonomie, il convient surtout d'attirer l'attention sur le caractère polysémique du terme. A ce titre, Foray (2016, p.191) nous invite à définir l'autonomie comme une « *capacité de se diriger dans le monde, contraire à l'assujettissement aux traditions lorsque la volonté est déterminée par l'extérieur ou par une règle imposée. Pour autant, l'autonomie n'est pas le contraire de l'hétéronomie, ce qui signifie qu'autonomie et socialisation sont inséparables* ». Ce chercheur français établit une distinction essentielle à partir d'une typologie distinguant trois formes d'autonomie : l'autonomie fonctionnelle, cognitive et morale.

#### Typologie de l'autonomie selon Foray (2016, p. 19)

<p><b>fonctionnelle</b></p>	<p>« <i>consiste à <b>agir par soi-même</b> : agencer des moyens, mettre en œuvre des savoirs et des savoir-faire, tenir compte de contraintes.</i> » (p.21)</p> <p>« <i>Pour un élève, ses manifestations ne sortent pas de la classe : elle devient une simple autonomie d'exécution, où il s'agit de répondre par soi-même aux exigences scolaires</i> ». (p.38)</p>
<p><b>morale</b></p>	<p>« <i>se traduit par <b>choisir par soi-même</b> : pouvoir faire des choix de vie, la conduire vers certaines priorités relatives à ce qui nous semble bon ou désirable. Cette forme d'autonomie représente donc la liberté au sens positif, c'est-à-dire le pouvoir de se donner soi-même une règle. Elle devient alors un contrat passé avec soi-même, par lequel la volonté s'engage à n'obéir qu'à elle-même.</i> » (p.38)</p>

intellectuelle	« consiste à <b>penser par soi-même</b> , à diriger ses pensées. « Par réflexivité, j'entends la capacité à adopter une certaine attitude à l'égard de soi-même : par exemple, la capacité d'évaluer la justesse des calculs que l'on fait, des règles que l'on se donne ou encore de porter un jugement sur un désir ou une impulsion que l'on a en soi. » (p. 24)
----------------	---

Ces distinctions nous semblent importantes à garder à l'esprit dans le but de saisir les enjeux liés à l'autonomie dans le contexte de la crise sanitaire, ainsi qu'à éclairer les rencontres avec les acteurs réalisés dans le cadre de l'état des lieux puis des communautés de praxis critique.

Notons d'ores et déjà que les rencontres à l'occasion de notre état des lieux et les multiples ateliers de praxis critique qui ont suivi la première phase exploratoire de la recherche, ont fait naître la nécessité d'investiguer les pratiques des établissements et d'interroger les dispositifs qui pourraient permettre le développement de l'autonomie ou des autonomies.

### *C.3.2 La problématique de l'autonomie dans les communautés de praxis critique*

Comme précédemment évoqué, de la toute première circulaire encadrant le début de la crise sanitaire, à notre état des lieux et aux diverses phases qui ont suivi ces étapes, l'autonomie (sur le plan scolaire et plus largement) questionne : À partir de quand/quoi peut-on considérer un élève comme autonome ? Comment déterminer la capacité ou le degré d'autonomie nécessaire à la réalisation d'une tâche scolaire ? Qu'est-ce qu'être un élève autonome en temps de crise ? Quels dispositifs permettent de développer l'autonomie dans le cadre scolaire ? Quelles pratiques d'écoles/de classes permettent de développer des formes d'autonomie diverses ? Autant de questions que peut susciter ces encouragements ou injonctions issus des débuts de la crise, et plus largement, du contexte scolaire.

Dans ce contexte, c'est le plan de travail qui a attisé le plus de curiosités et de demandes et ce, dès les premières communautés de praxis critique. Jusqu'en septembre 2022, nous avons surtout effectué des recherches sur ce dispositif pédagogique, parfois avec les enseignants, parfois avec des étudiants en sciences de l'éducation, parfois également de notre côté. Nous avons également accompagné une enseignante qui l'avait déjà expérimenté dans sa classe depuis peu mais qui était pleine de questionnement. Mais c'est surtout à partir des communautés de praxis critique de septembre 2022 que des plans de travail ont été expérimentés aussi bien en primaire, qu'en maternelle ou en secondaire. Comme nous le verrons ci-dessous, lors des communautés de praxis critique de février à juin 2022, c'est surtout une réflexion qui est menée avec deux écoles de la Province de Namur sur le caractère polysémique de l'autonomie, ses diverses dimensions, ses appropriations depuis la crise et leurs effets.

### **C.3.2.1 La problématique de l'autonomie dans les communautés de praxis critique de janvier à juin 2022**

C'est la problématique de l'apprentissage de l'autonomie à l'école ou dans la classe qui est au centre des préoccupations des enseignants de deux écoles primaires différentes de la province de Namur souhaitant réfléchir à cette thématique avec nous dans des communautés inter-écoles entre janvier et juin 2022<sup>34</sup>. Une enseignante dans une école de la région bruxelloise nous demande également de la rencontrer à plusieurs reprises à cette même période pour l'accompagner dans la mise en place du travail autonome et des plans de travail dans sa classe.

Pour ce faire, dans la perspective d'identifier le problème, plusieurs aller-retours entre la théorie et la pratique sont réalisés au début de la recherche avec ces trois écoles primaires : afin de débiter les collaborations, il s'agit de se mettre d'accord sur ce qu'on entend par autonomie. A cet égard, lors des premières séances, on revient sur la réception et l'appropriation de la première circulaire qui défendait la nécessité de réaliser le travail scolaire à faire à domicile « *en parfaite autonomie par l'élève* » et sur ce qui avait effectivement été mis en place à ce moment-là. On s'interroge également sur les évolutions tout au long de la crise sanitaire, de même que sur les leviers et les freins rencontrés pour faire du travail en "autonomie". Enfin, nous tentons de confronter les différentes représentations aux éléments de notre revue de la littérature afin de mieux cerner le caractère polysémique de la notion d'autonomie.

Conjointement à ce travail sur les représentations et les pratiques, nous débutons des recherches avec l'enseignante de la région bruxelloise sur le travail autonome et les plans de travail. Comme nous le présenterons dans le point relatif à ce dispositif, les pratiques de 25 écoles ont été observées.

#### **C.3.2.1.1 Les conditions de possibilité de l'autonomie au moment de la 1<sup>e</sup> circulaire pour les acteurs rencontrés**

Pour répondre à la première circulaire, les enseignantes de la province de Namur ont fonctionné par dossiers<sup>35</sup> avec le libre choix de les réaliser ou pas (une stratégie que nous avons pu déjà mettre en évidence lors de notre état des lieux de janvier à juin 2021). Néanmoins, ici encore, les enseignantes des deux écoles sont assez d'accord pour dire qu'on ne pouvait pas vraiment parler d'autonomie. Pour une première : « *dire de manière autonome sans les parents, ce n'est pas possible* ». De manière convergente, pour une enseignante d'une autre école : « *On essaye de donner des exercices qu'ils savent faire, avec des consignes claires, en mettant une farde de synthèses avec laquelle ils peuvent se référer mais on sait que chez certains, voilà quoi, c'est le problème de l'enseignement, il y a des belles paroles, les belles théories, les belles idées, en disant oui, il faut de l'autonomie, mais c'est de l'utopie* ».

---

<sup>34</sup> dans le cadre des communautés des praxis critique

<sup>35</sup> généralement une collection d'exercices à réaliser par l'élève sur diverses matières

Dans cette même école, une enseignante ajoute : « *Même si on donne aux enfants des feuilles qu'ils peuvent faire seuls, (...) on a des parents pas très futés, qui par facilité, font les devoirs de l'enfant. Donc le but premier de ce genre de parent n'est pas que leur enfant apprenne, c'est que leur enfant soit tranquille* ». Ainsi, pour certaines institutrices des deux écoles, le fait que les parents soient présents ne peut suffire à rendre possible le travail autonome des élèves.

Si certaines disqualifient les familles (comme dans l'extrait ci-dessus), d'autres s'inquiètent du fait que ce travail à domicile ait creusé les écarts entre les élèves : « *(...) on parle toujours de l'égalité pour tout le monde, que tous les enfants doivent avoir les mêmes chances, moi je trouve que ça a encore creusé l'écart entre les enfants qui sont suivis chez eux et les autres car on sait que certains enfants ne savent pas faire sans aide. (...) On sait qu'on a préparé des dossiers, certains ne sont même pas venus les chercher* ». Notons d'ailleurs que dans cette école les institutrices évoquent surtout l'implication des parents comme ce qui a creusé des écarts dans le travail à domicile. Ce partage fait largement échos à la question des inégalités et aux relations école-familles interrogées dans le cadre de cette recherche. Néanmoins, contrairement aux communautés de praxis critique menées sur la thématique des relations école-familles, notons ici que certaines des enseignantes tiennent un discours qui pourrait relever d'une conception tournée vers une forme de démission parentale.

Au niveau du sens des tâches à réaliser en autonomie, dans les deux écoles, les enseignantes sont assez d'accord pour mettre en avant le fait que le travail demandé aux élèves et à réaliser à domicile ne leur permettait pas de penser, d'agir et de faire des choix dans les procédures de la même manière qu'en classe. Pour expliquer cette situation, certaines mettent en évidence les conditions matérielles. Par exemple : « *en dehors du système scolaire comme ça, c'est pas possible. (...) Déjà que beaucoup ne le font pas (en temps normal en classe) et les conditions d'apprentissage dans une classe c'est pas comme à la maison. Quand on est dans un appartement, une petite maison, avec 3 ou 4 frères et sœurs qui font du bruit, ça n'aide pas aux apprentissages* ». D'autres mentionnent plutôt l'absence d'apprentissage coopératif lorsqu'il n'y a plus de présence physique. Une enseignante explique par exemple qu'en classe, si l'élève éprouve des difficultés, il peut échanger avec les autres de la classe, cela leur permet de trouver la solution ensemble en voyant d'autres pistes. « *il y a des échanges entre les élèves, il y a une dynamique de groupe.* » Nous y voyons là l'idée de l'apprendre ensemble dans le cadre de la forme scolaire.

A cet égard, les propos des enseignantes lors de ces communautés de praxis critique rejoignent les propos des élèves récoltés par des enseignants dans d'autres établissements entre janvier et mars 2022. Les enfants de 5 à 8 ans interrogés un an après le temps de confinement, expriment, comme un cri du cœur, chez la grande majorité, que le travail individuel est difficile et lourd alors que la collaboration entre élèves est facilitatrice face aux défis de l'école et des apprentissages scolaires :

« *On ne comprend pas toujours l'exercice que Madame donne* »

« *C'est pas drôle quand on est seul* »

« *Avec des amis, quelqu'un va t'expliquer et puis je comprends* »

*« Je manque d'un vrai copain en classe »*  
*« Avec les autres, on a de l'aide »*  
*« C'est difficile tout seul »*  
*« C'est mieux d'être ensemble »*  
*« Quelqu'un explique et petit à petit on réussit à faire mieux »*

La problématique de l'accompagnement à la maison revient également dans les propos des élèves (d'un autre établissement) récoltés par des enseignants à l'occasion de communautés de praxis critique entre janvier et mars 2022. Ce qui est particulièrement intéressant dans les propos de certains, c'est le vécu d'une forme d'accompagnement ressentie davantage à la maison qu'à l'école :

*« A la maison on nous facilite un peu plus la tâche qu'à l'école »*  
*« A l'école quand on fait une dictée ou quelque chose d'important pour notre bulletin on peut avoir des mauvaises conséquences. Alors qu'à la maison si tu fais une dictée ou quelque chose dans le genre tu ne peux pas avoir un mauvais truc tu peux juste apprendre de tes erreurs »*  
*« A la maison il y a des fois mes parents quand j'ai des fautes ils m'aident. Mais ici à l'école quand j'ai des fautes, on me corrige et on me redit de faire »*

Et dans le cadre du travail mené avec les élèves sur la crise sanitaire, beaucoup d'enfants réclament un accompagnement en classe, que ce soit de l'aide de copains, de Madame, voire du Directeur :

*« Je voudrais de l'aide de Mme, des autres profs, des amis »*  
*« Avec les autres, on a de l'aide »*  
*« On peut aider les autres, leur apprendre »*

En conclusion, les constats vont dans le sens qu'une condition de possibilité de l'autonomie repose sur la dimension sociale et collective de l'école. En effet, les témoignages récoltés indiquent majoritairement la nécessité du collectif pour développer les formes d'autonomie (et l'autonomie intellectuelle) de chaque élève. Cette idée de coopération apparaît comme centrale dans le cadre du travail autonome.

### **C.3.2.1.2 Les différentes représentations de l'autonomie**

Par rapport au caractère polysémique et aux diverses représentations de l'autonomie, nous mettons en lumière lors des communautés de praxis critique de février à juin 2022 une hétérogénéité entre les acteurs mais aussi entre les écoles (une hétérogénéité qui sera d'ailleurs davantage travaillée dans les communautés de septembre à décembre 2022). En effet, dans une école, les deux tiers des enseignantes parlent de l'autonomie dans le sens d'une autonomie pragmatique, fonctionnelle : le fait de savoir gérer seul son travail, sans soutien. Leur représentation de l'autonomie semble à mettre en lien avec la définition de Foray (2016) déjà

évoquée plus haut à savoir la capacité d'agir par soi-même, sans avoir besoin d'autrui. Cette définition est en fait l'héritage de la première vision issue de la Grèce Antique (V<sup>e</sup> siècle avant J-C) inculquée par Socrate, ensuite rapportée par Platon, expliquant que l'individu autonome est celui doté de la faculté d'agir par lui-même, en se dictant ses propres règles de conduite (Tran, 2020). Comme le disent Portine (1998) et Foray (2017), cette définition est la plus communément partagée.

Dans l'autre école par contre, de même qu'une des enseignantes de la première école, les enseignantes abordent plutôt l'autonomie dans son sens d'autonomie cognitive et plus précisément d'autonomie intellectuelle. Nous proposons ci-dessous quelques propos significatifs :

*L'élève est autonome quand « l'enfant peut se débrouiller avec les consignes reçues (...) Bien souvent il y a des outils mis en place que l'enfant a dans sa mallette. »*

*« C'est qu'ils savent s'autogérer donc quand par exemple ils ont fini une activité, qu'ils ne demandent pas spécialement ce qu'ils peuvent faire mais automatiquement prennent un travail autonome, qu'ils s'autogèrent. »*

*« Moi, c'est plutôt à partir du moment où ils sont en difficulté, c'est trouver les moyens pour résoudre des problèmes ou une situation éventuelle. » ou encore « Au moment où toutes les balises de l'enseignement sont posées, ils sont capables d'effectuer des tâches de manière autonome et dans le respect de leur âge et de ce qu'on a mis en place. »*

*« Être autonome, ça veut dire que l'enfant de lui-même va aller chercher les outils dont il a besoin pour pouvoir faire le travail à effectuer et s'aider. »*

Comme l'affirme Lahire (2001), cette autonomie se matérialise lorsque l'élève peut aller chercher lui-même l'information dans un livre ou un manuel adéquat en fonction de ce qu'il recherche. Dans cette perspective, il insiste sur l'importance de faire reposer l'autonomie sur la publicisation, qui correspond au fait que l'élève doit pouvoir se référer à des éléments visibles (savoirs, affiches, etc.).

Si l'enseignante de la première école possède cette conception de l'autonomie, en contraste avec le positionnement de ses collègues, c'est peut-être parce qu'elle travaille en classe verticale : *« Disons que pour moi, je dois ajouter que par rapport aux classes où il n'y a qu'un seul niveau, (...) c'est-à-dire que les enfants le savent, une fois que j'ai donné les consignes aux 3<sup>e</sup>, et que je travaille avec les 4<sup>e</sup>, ils sont censés pouvoir se débrouiller seuls sans devoir demander d'explications, ce qui est parfois compliqué pour certains. Mais donc mes 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> sont obligés de travailler avec une certaine autonomie »*. Pour pouvoir développer l'autonomie intellectuelle, cette enseignante a donc mis en place une organisation collective permettant à chaque élève de ne pas faire la même chose au même moment. Comme le dit Lahire (2001),

cette organisation permet à l'enseignant de s'occuper des élèves ayant plus de difficultés et par conséquent, qui sont moins autonomes.

Les représentations des enseignantes sont donc assez différentes en fonction des établissements. Celles-ci semblent avoir des effets sur la gestion de l'autonomie scolaire des élèves pendant la crise sanitaire et par la suite. En effet, les enseignantes avec une représentation de l'autonomie de nature intellectuelle estiment que les élèves ont plutôt bien géré leur autonomie scolaire. Quant aux enseignantes ayant une représentation de l'autonomie essentiellement fonctionnelle, elles semblent considérer que l'autonomie la plus travaillée durant ce confinement par les élèves aurait été l'autonomie de vie quotidienne : *« Tu sais, quand je nous entends parler comme ça, je trouve qu'ils ont été très autonomes les enfants. (...) dans leurs choix de vie. De 6 à 12 ans, ils ont mené la vie qu'ils voulaient. Regarder la télé, jouer, manger, (...) ils se lèvent quand ils veulent, font leurs devoirs s'ils en ont envie, s'ils n'ont pas envie, on reçoit un mot « Mon fils n'a pas voulu faire son devoir », et le Gouvernement a aggravé cela. Pendant X mois, les enfants ont vécu leur vie comme ils le sentaient quoi »*.

A cet égard, ces enseignantes rejoignent les conclusions de Haag (2020) portant sur la situation française qui mentionnent des gains en termes d'autonomie depuis la crise mais chez les élèves scolarisés dans le secondaire inférieur et supérieur. Ces derniers évoquent un apprentissage qui s'avèrera nécessaire lorsqu'en grandissant, le contrôle de leur travail par les professeurs sera moindre et qu'ils seront davantage laissés seuls pour s'organiser et mener leur travail à bien. *« Nous avons appris à faire nos cours et devoirs de manière autonome, ce qui peut être un avantage pour nos futures écoles et universités »* (p. 2), mentionne par exemple un élève de Terminale (année équivalente à celle de la passation du CESS).

Après le temps du premier confinement, les préoccupations relatives à l'autonomie sont également différenciées entre les deux écoles. Pour l'équipe avec une représentation orientée vers l'autonomie intellectuelle, l'important n'a pas été de vérifier l'autonomie de leurs élèves, mais bien de vérifier s'ils étaient prêts à reprendre ou continuer la matière là où elle s'était arrêtée.

Une première enseignante affirme : *« Dans la question, on demandait au niveau de l'autonomie, moi ça m'inquiétait moins de savoir s'ils étaient autonomes dans leur travail, moi ce qui m'interpellaait quand ils sont rentrés, c'est de voir s'ils étaient à jour dans ce qui devait être acquis et de poursuivre un maximum jusqu'au bout de la matière en cours »*. Sa collègue confirme en expliquant : *« (...) j'ai eu une très bonne classe donc j'ai pas eu trop de difficultés et par rapport à l'autonomie c'était déjà pas mal mis en place aussi »*. Notons que dans cette école, à plusieurs reprises, les institutrices insistent sur le fait que les parents ont généralement bien accompagné leur enfant car elles avaient prévu des « trucs et astuces » proposés aux parents pour aider leur enfant à fonctionner de manière autonome et donc cela s'est très bien passé.

Pour les enseignantes avec une représentation se rapprochant de l'autonomie fonctionnelle, les préoccupations sont différentes à la rentrée de septembre 2020. L'une d'elles affirme : *« De septembre jusqu'au premier bulletin, je n'ai pratiquement pas vu de nouvelle matière (...) Là,*

*septembre-octobre, il fallait redonner goût de l'école aux enfants, donner un cadre, car des enfants ont été hors scolaire pendant plusieurs mois, c'était leur réapprendre la vie commune, leur redonner goût de l'apprentissage (...) le but premier n'était pas de voir des choses nouvelles ». Sa collègue ajoute : « Les enfants n'avaient plus l'habitude des règles. D'habitude, on passe, allez, 10 jours début septembre mais là, on a récupéré des enfants « sauvages » ».*

Dans cette école, les institutrices ont d'ailleurs revu les apprentissages à la baisse pour redémarrer, comme l'illustre cet extrait : « (...) pour les lectures, pour les élèves qui arrivaient en 3ème, j'ai pris des lectures de 2ème car je considérais qu'ils n'avaient pas eu de fin de 2ème. Et je suis repartie 5-6 mois en arrière pour les 3ème-4ème ».

Ce premier état des lieux sur ces appropriations différenciées du concept d'autonomie, nous ont poussé à investiguer plus en détail lors des communautés de praxis critique, de septembre à décembre 2022, les effets des différentes représentations de l'autonomie de même que les malentendus qu'ils peuvent susciter chez les acteurs par une réflexion sur les pratiques.

### **C.3.2.1.3 Le plan de travail comme objet d'intérêt et de besoins**

Nous reviendrons plus en détails sur les manières de procéder mais analysons dans un premier temps, sur le plan de la revue de la littérature, un dispositif phare et incontournable qui a été relevé pour agir sur l'autonomie dans le cadre de la crise : le plan de travail.

Pour mieux saisir les liens qu'entretient ce dispositif pédagogique avec l'autonomie, nous passerons d'abord par un bref rappel historique de sa création et de ses fondements. A partir de cette genèse, nous identifierons une définition du plan de travail et présenterons les formes variées qu'il peut revêtir.

Définir formellement le plan de travail peut sembler être une entreprise complexe puisque son utilisation dépend du cadre pédagogique dans lequel il s'insère. Cette affirmation tient aux observations que nous avons eu l'occasion de réaliser au sein de 25 établissements dans le but de récolter des dispositifs<sup>36</sup> et de les analyser avec les acteurs scolaires qui souhaitaient déployer un plan d'action à propos de l'autonomie dans leurs classes. Comme nous l'évoquons plus avant, du fait de la crise sanitaire, les questionnements autour de l'autonomie ont amené de nombreux acteurs à fréquemment nous interroger sur les dispositifs qui permettraient un enseignement des autonomies dans leurs différentes formes.

Notre travail a donc consisté à réaliser un recueil de productions utiles à la réflexion des acteurs et à les partager plus largement dans le cadre de la recherche et des futurs supports de diffusion. Ce travail s'est amorcé à l'occasion des premières communautés de praxis critique, via notamment des volontés d'enseignants de pouvoir eux-mêmes analyser des plans de travail afin, par la suite, d'en mettre en place au sein de leurs classes. Un aboutissement plus concret a pu avoir lieu à l'occasion des deuxièmes communautés de praxis critique puisque, fort de tout ce travail d'observations, de recueil et de récolte en amont, les acteurs ont pu plus concrètement

---

<sup>36</sup> Quelques exemples de cette récolte sont consultables en annexe H.3.

initier et concrétiser la mise en oeuvre de plans d'actions à partir de ce dispositif au sein de leurs classes.

### **Genèse et fondements du dispositif pédagogique “plan de travail”**

Avant d'évoquer les origines du plan de travail, il semble important de revenir sur le contexte pédagogique de son époque. À la fin de la 1<sup>re</sup> guerre mondiale, se manifeste la volonté de former des « individus capables de mettre fin aux guerres et d'organiser, par la compréhension mutuelle, un monde meilleur » (Dortier, 2012 p.173), volonté qui s'accompagne de l'émergence de nouvelles pédagogies.

Ainsi, le mouvement de l'éducation nouvelle, déjà évoqué à propos de la forme scolaire plus avant, souhaite se distinguer du modèle dominant et de son rapport vertical imposant aux élèves un contrôle permanent, que ce soit sur le groupe social, sur les savoirs enseignés, sur le processus d'acquisition des savoirs ou encore sur l'espace et le temps. En effet, ce mouvement se fonde sur trois principes essentiels : l'enseignement est basé sur l'enfant, l'autonomie et l'entraide sont enseignées dans le cadre de l'éducation morale et les méthodes actives sont pratiquées (Dortier, 2012).

C'est donc dans ce bouleversement du début du siècle dernier qu'apparaît le plan de travail. Puisant ses origines dans le cadre du plan Dalton, qui naît aux Etats-Unis en 1917 (Gilling, 1999, cité dans Connac, 2016), il est ensuite repris par Helen Parkhurst qui propose alors un contrat de travail différencié à sa classe composée de nombreux élèves d'âges différents. L'élève était tenu par ce contrat qu'il s'engageait à respecter (Ravenstein, 1999, cité dans Connac, 2012).

Le plan Dalton poursuivait trois objectifs principaux : relier le travail scolaire aux besoins réels de l'enfant, développer le sens des responsabilités des élèves et, enfin, instaurer l'interdépendance et l'esprit de communauté entre les élèves (Eisenmann, 1998 ; Guissen, 1930, cités dans Connac, 2016). Une série de faits historiques ont suivi cette première expérimentation du plan de travail. Par souci de synthèse, nous ne pourrions tous les détailler. Nous faisons donc le choix d'identifier un autre moment clé de l'histoire de ce dispositif largement déployé en matière d'autonomie des élèves : les apports de Freinet.

En 1936, Célestin Freinet proposa un plan de travail hebdomadaire dans le but de permettre aux élèves de se saisir eux-mêmes de l'organisation de leurs tâches scolaires (Connac, 2009). Il insista sur la nécessité d'envisager le plan de travail dans l'organisation globale de la vie de la classe (Schlemminger, 1994). Freinet étant fervent partisan d'une société et d'une école coopératives, la conception de l'autonomie impulsée par le plan de travail incarne sa volonté de rendre les élèves individuellement autonomes par la force et le soutien du collectif. Si le dispositif semble relativement individualisé, il est intéressant de constater qu'une dimension collective y était impulsée par Freinet. Cet aspect est sans nul doute en lien avec les valeurs de coopération qu'il souhaitait incarner et voir s'incarner au sein de classe et de la société. Le point suivant s'intéressera à l'évolution du plan de travail en tentant d'y apporter une définition claire.

## **Le plan de travail actuel comme dispositif pour favoriser l'autonomie des élèves.**

Même si nous abordions la complexité de définir le plan de travail de par son caractère multiforme, Connac (2012) tente une définition actualisée. Selon ce chercheur, le plan de travail est un « *document adapté à chaque élève, sur lequel il planifie ses activités à partir de ce qu'il souhaite et peut réaliser et de ce qu'il a à acquérir et maîtriser au terme de son cycle* » (Connac, 2012, p. 324). Il est alors composé de plusieurs parties :

- Des activités communes à tous les élèves
- Des activités planifiées propres à chaque élève
- Des projets apportés à l'initiative de l'élève
- La validation des activités ou des projets apportés à l'initiative des élèves
- Une partie dédiée à la communication avec les familles
- Une partie dédiée au lien avec le plan de travail suivant

Le plan de travail ne s'envisage toutefois pas seulement à partir des parties qui le composent. Il peut également être accompagné d'outils visant à soutenir ou guider les élèves dans leur autonomie. C'est dans ce cadre précis que les acteurs, que nous avons pu accompagner dans le cadre des communautés de praxis critique et qui ont souhaité agir sur l'autonomie, ont opté pour ce choix.

Ces outils peuvent alors favoriser la coopération ou être constitués de correctifs, d'autocorrectifs ayant également pour fonction de réduire les sollicitations envers l'enseignant. Cette autonomie, si elle présente un avantage certain pour l'enseignant comme nous venons de le voir, semble être une compétence à propos de laquelle les pédagogues sont unanimes pour dire qu'elle est à développer chez l'élève. Ils s'accordent en effet, comme nous l'évoquions déjà précédemment, pour la définir comme la capacité à effectuer des choix en obéissant à sa loi personnelle, à se fixer ses propres objectifs et à choisir les méthodes, outils et conditions pour apprendre. Ils ajoutent que l'autonomie recouvre également la capacité de pouvoir s'évaluer, se gérer et maîtriser sa vie d'élève (Meirieu, 1998 ; Dubet & Martucelli, 1996 ; Leselbaum, 1994 ; Cosnefroy, 2010, cités dans Connac, 2012).

A travers ces éléments, il est aisé de percevoir que le plan de travail pourrait représenter un dispositif en mesure d'agir sur les différentes formes d'autonomie (Foray, 2016) en fonction de l'exploitation qui en est faite. Plusieurs expérimentations iront dans cette voie pour la suite de notre recherche.

En effet, la crise sanitaire ayant été l'occasion d'un grand focus sur les dispositifs permettant le travail en autonomie, le plan de travail prend tout son sens et a longuement été interrogé par les enseignants. A l'occasion de nos communautés de praxis critique de février à juin 2022 quelques acteurs ont souhaité explorer ce dispositif afin de le mettre en place dans leurs classes. Un important travail a donc été réalisé à ces fins sur base d'observations et de récolte de pratiques concrètes dans des classes (des exemples sont disponibles en annexe 3).

### **C.3.2.2 La problématique de l'autonomie dans les communautés de praxis critique de septembre à décembre 2022**

Comme cela a également été le cas pour la thématique du numérique, dans les communautés de praxis sur l'autonomie de septembre à décembre 2022, les modalités de travail avec les acteurs ont été très différentes de celles vécues entre février et juin 2022. Alors que la première édition avait essentiellement consisté en la mutualisation de recherches, de pratiques déjà existantes et d'observations de classe, ici les rencontres ont été plus systématiques avec les acteurs des différentes écoles et ont donné davantage lieu à des constructions et expérimentations nouvelles.

Dans les communautés de praxis critique de septembre à décembre 2022, les acteurs se sont emparés de questions à partir de ce qu'ils désignent comme le constat d'un "manque d'autonomie". A partir d'une interrogation autour des possibilités de favoriser l'apprentissage de l'autonomie au sein de leurs établissements, ils se sont emparés de questions relevant des types d'autonomie qui peuvent être encouragés dans le champ scolaire.

Au terme de ces lectures, chaque membre a réalisé un recueil des représentations<sup>37</sup> auprès des différents acteurs gravitant autour d'eux : les enseignants, les parents et les élèves. Cette première étape de lectures scientifiques et de recueil de représentations avait pour visée, comme le veut le processus de praxis critique, d'établir un plan d'action.

#### **C.3.2.2.1 Les représentations des acteurs en matière d'autonomie : une conception fonctionnelle encore largement répandue**

Selon leur analyse des données issues de l'exploration des représentations, ces dernières corroborent quelques constats que nous évoquions plus avant au sein de la littérature sur le sujet et lors de notre état des lieux en 2021 : de nombreux malentendus subsistent entre les conceptions de l'autonomie de l'environnement familial et du corps enseignant, mais aussi au sein même de ce dernier. Les élèves, selon leur âge, émettent à leur tour différentes propositions.

A cet égard, il est intéressant de constater que si ce concept a été central durant la crise, les élèves de primaire de l'échantillon ici concerné ne semblent pas savoir ce que c'est, ni être en mesure de l'expliquer ou le définir. Il nous semble que ce phénomène pourrait s'inscrire dans celui d'« évidences scolaires » jamais explicitées. Nous avons déjà pu repérer cette situation dans le cadre d'une expérience ultérieure<sup>38</sup> autour de la notion de texte. Considérée comme une évidence dans le monde scolaire, ces notions ou concepts restent relativement flous et non explicités par les acteurs. Tout se passe donc comme si ces termes et concepts étaient des acquis malgré qu'ils ne soient pas maîtrisés par les élèves et que règnent des flous à leurs propos. Ce

---

<sup>37</sup> Des exemples de ce travail sont consultables sur l'interface numérique H5P.

<sup>38</sup> Expérience pilote visant à renforcer la différenciation en lecture au cycle 5-8 dans le cadre de la future mise en place de l'accompagnement personnalisé.

phénomène a été perçu sur la question de l'autonomie pour les jeunes élèves des secondaires mais pas pour les élèves du secondaire. Ces derniers relient l'autonomie à la confiance accordée par les parents pour *« sortir seul avec des amis, passer du temps seul à la maison, pouvoir s'autogérer au quotidien, faire ses devoirs seuls. »*

De manière générale, du côté des parents, comme pour les élèves de secondaire, il apparaît une tendance à associer l'autonomie à de la débrouillardise. Selon les parents, « être capable de faire des choses seul », par soi-même, est signe d'autonomie chez leur enfant. Ainsi, d'après l'échantillon analysé par les membres de la communauté de praxis critique, les parents ont tendance à mettre leurs enfants en situation d'autonomie fonctionnelle et non cognitive. L'hypothèse évoquée par les acteurs des communautés de praxis critique repose sur l'idée implicite selon laquelle l'autonomie cognitive repose plutôt sur l'école à l'occasion d'apprentissages scolaires.

C'est donc un effet de surprise, lorsque dans le même exercice réalisé par les enseignants, ils mettent en évidence que leurs conceptions de l'autonomie sont également tournées majoritairement vers une autonomie fonctionnelle. On trouve, attachées à ces conceptions récoltées par les enseignants chez leurs collègues des idées telles que : *« se mettre au travail seul », « prendre l'initiative de compléter le journal de classe », « prendre des notes », « lire et suivre les consignes », « ne pas demander l'aide de l'enseignant.e »...* Tout se passe comme si les enseignants attendaient que leurs élèves développent leur autonomie cognitive à la maison et non à l'école ou comme si l'autonomie était une capacité innée ou qui relève du don.

Ce constat a été surprenant pour les enseignants engagés dans la recherche comme en atteste certains propos recueilli au moment des communautés de praxis critique : *« Pourtant, nous affirmons que l'autonomie est un apprentissage qui doit se faire non seulement à domicile au sein de la famille mais également à l'école, étant donné que ce ne sont pas les mêmes enjeux. Nos analyses de données corroborent les résultats de chercheurs sur l'accentuation des malentendus au sein des familles plus défavorisées souvent corrélée, en Belgique, avec l'origine étrangère des familles dont la culture scolaire peut être plus éloignée de celle des enseignants ».*

Les constats alors émis par les membres de cette communauté vont dans le sens d'un environnement scolaire qui favorise fortement l'autonomie fonctionnelle au détriment de l'autonomie cognitive et morale. Ce recueil des représentations mis en parallèle avec des lectures scientifiques sur le sujet a conduit à l'élaboration de plans d'action au service des différents types d'autonomie : *« Suite à cette récolte de données, nous avons décidé au sein de notre groupe de faire évoluer nos différents dispositifs autour de l'autonomie fonctionnelle en maternelle, l'autonomie cognitive en primaire et secondaire ».*

### **C.3.2.1.2 Les plans d'action en matière d'autonomie : des déclinaisons contextualisées du plan de travail**

Comme pour les premières communautés de praxis critique, cette seconde cohorte de l'année 2022 a également souhaité aborder des plans d'action à partir d'un dispositif centré sur le plan

de travail. Pour ce faire, les plans d'action et dispositifs d'expérimentation au sein des classes ont été pensés collectivement pour ensuite adopter des nuances différentes tenant compte du contexte spécifique de chacune : « *Dans un premier temps, nous les avons réalisés ensemble pour ensuite les faire sur mesure en adaptant ceux-ci aux classes dans lesquelles nous allons les appliquer. Nous prenions fréquemment le temps d'échanger sur nos dispositifs respectifs, nos pratiques, les avantages et inconvénients que ceux-ci pouvaient nous apporter dans le but d'avoir des retours constructifs pour améliorer ou ajuster ce que nous étions en train de faire. Pour construire nos dispositifs, nous nous sommes basés sur la littérature ainsi que sur les trois formes d'autonomie* ».

Comme l'indique le tableau ci-dessous, des expérimentations ont été menées dans tous les niveaux de l'enseignement obligatoire : maternelles, primaires et secondaires. Les plans d'action, élaborés collectivement par les membres puis déclinés en fonction des contextes, ont été au nombre de six et chacun d'eux a été nommé par leurs auteurs.

### Contextes d'élaboration des plans d'action

Profil du membre de la communauté de praxis critique	Contexte de l'établissement et la classe	Nom du plan d'action
Institutrice maternelle	2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> maternelles – classes verticales	L'entraide comme chemin vers l'autonomie cognitive
Institutrice primaire	1 <sup>ère</sup> primaire ISE 2	Favoriser l'autonomie en première primaire
Instituteur primaire	4 <sup>ème</sup> primaire- École Freinet ISE 13	L'entraide comme chemin vers l'autonomie cognitive
Institutrice primaire	5 <sup>e</sup> primaire- Co-titulariat	Autonome jusqu'aux étoiles !
Régente en langue dans le secondaire	1 <sup>ère</sup> secondaire Cours d'anglais 4h/semaine	Dispositif plan de travail en première secondaire pour le cours d'anglais 4H/semaine
Titulaire régente en mathématiques	1 <sup>ère</sup> secondaire Cours de méthodologie 1h/semaine	La routine de travail

Des documents partageant le récit de chacun d'eux sont disponibles. Les lecteurs intéressés peuvent consulter l'interface numérique H5P<sup>39</sup> disponible sur e-classe. Nous faisons l'économie du détail de ces descriptifs avec la volonté de pouvoir nous concentrer plus longuement sur leurs analyses.

Pour analyser ces plans d'action, nous les aborderons à la lumière des réflexions issues de la littérature évoquées plus haut ainsi que des constats réalisés tout au long de la crise sanitaire.

<sup>39</sup> Ou consultable via le lien :

[https://drive.google.com/file/d/15QVphTUuNiY34Ln8z8OEUsgXFtOKQ5uX/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/15QVphTUuNiY34Ln8z8OEUsgXFtOKQ5uX/view?usp=share_link)

Nous évoquerons les similitudes et différences, ainsi que les continuités et discontinuités entre eux, puis en regard des évolutions perçues dans le temps long de la recherche.

Ainsi, des continuités et discontinuités sont perceptibles au sein de ces différentes expérimentations. Notons que si elles se fondent tous initialement sur l'usage de plans de travail, chacune prend des formes bien différentes.

Le premier plan d'action est singulier dans le sens où il implique notamment les familles. Il est détaillé plus amplement au sein de la section qui aborde la thématique des relations entre l'école et les familles (voir point 1.2.2.).

La seconde enseignante est partie du constat d'une difficulté en matière d'autonomie relative aux consignes : *« J'observe quotidiennement des difficultés chez mes élèves à s'impliquer dans une tâche, à lire les consignes et à les comprendre, à expliciter leur raisonnement pour parvenir ou non au résultat attendu. De mon côté, j'éprouve souvent des difficultés à piloter les activités d'apprentissages de manière à rendre mes élèves autonomes et ainsi réduire ces difficultés. Si le plan de travail pour responsabiliser les élèves me paraissait être un outil favorable à l'autonomie des élèves, je n'avais jamais pu ni le mettre en pratique ni l'observer sur plusieurs semaines dans une classe. Cette recherche fut l'occasion non seulement d'observer pendant un mois l'application de cet outil au sein d'une classe de première primaire, où les élèves ne savent pas encore lire, et de l'améliorer le mois suivant. »*

La particularité de ce second dispositif est d'avoir été mis en place dans un système de co-enseignement où une enseignante observe et l'autre enseigne. A deux, elles ont ainsi souhaité agir sur l'autonomie cognitive des élèves.

En ce qui concerne le troisième plan "l'entraide comme chemin vers l'autonomie", c'est un dispositif de tutorat que l'enseignant a choisi de mener. Sur base d'une série de débats collectifs avec ses élèves, ils sont parvenus collectivement à la mise en place d'un système de tutorat accompagné d'un journal memento (fiche de réflexion sur un apprentissage, sur laquelle l'enfant décide de retenir un savoir à partir de ce qu'il a fait) : *« ce rituel prend à présent la forme d'un carnet que nous complétons de temps à autres pour cultiver, dans la classe, l'intérêt pour ce que nous apprenons et pour les savoirs en jeu, afin de savoir quoi expliquer aux autres, savoir qui est important »*. Dans cette même démarche de tutorat, une autre enseignante a également mis en place un plan de travail s'accompagnant d'une part de tuteurs et d'autre part d'un système d'auto-évaluation.

Les plans d'action réalisés dans le cadre du secondaire ont été pensés dans une volonté de continuité et de transition plus douce entre le primaire et le secondaire. Dans un cours de méthodologie plus général ou dans un cours d'anglais, ces enseignantes estiment ces enjeux suffisamment importants pour s'en saisir. Par exemple, l'une d'elles affirme : *« Le passage de primaire à secondaire est crucial pour la prise de conscience des nouveaux enjeux d'apprentissages, des nouveaux codes sociaux et du nouveau mode de fonctionnement. Les élèves doivent s'adapter non pas à deux enseignants mais à une moyenne de six à huit enseignants par jour qui défilent et veulent chacun à leur tour apporter un nouvel*

apprentissage. Cette réflexion a nourri mon envie de travailler en première secondaire particulièrement. De plus, l'apprentissage de l'anglais ou encore le néerlandais se fait non seulement à travers les compétences mais également l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire ».

### C.3.2.1.3 Évaluation par les acteurs des dispositifs centrés sur l'autonomie

Comme le veut le processus de praxis critique, une fois les plans d'action mis en œuvre, une phase d'évaluation est nécessaire. Au même titre que les dispositifs ont été diversifiés et contextualisés, les évaluations ont également pris des formes singulières en fonction des enseignants et terrains d'expérimentations.

#### Des démarches variées d'analyse des impacts des dispositifs - exemplification

Dans cette perspective, nous pouvons identifier différents outils de régulation/évaluation créés par les membres de la communauté : questionnaire, tableaux comparatifs pré et post dispositif, observations *in situ*. Nous en avons sélectionné quelques exemples en guise d'illustration.

Le premier exemple d'évaluation consiste en un tableau comparatif de la situation pré et post mise en place avec la création d'indicateurs précis : l'analyse des interactions entre les élèves, les pairs et l'enseignante durant les périodes de plan de travail.

#### Exemple de travail de comparaison pour évaluer un plan d'action

A. Analyse des interactions entre les élèves, les pairs et l'enseignante durant les deux périodes du plan de travail le 10/10/2022				B. Analyse des interactions entre les élèves, les pairs et l'enseignante durant les deux périodes du plan de travail le 9/12/2022			
(Avant l'élaboration du plan de travail)				(4 semaines après la mise en place du plan de travail)			
	Nombre d'interventions envers prof	Nombre d'interventions envers pairs	Nature des interventions		Nombre d'interventions envers prof	Nombre d'interventions envers pairs	Nature des interventions
Idris (troubles du langage)	///		Beaucoup de mal à demander de l'aide, se laisse aller.	Idris			
Lucas	////		Très bon travail autonome, pas d'autocorrectif	Lucas			
Sarah	/	/////// (à Flore)	« J'ai fini, qu'est-ce que je fais après »	Sarah			
Asterio	///		« Qu'est-ce qu'il faut faire ? »	Asterio			
Daniel (troubles du langage)	Aucune	Aucune	Ne demande rien mais ne sait pas faire les exercices seuls et peut rester sans rien faire,	Daniel			
Anas	//////		« Qu'est-ce que je fais après ? »	Anas			
Hargunpreet (dyslexie)	//////	Aucune	« Qu'est-ce que c'est cette image ? »	Hargunpreet			N.B : Français : exos sur tablette
Flore	/	/	Autonome	Flore			
Nicolas	////	////	Propose son aide sans comprendre	Nicolas			
Jannat	///	///	« qu'est-ce que je fais après ? »	Jannat			
Yvelina (dyslexie)	//////	Aucune	En français, travail autonome.	Yvelina			N.B : Français : exos sur tablette
Maël (PPS)	///		Intervient seul pour aider (montrer sa supériorité ?) les autres. Ne fait pas le travail si on n'est pas à côté de lui.	Maël			
Amanda	Aucune	Aucune	Gestion autonome du plan de travail jusqu'à l'autocorrection (aucune demande particulière)	Amanda	Aucune	Aucune	Gestion autonome du plan de travail jusqu'à l'autocorrection (aucune demande particulière)

**Remarques globales du titulaire :**

- Les élèves se lèvent beaucoup plus spontanément pour aller choisir une activité,
- Les élèves demandent à travailler (peu importe leur niveau)
- Les élèves demandent les activités numériques quand ils ont tout fini
- Certains élèves ont l'impression de ne pas travailler

Ici l'enseignante a choisi d'entreprendre un important travail de comparaison pour chaque enfant en essayant de percevoir le type d'interactions qu'il mobilise et en tentant de percevoir d'éventuelles évolutions dès lors qu'un plan de travail a été mis en place. Des remarques globales de la titulaire de la classe invite à identifier quelques constats tels que mentionnés au sein du document. Dans cette même démarche, elle a souhaité identifier les effets de la dimension autocorrective qu'elle a souhaité susciter au sein de son dispositif. Une série de

constats et analyses ont pu être retirés de cette phase, le point sur les résultats et bénéfices déclarés en donnera les détails.

#### Analyse des autocorrections

	A l'habitude de prendre l'autocorrectif	Efficacité de l'autocorrection	Un mois après	Efficacité de l'autocorrection
Idris	NON	/	NON	N'a pas compris
Lucas	NON	/	Oui mais n'aime pas	Très bien
Sarah	OUI (par déduction, elle voyait faire Flore)	Aucune !	Oui – de manière autonome	Très bien
Asterio	NON	/	1 <sup>ère</sup> fois durant la dernière semaine	Fautes
Daniel	NON	/	oui	Fautes
Anas	NON	/	oui	Fautes
Hargunpreet	NON	/	oui	Fautes
Flore	OUI	Très bien	oui	Très bien
Nicolas	NON	/	oui	Fautes
Jannat	NON	/	oui	Très bien
Yvelina	NON	/	JAMAIS	N'a pas compris le principe (ou s'en fiche ??)
Maël	NON	/	oui	Très bien
Amanda	OUI	Très bien	oui	Très bien

#### Un exemple d'observations non participantes et de questionnaire

Un autre moyen d'évaluation du plan d'action sélectionné par un enseignant a consisté en observations non-participatives du groupe classe durant les moments de travail en autonomie. A ces observations est venue se greffer, une proposition de questionnaire ouvert intitulé « mes idées sur l'entraide et le tutorat » visant à sonder les enfants sur le concept de l'autonomie et sur le dispositif de tutorat.

Le questionnaire<sup>40</sup> comprenait 6 questions ouvertes : Comment aider quelqu'un ? En quoi s'entraider peut-il améliorer l'autonomie ? Qu'apprends-tu, en tant que tuteur/tutrice en apportant de l'aide à quelqu'un ? A quoi celui ou celle qui aide doit-il ou doit-elle faire attention ? Que faire si tu ne sais pas aider la personne ? Comment sais-tu qu'un.e camarade a besoin d'aide ? Il a donné lieu à une série de constats que nous mentionnons ici et qui feront écho à la partie suivante dédiée aux retours sur les expériences. L'analyse des 18 questionnaires montrent que les enfants, dans l'ensemble, cadrent avec difficulté leur réflexion sur les moments de tutorat. Une moitié des élèves expriment l'idée de compréhension dans le fait d'aider ou d'être autonome, qu'il faut voir la cause du problème pour aider ou ne pas donner la réponse (question

<sup>40</sup> Consultable sur l'interface numérique H5P

1, 2 et 4). Le recours à l'adulte est très souvent mentionné en cas d'impossibilité d'aider son camarade (question 5) . Le tétra'aide <sup>41</sup> est très souvent évoqué également(question 6). Peu d'élèves perçoivent un retour pour le tuteur dans le fait d'aider (question 3), si ce n'est « apprendre à aider les autres ». A ce propos, il nous semble utile de partager une réflexion relative au sentiment de satisfaction et aux éventuels freins rencontrés.

#### **C.3.2.1.4 Des constats de satisfactions partagés - résultats de l'évaluation des dispositifs**

Sur base d'évaluations réalisées par les acteurs de ces dernières communautés de praxis critique, des constats de satisfactions semblent se faire ressentir malgré l'identification de quelques limites et freins.

En regard du dispositif d'évaluation sous forme de tableaux comparatifs s'intéressant aux interactions et aux autocorrections, l'enseignante estime que : *« De manière générale, un mois après la mise en œuvre du plan d'action, cela a permis aux élèves de mieux comprendre les consignes et nous avons vu les interactions entre élèves et l'enseignante diminuer drastiquement. Les élèves sont plus nombreux à s'autocorriger de manière efficace et tous (excepté une élève allophone et un élève avec des troubles du langage) ont désormais le réflexe de prendre l'auto-correctif. L'outil informatique a permis de diversifier les supports d'apprentissage et permis d'inclure plus facilement les allophones dans les activités de français ».*

Alors que le bilan semble positif à la lumière des objectifs poursuivis en matière d'autonomie, d'autres évaluations indiquent également des bénéfices supplémentaires à ceux espérés. Par exemple : *« La motivation des élèves durant les périodes dédiées au plan de travail. En effet, le fait de choisir les activités et l'ordre des tâches à réaliser en éblouit plus d'un. De plus, certaines activités (art plastique, ateliers, jeux didactiques) sont laissées « libres ». Une compréhension quasi instantanée du dispositif grâce au système de couleurs instauré qui était déjà utilisé dans les fardes des élèves (ex : jaune = conjugaison) et une diminution considérable des sollicitations envers l'enseignante. Enfin, une meilleure cohésion de classe car le système de tuteurs tisse des liens sociaux entre les élèves. Nous ne sommes plus dans un système de compétition dans lequel les élèves les plus forts réussissent et les plus faibles échouent. Les élèves compétents aident les élèves en difficulté pour atteindre les mêmes objectifs de réussite. Les éléments ci-dessus représentent des tendances qui ne sont pas affirmables pour tous les élèves et à long terme. Il est certain que la durée de la recherche ne nous permet pas de conclure et de trancher de manière catégorique en faveur ou non de l'outil ».*

---

<sup>41</sup> Définition par Connac (2018, p.28) « Un volume ayant la forme d'un tétraèdre, dont la couleur de chaque sommet indique une position dans l'aide : je suis disponible – j'ai une question non-urgente – j'ai une question urgente – je ne suis pas disponible. »

Dans d'autres cas enfin, des bénéfices se font ressentir mais pas directement à propos des préoccupations initiales du plan d'action. C'est le cas pour le troisième plan d'action autour du tutorat : *« Au regard de cette évaluation succincte il apparaît clairement que la mise en place du tutorat et du débat collectif a instauré un mouvement dans la classe. Les bénéfices sur l'autonomie cognitive ne sont pas perceptibles de manière objective mais la vigilance dans l'apprendre, l'aide à l'autre à comprendre s'installe dans la classe dans la voie qui faisait défaut auparavant »*.

Tout l'intérêt du processus de praxis critique consiste à ne pas occulter d'éventuelles difficultés ou espérer que le plan d'action mis en place ne rencontre aucune embûche. Au contraire, le processus étant itératif, il s'agit bien de pouvoir identifier les freins et limites en vue de réitérer à nouveau le processus en reprenant les différentes étapes. C'est ce dont nous discuterons à la suite.

### **Des bénéfices déclarés mais également des difficultés rencontrées**

Il existe de fait des continuités et discontinuités entre les difficultés vécues à travers les dispositifs. Certaines sont communes à n'importe quel plan d'action, d'autres sont inhérentes à des spécificités de plans d'actions précis.

Le facteur de difficulté revenant systématiquement à travers tous les dispositifs est celui du temps, comme l'illustre cet extrait : *« Sur une durée aussi courte, il est difficile de vérifier si c'est l'amélioration du dispositif qui a permis l'implication d'un plus grand nombre d'élèves ou si c'est la routine du plan de travail instaurée par l'enseignante qui nécessitait un petit trimestre pour ces nouvelles habitudes scolaires »* ou encore le fait que *« une semaine ne suffit pas aux élèves pour réaliser toutes les tâches »*.

Aussi, plus spécifiquement, le dispositif visant la maternelle rencontre selon l'enseignante la limite de n'agir que sur l'autonomie fonctionnelle. Pour les dispositifs centrés sur le tutorat dans les classes du primaire, des difficultés classiquement rencontrées se sont retrouvées ici. A titre d'illustration : *« Certains tuteurs donnent des réponses sans le vouloir. En effet, donner une réponse leur semble facile et efficace à court terme »*. Ou encore : *« Certains élèves (2 ou 3) ont beaucoup de difficultés à se passer de l'institutrice et reviennent sans cesse vers elle alors qu'ils pourraient allégrement se diriger vers un élève référent. De plus, les questions posées ne sont pas pertinentes et relèvent souvent de la forme que doit revêtir l'action demandée. Exemple : « Puis-je écrire au crayon ? »* ou encore *« Est-ce que c'est juste ? »*.

En secondaire, une autre difficulté pour une enseignante a été *« de ne pas pouvoir suivre mes élèves au fur et à mesure des années. Étant enseignante de deux langues, je ne retombe quasiment jamais sur les mêmes élèves l'année suivante. J'aurais voulu poursuivre ce dispositif sur quelques années avec les mêmes élèves. Ainsi, je peux voir une évolution sur tous »*.

Ces limites, en plus d'être identifiées par les acteurs, ont été accompagnées par l'élaboration de pistes d'amélioration. Elles n'ont pas toutes pu être concrètement mises en place dans les

classes dans la temporalité actuelle de la recherche, cependant nous les partageons au point suivant.

### Des pistes d'amélioration imaginées par les acteurs

Difficultés/freins/limites	Pistes d'amélioration envisagées par les acteurs
Le développement d'une autonomie uniquement fonctionnelle	La possibilité d'évoluer vers la mobilisation d'autonomies multiples
Le temps nécessaire à construire la démarche isolée avec les élèves	La nécessité d'adapter les nouvelles expérimentations au fonctionnement global de la classe.
Certains tuteurs donnent des réponses sans le vouloir. En effet, donner une réponse leur semble facile et efficace à court terme.	Sensibiliser et former les tuteurs à aiguiller leurs camarades
Une semaine ne suffit pas aux élèves pour réaliser toutes les tâches	Laisser 2 semaines ?
Le matériel mis à disposition n'est pas toujours respecté et certains éléments sont perdus/abandonnés.	Désigner un responsable du matériel

#### *C.3.4. Brève synthèse de l'axe autonomie : les diverses conceptions, leurs effets et le plan de travail*

Dans la partie relative à l'analyse du dernier axe de ce rapport, nous avons montré le caractère polysémique de la notion d'autonomie, centrale, depuis la crise sanitaire, aussi bien sur le terrain des écoles et leurs circulaires, que dans le domaine de la recherche en sciences de l'éducation. Néanmoins, comme nous l'avons montré, dans l'histoire longue de l'école, cette problématique de l'autonomie n'est pas récente et est à mettre en lien avec le mouvement d'Éducation Nouvelle de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Que ce soit dans le passé ou au présent, son apprentissage à l'école suppose de nouveaux aménagements de l'espace-temps ; de nouvelles relations entre les enseignants, les élèves et les familles (moins de contrôle, plus de communication et plus de confiance) ; plus de collaboration entre élèves et entre enseignants (afin de vivre à l'école des cultures solidaires) ; le fait qu'il ne suffit pas de donner des consignes, mais au contraire, penser à l'organisation de l'apprentissage selon plusieurs registres : cognitifs, culturels, identitaire.

Pourtant, lors de notre état des lieux en 2021, plusieurs directions et enseignants semblent s'écarter de ces principes, en laissant aux familles la responsabilité de cet apprentissage et/ou en faisant comme s'il s'agissait d'une évidence qui ne posait aucun questionnement, alors que les élèves et leurs familles pointent l'effet de l'accompagnement et de la présence ou de l'absence des enseignants pour les accompagner dans leurs apprentissages autonomes. Plus spécifiquement, alors que pour Freinet l'apprentissage de l'autonomie est indissociable de

l'apprendre ensemble, lors de notre état des lieux en 2021 ou des activités réalisées en classe par des enseignantes pour travailler la crise sanitaire avec leurs élèves en 2022, nombreux sont les élèves à déplorer l'absence ou la suppression des apprentissages coopératifs, surtout durant les confinements mais également lors des retours en classe, pour une partie.

Il semble donc au vu de nos analyses, que pour de nombreux acteurs scolaires, au début de la crise tout du moins, le travail en autonomie préconisé par la première circulaire 7515 n'a pu avoir lieu ou de manière très différenciée pour les élèves, en fonction de la présence ou de l'absence des parents pour soutenir le travail autonome... Mais peut-on vraiment parler d'autonomie, alors, quand les parents sont « derrière » ? Peut-on parler d'attention aux inégalités, alors que la possibilité même de travailler pour l'élève dépend de l'accompagnement de sa famille ?

Ici encore, lors des ateliers ou des communautés de praxis critique menées en 2022, les positionnements des enseignants évoluent. Dans les activités de positionnement lors des ateliers, à l'exception d'une enseignante, tous les acteurs rencontrés se positionnent du côté de l'autonomie comme un apprentissage qui doit se faire à l'école. Et dans les communautés, que ce soit de février à juin ou de septembre à décembre 2022, tous les acteurs se questionnent sur les diverses significations de l'autonomie (et leurs effets sur les élèves, durant la crise et depuis le retour en classe) et sur les manières de rendre les élèves égaux face à cette nouvelle injonction.

La thématique du travail autonome et du plan de travail a donc été l'objet de nombreuses investigations dans le cadre de la deuxième partie de la recherche, aussi bien dans la littérature scientifique que sur le terrain des écoles (25 plans de travail ont pu être collectés). De septembre à décembre 2022, six plans d'action singuliers sur base du plan de travail ont été élaborés collectivement, puis expérimentés de manière singulière à divers niveaux de l'enseignement (maternelle, primaire et secondaire). Contrairement au travail d'accompagnement réalisé de février à juin 2022, dans le cadre de ces dernières communautés le processus de praxis critique a pu être réalisé de manière plus systématique. Il a permis l'expérimentation de plans d'action plus élaborés et se basant sur les recherches déjà réalisées vis-à-vis des différentes conceptions de l'autonomie, et plus spécifiquement, sur la nécessité de travailler l'autonomie cognitive à l'école pour éviter les inégalités entre élèves. Il a également permis à l'ensemble des acteurs concernés par le dispositif d'évaluer les effets de leurs expérimentations, de mettre en évidence des améliorations possibles mais aussi les effets de ce travail collectif de réflexion et d'action mené dans le cadre du processus de praxis critique.

## D. Analyse des effets du processus global de praxis critique et sur la mise en place de communautés

Dans le cadre des dernières communautés de praxis critique de septembre à décembre 2022, les équipes engagées ont pu pousser le processus jusqu'à sa dernière étape. Face à cette possibilité de vivre l'entièreté du cycle, nous avons jugé utile et intéressant de questionner<sup>42</sup> les acteurs scolaires engagés sur les effets de ce processus. L'analyse qui va suivre ici rend compte des regards que portent les membres des deux communautés de praxis critique (autonomie et numérique). Nous aborderons leurs impressions générales, les éventuels effets sur la capacité d'agir sur l'environnement et les problèmes, de penser et de réfléchir à des situations complexes et de résoudre des problématiques traversées au sein des établissements scolaires dans une dimension individuelle et collective.

### D.1. Vécus et effets sur les acteurs de communautés de praxis critique de septembre à décembre 2022

Concernant les impressions générales quant au processus, les participants soulignent l'approche cyclique de la praxis critique et son intérêt dans la gestion des problèmes rencontrés par les établissements. Cet intérêt est d'autant plus fortement souligné qu'il s'accompagne d'une dimension collective, sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir plus loin dans une analyse plus précise des intérêts et limites du travail collectif. En attendant, une enseignante partage par exemple ici l'intérêt de ce travail collectif plus spécifiquement dans la démarche de réflexivité et la remise en question des pratiques : *« C'est une approche extrêmement intéressante par son côté cyclique. L'enseignement est un éternel recommencement et les problèmes que l'on peut rencontrer au quotidien sont de plusieurs ordres différents. Cette approche permet de se concentrer sur un problème et de lui trouver des solutions avant d'envisager un nouveau problème. Ça permet de voir clair et de ne pas s'éparpiller »*.

D'autres aspects généraux sont évoqués notamment quant à sa complétude, sa facilité de compréhension : *« Facile à suivre et permet d'avoir une analyse complète d'une situation problématique »*.

Remarquons également que nos membres d'une communauté établissent un lien entre ce processus et les transformations qu'il autorise sur les pratiques pédagogiques : *« Il s'agit d'une démarche riche et constructive de par la réflexion collective qu'elle suscite qui nous permet de faire progresser nos pratiques pédagogiques »*.

Enfin, deux participants y trouvent des intérêts en lien avec les plans de pilotage. Ils considèrent en effet, que la mobilisation d'un tel type de méthodologie pourrait être très porteuse dans le cadre de cette réforme : *« Je pense que c'est une bonne méthode permettant d'aider chaque*

---

<sup>42</sup> Via un questionnaire auquel 16 répondants ont participé et consultable via le lien suivant : [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc2Y7N6yRx2wPIL4w2yIDEkACEkWUH8fV\\_ciyZtptXpKZQjEQ/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc2Y7N6yRx2wPIL4w2yIDEkACEkWUH8fV_ciyZtptXpKZQjEQ/viewform?usp=pp_url)

*école à cibler ce qui ne va pas et permettre de manière collective la mise en place de solutions. Je pense au plan de pilotage et je me dis que si la praxis critique nous avait été présentée à l'époque on aurait été moins dans le flou lorsqu'il a fallu mettre en place un plan d'action sur 5 ans ». Un autre enseignant rejoint également ce constat : « oui, car ce processus est transférable dans beaucoup de situations. Comme dit plus haut il me fait penser à cette démarche collective pour arriver à atteindre les échéances, les objectifs indiqués dans notre contrat d'objectifs. On réfléchit à des moyens d'action afin d'atteindre ces buts. On évalue ensuite et on réadapte. C'est assez cyclique ».*

En conclusion, nous relevons des impressions générales positives quant au processus de praxis critique. Des atouts sont identifiés plus spécifiquement sur le plan des pratiques collaboratives (inter établissements) et du développement de capacités réflexives chez les praticiens. Tous les membres des communautés de septembre à décembre 2022 relèvent des impressions générales centrées sur des bénéfices bien que l'entrée dans le processus ait pu paraître peu aisée pour certains d'entre eux. Le point suivant s'attardera sur l'analyse plus fine de cette entrée et des possibilités d'impacts sur les thématiques plus spécifiques de la recherche.

### ***Le sentiment de facilité à entrer dans le processus***

Nous avons également souhaité analyser le niveau de complexité, rencontré par les participants des dernières communautés de praxis critique, à entrer dans le processus. L'analyse des réponses des 16 répondants indique un sentiment mitigé pour 12 d'entre eux et une difficulté et une facilité pour la même proportion de répondants (5 répondants).

L'analyse des raisons de ce sentiment (question « pourquoi ? ») indique généralement le facteur temps et la rigueur que demande le processus : « *Oui car en m'engageant dans ce processus, il m'a permis de développer une sorte de « conscience critique »* ». Ou pour un point de vue plus critique : « *Non car c'est un processus qui demande un engagement continu et une réflexion approfondie, ce qui peut être vraiment très lourd* ».

D'autres estiment que l'entrée dans le processus plus concret, à travers les expérimentations, a permis de faire vivre et incarner le processus. Par exemple : « *Ce n'était pas très clair pour moi avant la recherche sur terrain mais en se plongeant avec des exemples concrets cela m'a permis de comprendre cette approche ainsi que ses étapes* ».

Ceux pour qui l'entrée dans le processus a été aisée le justifient par sa clarté et son aspect procédurier. « *Car c'est une méthode claire. J'ai rapidement compris le processus* », dit l'un d'entre eux. Ou encore « *processus clair et intuitif. Il permet de structurer ses réflexions et une remise en question infinie* ». D'autres encore, le justifient par la force du collectif qui a permis des éclairages mutuels par les pairs : « *Oui car nous sommes une équipe et les échanges entre chaque membre et la confrontation d'idées sont riches* ». Il semblerait que pour ces derniers, la médiation par les collègues-pairs ait permis une entrée facilitée dans le processus.

## ***Sur les possibilités d’agir qu’offre la praxis critique***

A la question des possibilités que permet le processus de praxis critique, tous les répondants estiment qu’elles ont été remplies. Aucun d’entre eux ne considère que le processus ne leur a pas permis d’agir. Certains évoquent la mobilisation de ressources externes pour le justifier, d’autres estiment que c’est le respect des différentes étapes qui ont permis ces possibilités. Deux illustrations :

*« Oui, il a permis de réfléchir et décider à une voie d’approche, une entrée pour changer une réalité. S’il n’a pas renversé, ce processus a toutefois lancé un mouvement réflexif, actif. L’action engendre l’action. »*

*« Oui. La récolte des représentations me semblait être une étape superflue car elle ne s’attaquait pas directement au problème or je me suis bien rendu compte dans le processus qu’elle était cruciale en ce qu’elle pointait des problèmes que je n’envisageais pas. Elle m’a permis d’affiner mon plan d’action et d’apporter des solutions à des problèmes soulevés par le public. »*

Enfin, une participante évoque l’intérêt que propose la praxis critique de ne pas s’arrêter à un simple constat : *« En effet, ce processus n’est pas seulement un constat. Il permet dans un second temps d’agir (par la mise en place de formation en ce qui nous concernait) »*.

### **D.2. Les effets du travail collectif sur le processus et du processus sur le travail collectif**

Un élément ressortant fortement des analyses des effets du processus de praxis critique concerne le travail collectif. Il nous a donc semblé intéressant d’évaluer les effets d’un travail inter-établissement et d’une rencontre d’acteurs aux réalités différentes mais aux problématiques parfois similaires. A cet égard, plusieurs répondants en soulignent les bienfaits. *« Oui grâce à ce travail collaboratif et nos échanges nous avons pu échanger des idées et soulever des problèmes présents dans plusieurs établissements »*, nous indique une enseignante. Un autre qui la rejoint évoque également le rôle de soutien de ce type de communautés : *« Expérience très enrichissante, nous avons pu échanger de nombreux problèmes différents mais qui se rejoignaient à certains moments. Ensemble nous avons pu se soutenir et se guider. »*

La multiplication des regards et des expertises a été particulièrement appréciée des membres comme l’affirme une institutrice : *« J’apprécie le travail collectif car on peut ensemble mettre en commun nos connaissances et avoir plusieurs visons. Les différentes compétences et personnalités sont des atouts à exploiter »*.

A ces éléments, s’ajoutent les possibilités de développement professionnel/personnel et de déploiement de nouvelles compétences pour les enseignants : *« Le travail collectif a été, pour moi, une expérience très positive et productive. Je pense que, grâce aux échanges que nous avons pu avoir, cette façon de travailler permet de développer des compétences en*

*communication, en collaboration, en résolution de problèmes. Elle permet également, à mon humble avis, le renforcement de la confiance en soi ».*

Cependant, de grandes difficultés peuvent également surgir de ce travail collectif. Les principaux freins évoqués par les participants reposent sur le problème d'un temps non officiellement institué dédié à ces communautés. Ils sont plusieurs à évoquer la difficulté à pouvoir organiser, instituer et trouver des temps communs utiles à ce travail : *« C'est parfois compliqué aussi bien pour les horaires (...) Mais ce qui était positif, c'est de pouvoir avoir davantage de ressources scientifiques car on a plusieurs points de vue ».*

Aussi, le facteur "nombre des membres de la communauté" semble poser question aux participants. L'un d'entre eux affirme : *« J'apprécie le travail collectif car on peut ensemble mettre en commun nos connaissances et avoir plusieurs visions. les différentes compétences et personnalités sont des atouts à exploiter. Mais à mon sens, ce travail doit se faire en petite collectivité car si nous sommes trop dans un groupe, des tensions se créent, des malentendus et parfois un manque de communication peut surgir ».*

En conclusion, nous constatons que si les bénéfices du travail collectif au sein des communautés font l'unanimité, une série de freins, de régulations et de précautions doivent pouvoir être gardés à l'esprit : la nécessité d'instituer le temps dédié à ce travail (dans des périodes de travail collaboratif par exemple) ou encore de réguler la composition et le nombre de participants.

### D.3. Les apports relatifs aux thématiques spécifiques : autonomie et numérique

Enfin, concernant les thématiques plus spécifiques de la recherche, nos participants notent également des effets sur leurs perceptions/connaissances initiales et actuelles. Déjà évoquées à l'occasion de l'évaluation des plans d'action, les évolutions semblent identifiables par les enseignants.

**Au sujet du numérique** par exemple, un enseignant rapporte que : *« Étant donné que nous avons dû réfléchir de façon critique sur la problématique de la thématique du numérique au sein des établissements et chez les enseignants, nous avons également proposé des pistes de solutions pour que des changements positifs soient mis en pratique. »* Tandis qu'une autre aborde une prise de conscience : *« De prendre conscience que l'utilisation du numérique lors des apprentissages est primordiale. Mais malheureusement ce cap du changement est lent. Très lent ! ».*

**Quant à la thématique de l'autonomie**, tous les participants sont unanimes quant à la possibilité de réfléchir sur des problèmes qu'elle a pu permettre en matière d'autonomie. Une illustration : *« Oui. Suite aux prises de représentations de mes élèves, parents et collègues sur le concept d'autonomie, des difficultés ont été mises en lumière. Le concept en lui-même d'autonomie et sa définition par toutes et tous. Dans mon vécu, le monde de mon école et de ma classe, j'ai pu constater que peu d'élèves étaient autonomes ».* Une autre estime que la prise de conscience a

eu lieu sur le plan de sa responsabilité de professionnelle : « *Tout à fait la remise en question de mes propres pratiques et la prise de conscience de ma responsabilité d'enseignante à faire de l'autonomie un apprentissage au quotidien* ».

Enfin, l'exemple d'une enseignante nous paraît particulièrement révélateur de la perspective critique qu'offre le processus de praxis critique tel que pensé par Freire (1974). En effet, ce processus lui a permis de problématiser l'autonomie, de manière encore plus critique et approfondie que la conscientisation du caractère polysémique de la notion (que nous avons pu repérer chez l'ensemble des acteurs engagés dans les communautés de praxis critique sur cette thématique de février à décembre 2022).

En effet, au terme de cette recherche, selon elle et à partir de ses lectures de Foray (2016) : « *l'autonomie vise la liberté et relève d'une conception libérale du monde et de l'éducation. Une conception où s'affrontent les acquis de compétences professionnelles dans un contexte compétitif pour affronter les défis d'une économie mondialisée. Partons de ce postulat, Foray étudie la relation entre autonomie et émancipation. Il définit l'émancipation comme le processus par lequel une personne se libère d'un pouvoir, c'est donc la libération des peuples des formes de domination. Si l'autonomie rejoint le concept de liberté, l'émancipation se tourne vers l'égalité. Le développement de la culture et de l'esprit critique deviennent les buts principaux de l'éducation. Cette tension entre autonomie et émancipation est primordiale pour les enjeux de notre manière d'enseigner à savoir quelle société nous voulons atteindre* ».

#### D.4. Brève synthèse sur le processus de praxis critique

En conclusion, nous notons que des bénéfices sont révélés par les acteurs quant aux effets de ce processus de praxis critique. Les vertus et apports semblent de natures multiples mais indiquent et (ré)appuient sur les nécessités d'une méthodologie claire pour faire face à la complexité des situations traversées (individuellement et collectivement) par les établissements scolaires et les divers acteurs qui les font vivre au quotidien, ainsi que pour affronter les défis que posent l'institution scolaire, et plus largement la société et le monde, dans ses mutations et son rythme effréné.

Les avantages du processus de praxis critique semblent donc indéniables pour les acteurs, tant dans le vécu quotidien des écoles, que dans les chantiers dans lesquels elles sont déjà engagées (notamment les plans de pilotage et les grandes réformes actuelles de l'enseignement). Les acteurs y perçoivent un dispositif opératoire permettant de structurer et faire évoluer leurs actions à partir de problématiques rencontrées. La perspective critique que permet l'approche semble particulièrement utile au développement de professionnels critiques et d'un regard plus engagé sur les pratiques des établissements. Aussi, ce processus semble également permettre le développement de praticiens-chercheurs capables de mobiliser des ressources, internes et externes, éclairés par la littérature scientifique et des savoirs de différentes natures (académiques mais également expérientiels).

Si les bénéfices semblent clairs, la lecture de cette analyse sur le processus tend toutefois à relativiser certains témoignages et à indiquer des balises nécessaires pour en exploiter le plein potentiel : un travail important d'accompagnement, d'organisation, de régulation des rôles et de dialogue, de mise en place et de soin des communautés de praxis critique est indispensable au risque d'impossibilités dues à des facteurs de temps, de difficultés relationnelles entre professionnels ou encore d'un essoufflement.

## E. Communication des résultats de la recherche

### E.1. Présentation et analyse des réalisations en matière de communication en guise de “mémoires” de la recherche à plus large destination

Comme précédemment évoqué, plusieurs tentatives ont été explorées pour communiquer aux acteurs les apports et conclusions de la recherche. Depuis lors, de nombreuses initiatives ont été prises allant d’articles et supports écrits à des présentations vidéo en tout genre puis à la centralisation des informations par la mise en place d’une interface en ligne revue à de multiples reprises. Nous décrivons ici les différentes étapes ainsi que les avantages et inconvénients de chacune d’elles.

#### *E.1.1. Écriture d’un article et de supports écrits*

L’une des premières modalités de communication testée après les présentations habituelles de la recherche aux (potentiels) participants avec la volonté de laisser une trace au-delà de la recherche concerne la rédaction d’un article.

Pour rappel, à travers cet écrit, nous avons tenté de mettre en évidence les éléments saillants de la première année de recherche avec comme point d’ancrage le concept de forme (et de clôture) scolaire. Plusieurs remaniements de l’article ont été nécessaires afin de le rendre le plus intelligible à toutes et tous.

Si cette production nous semble une trace intéressante permettant l’accès à la complexité, force est de constater qu’elle peut rencontrer les freins habituels déjà évoqués à d’autres occasions de ce rapport à savoir : les pratiques des acteurs de terrain en matière de lecture (peu d’engouement pour les textes écrits, un rapport distancié aux supports de ce type, une temporalité du terrain laissant peu de place à ce type d’activités scripturales).

Nos expériences ultérieures et présentes nous ont donc invitées à envisager d’autres modalités communicationnelles complémentaires à l’article écrit sans toutefois l’exclure. Les outils technologiques ont grandement contribué aux suites de nos réflexions et actions sur le plan de la communication. Nous nous sommes ainsi dirigées vers la création de vidéos pour enfin opter pour un support de présentation actif constitué à partir d’un Prezi puis de H5P. La suite de nos propos détaillera ces différentes propositions.

#### *E.1.2. Une première utilisation d’une interface de présentation interactif : le Prezi*

Pour ce faire, une collecte et la création de supports et outils utiles aux communautés et aux ateliers de praxis critiques ont été réalisées. Afin de centraliser ces ressources au même endroit, nous avons souhaité faire usage d’un espace interactif en ligne.

Notre choix initial d’opter pour un Prezi s’explique par les fonctionnalités qu’offre ce logiciel au regard de nos objectifs/intentions de communication. Les avantages du Prezi faisant écho à

des nécessités rencontrées tout au long de la recherche nous semblent être les suivants : une structure non linéaire qui permet des interactions entre les éléments, une dispersion des objets sur la page permettant une sélection par intérêts/besoins des usagers, et un aspect « scénarisation » rendant les liens entre les apports théoriques et pratiques plus évidents. Une évaluation de l'interface a été réalisée auprès des acteurs à des fins d'amélioration. Elle fera l'objet d'une analyse au point suivant.

### *E.1.3. Evaluation du Prezi par les communautés de praxis critique*

Pour réaliser l'évaluation du Prezi et le rendre le plus pertinent possible en regard des objectifs poursuivis, nous avons mis sur pieds un questionnaire interrogeant sur : les impressions générales, le caractère fonctionnel/utile, la clarté des informations, l'intérêt des informations, la facilité d'accès et de navigation et enfin les suggestions et demandes d'amélioration. Ce sont les acteurs des secondes et dernières communautés de praxis critique, de septembre à décembre 2022) qui y ont répondu. Ils étaient quatorze à avoir relevé cette mission.

A propos des impressions générales, sur le plan quantitatif, nous notons une importante répartition des répondants (près d'une majorité) qui se situe dans un entre-deux à propos de leurs impressions générales : elles ne sont ni bonnes, ni mauvaises<sup>43</sup>. Les explications qualitatives qui accompagnent ce choix relèvent une tension entre : 13 participants sur 14 qui estiment que la navigation est simple et libre en fonction des intérêts ; le support est très clair ; les informations pas trop abondantes ; une bonne articulation entre les parties ; assez facile ; une enveloppe interpellante et attractive afin d'envoyer un courrier important (13/14 : facile). Cependant, nous relevons également des commentaires allant dans le sens d'une « possibilité de se perdre sous l'apparence simple » avec un effet de plongeon dans une masse d'informations qui ne permettrait pas une fluidité. Les retours en arrière exigés par le Prezi ont fait l'objet de quelques discussions à ce propos.

Face à ces constats, les évaluateurs ont émis quelques propositions et suggestions d'amélioration du Prezi. Nous retenons les idées suivantes : soigner la navigation entre les bulles ; éviter la génération de bulles supplémentaires qui empêchent de garder le fil ; supprimer la vidéo de présentation ; insérer des illustrations, graphiques, vidéos (les sum up) et des éléments à destination des élèves ; expliciter le fait qu'il faut appuyer sur démarrer et expliciter les bulles de navigation. Le compte-rendu de cette évaluation, ainsi que la demande de

---

<sup>43</sup> En termes d'atouts du Prezi, les praticiens soulignent et apprécient son caractère "ludique", "attractif", "interactif et intuitif" et sa liberté en tant que telle. Même si des limites sont évoquées quant aux nécessités de devoir réaliser des retours en arrière, des retours vont dans le sens d'une appréciation des "*liens entre les infos ; vision globale et claire de l'après covid ; la structure linéaire qui ne demande pas de prérequis.*" La présence de vidéos est quant à elle majoritairement appréciée.

Concernant les faiblesses, les participants soulignent la présence d'une vidéo infantilisante, d'un manque de clarté dans un document précis, d'une différence de visuel et d'expérience usager dès lors que l'on souhaite consulter l'outil depuis un téléphone portable. Quelques critiques quant à la structure et la masse d'informations telles que la "navigation trop compliquée, manque de logique" ou "beaucoup trop d'infos, trop chargé." sont notamment indiquées.

l'Administration de migrer vers un autre support plus compatible avec e-classe, a conduit à l'usage d'une nouvelle interface : H5P. L'utilisation du Prezi est donc dépassée et les six derniers mois de la recherche ont été consacrés à un travail intensif de prise en main du nouvel outil.

#### *E.1.4. Une migration de Prezi vers H5P*

Dans les débuts du mois d'octobre 2022 la demande de l'Administration pour une meilleure intégration (et compatibilité) des résultats de la recherche sur la plateforme officielle de la FW-B « e-classe », a forcé notre équipe de recherche à nous intéresser à cet outil. Un important travail de prise en main a été nécessaire.

Pour les moins initiés, H5P consiste en « un plugin centré sur la création de contenus interactifs au format HTML 5, c'est-à-dire à un format compatible avec tous types de terminaux (ordinateurs, tablettes, smartphones). Simple d'utilisation, il permet d'élaborer différents types d'activités : des ressources interactives, images réactive, vidéos interactives, frise chronologique, accordions ou des activités d'entraînement, quizz, tests, formulaires, flash cards... »<sup>44</sup> Globalement, les fonctionnalités de H5P sont similaires au Prezi. Elles remplissent donc les mêmes objectifs et avantages qu'initialement perçus.

Dans un souci de synthèse, nous n'aborderons pas les détails descriptifs mais laissons aux lecteurs le soin de consulter les annexes H.5. pour plus de détails visuels.

A l'occasion de ce rapport final, nous souhaitons davantage insister sur les intérêts de l'outil dans une visée de pérennisation de pratiques, de diffusions plus larges et de « mémoires » de la recherche. Dans cet esprit, il nous semble important de mentionner sa structure globale reprenant une présentation générale de l'outil (la section « présentation de cet outil »), des détails plus spécifiques à propos du contexte de la recherche (section « étude »), les intérêts et principes du processus de praxis critique (« méthodologie praxis critique »), ainsi que les différentes thématiques explorées (« autonomie » d'une part, ou « numérique » d'autre part). Une dernière section « Tu veux en savoir plus », donne l'opportunité aux usagers de découvrir des ressources permettant de nourrir les réflexions autour de la recherche. Des types d'usage variés sont donc possibles : à partir de la problématique générale de la recherche (la crise sanitaire) et des effets identifiés, à partir d'une thématique bien spécifique (autonomie, numérique, etc.) ou encore à partir d'une pratique/expérience de terrain privilégiée.

Notons que cette nouvelle interface a pris en compte les commentaires, remarques, questionnements et suggestions issus de l'évaluation du Prezi partagée au point précédent ainsi que de nos propres analyses des options de communication déjà investiguées jusqu'à présent (dans le cadre de cette recherche et plus largement). La question de la facilité de navigation, de la clarté des documents partagés, de la structure générale, des multiples usages possibles, de compatibilité avec le téléphone portable, d'attention portée aux différentes sensibilités visuelles et de format existant (vidéo, texte écrit, photo, ressources externes). Les commentaires

---

<sup>44</sup> <https://dane.ac-reims.fr/images/enseigner/moodle/fiches/H5Pb.pdf>

d'insatisfaction ou de vigilance à propos de l'ancien Prezi ne sont plus d'actualité dans cette version finale H5P.

L'interface numérique a ainsi été créée dans une volonté de toucher l'ensemble des acteurs scolaires (et non scolaires) par une attention particulière à l'intelligibilité des informations partagées, à l'hétérogénéité des publics, à la variété des niveaux d'enseignement, à un subtil mélange entre théorique et pratique, à une variété de supports (vidéos, textes, partages de témoignages, photographies d'expériences de classe). La volonté ici affirmée a été de permettre « une vie après la recherche ». Cette interface vise donc à offrir aux acteurs des opportunités larges de se saisir d'un ou de plusieurs éléments en fonction du contexte et des besoins. Alimentée par des récits de praticiens réflexifs, elle permet le partage de vécus et d'expérimentations de la crise sanitaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle offre une série de pistes et d'inspirations de réflexions et d'actions possibles pour faire école/société ensemble en temps de crise sanitaire et plus largement dans l'école du XXI<sup>e</sup> siècle.

## F. Conclusions du rapport et de la recherche

La présente recherche trouve donc son origine dans un cadre contextuel bien précis : l'urgence de la situation pandémique qui force la suspension momentanée des leçons à travers tous les niveaux d'enseignement. Face à l'émergence d'une "école sans école", il nous est apparu indispensable d'analyser la situation et de faire le point sur l'impact de la pandémie au sein de l'enseignement.

En effet, si le contexte de la crise sanitaire a soulevé, et soulève toujours, de nombreuses interrogations, celles-ci nous semblent d'emblée révélatrices d'enjeux et de potentialités que la recherche scientifique, et les différents travaux dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, questionnent depuis plus longtemps encore. Se saisir de l'accentuation et/ou la (re)mise en lumière de ces enjeux pour dégager des pistes nous est apparu opportun dans un contexte où tous et toutes avons subi les bouleversements suscités par la crise. C'est ce que la présente recherche a tenté de réaliser.

Étant donné le caractère inédit de la situation, cette recherche a mobilisé une pluralité de méthodologies : revue de la littérature, entretiens individuels, focus group, questionnaire, recherche-action collaborative, praxis critique avec des nombreux acteurs de l'école : enseignants, directions, élèves, familles, conseillers au soutien et à l'accompagnement, conseillers pédagogiques, centres psycho-médico-sociaux, etc.

Elle a aussi progressivement fait émerger un ensemble de nouvelles thématiques, selon les besoins des acteurs de terrain, et de nos diverses analyses menées tout au long de la recherche avec les principaux concernés : la clôture scolaire, les relations école/familles, la transition numérique forcée et ses outils, le travail autonome et les plans de travail. Les concepts abordés, de même que les expérimentations réalisées ont donc été particulièrement nombreux. Bien que deux moments bien spécifiques soient à distinguer dans le temps long de la recherche, celui de l'état des lieux en 2021 puis celui de l'accompagnement des écoles/acteurs lors des diverses communautés de praxis critique, notre recherche n'a jamais été linéaire, mais bien plutôt arborescente. Il serait donc très difficile de lui apporter une conclusion, car elle ne peut ouvrir que de nouveaux possibles.

Pour ne pas conclure donc, il nous semble plus intéressant de partir des analyses réalisées dans le cadre de cette recherche dans le but de proposer des pistes pour l'avenir, en prévision d'une nouvelle pandémie au pire, ou pour le meilleur, afin de permettre une transformation des écoles au XXI<sup>e</sup> siècle, plus justes, pour toutes et tous.

En effet, par rapport à notre premier axe d'analyse centré sur la forme scolaire, nous avons pu mettre en lumière son ébranlement depuis le début de la crise sanitaire : d'une école sans école, à un renforcement de ses clôtures pour la majorité des acteurs scolaires rencontrés en 2021 (aussi bien sur le plan de ses savoirs, que de son fonctionnement architectural/géographique ou encore de la clôture entre école et familles). Nous avons également pointé, lors de la première année de la recherche, les tensions et tiraillements que ces bouleversements avaient entraînés entre les divers acteurs scolaires (enseignants/élèves, enseignants/familles, ...) mais aussi entre

les acteurs de même catégorie. Au départ, la crise a été vécue par peu d'acteurs comme l'occasion de repenser les pratiques. Au contraire, la tendance de la majorité des écoles a été de cesser toute innovation une fois le retour en classe. Même lors de l'enseignement à distance, de nombreux acteurs scolaires ont davantage eu recours à du transmissif. Pour ces derniers, la crise a alors été vécue avec beaucoup de difficultés notamment dans leurs relations avec les collègues, les élèves, mais surtout les familles, aussi bien sur le plan pédagogique que sur le plan social ou psychologique.

Néanmoins, dans le temps long de la recherche, nous avons pointé des évolutions dans le positionnement des enseignants rencontrés, vers davantage de dialogue. Une pratique qui semble aller de soi mais qui selon les acteurs rencontrés lors des communautés est la seule à même de permettre la rencontre de chacun dans son humanité quel que soit son statut. Elle est également ce qui est nécessaire pour l'explicitation et la négociation des responsabilités respectives de l'école et des familles. La pratique dialogique au cœur du processus de praxis critique permet, selon Freire (1974), le passage d'une conscience immédiate à une conscience critique. C'est dans cette perspective que, par la suite, Henry Giroux (l'un des fondateurs de la pédagogie critique aux États-Unis) développera la distinction entre un *langage critique* et un *langage de possibilité*. Si les deux sont essentiels à la poursuite de la justice sociale, l'échec du premier est de considérer les écoles principalement comme des instruments de reproduction des relations inégalitaires, sans être en mesure de construire un discours sur les pratiques alternatives (ou *contrehégémonique* selon le langage de la praxis critique) à expérimenter dans les écoles.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons pu observer la force du dialogue à de nombreuses reprises. Ce fut le cas dans les relations école/familles lors des communautés de praxis critique menées de février à décembre 2022, mais également, lors de notre état des lieux en 2021, lorsque nous avons tenté de comprendre le fonctionnement des rares écoles qui profitaient alors de la crise pour repenser leurs pratiques. Ici encore, ce sont les pratiques collaboratives qui sont apparues comme l'élément en commun le plus prégnant. Souvent impulsées par les directions ou par des décisions d'équipe, ce sont ces dernières qui semblent avoir le plus joué sur l'effet établissement mis en lumière par rapport à l'hétérogénéité des vécus de la crise en 2021. A cet égard, il a été intéressant d'objectiver les choix réalisés par les établissements lors de l'appropriation des diverses circulaires, et plus particulièrement de la 8376 en décembre 2022, et le nombre important d'établissements pour lesquels les réunions d'équipe n'ont pas semblé être des priorités (de même que les réunions avec les familles). Dans le cadre des ateliers ou des communautés de praxis critique en 2022, c'est pourtant souvent ces moments de dialogue sur la crise qui sont valorisés par les participants : le fait de pouvoir déposer et de partager sur ce moment traumatique pour beaucoup, le fait de confronter les difficultés rencontrées mais aussi d'échanger sur les leviers et les pratiques expérimentées afin de permettre autre chose que de subir la crise, ses circulaires ou encore les inégalités renforcées, entre élèves et/ou enseignants.

A cet égard, la transition numérique forcée, suite aux injonctions de continuité pédagogique, a permis de mettre au-devant de la scène les défis et enjeux numériques que nous avons encore

devant nous. En effet, malgré le véritable déclic numérique produit par la crise sanitaire, étant donné le caractère brutal, forcé et inédit de ce passage massif au numérique, les difficultés ont été nombreuses, de même que les inégalités entre acteurs et établissements, notamment en ce qui concerne les dotations en équipement numérique, ainsi que leur qualité suffisante (connexions, outils et plateformes en ligne adaptés). Cependant, comme nous l'avons montré, l'investissement dans le matériel ne suffit pas. Outre la question des compétences instrumentales nécessaires à l'usage des nouvelles technologies, il s'agit de pouvoir répondre aux besoins nouveaux des pratiques d'enseignement – apprentissages quand elles passent par les nouvelles technologies : évaluer et suivre la progression de l'élève, créer des programmes adaptés à chaque élève et à ses difficultés, développer l'utilisation et la création de ressources dans le but de venir renforcer les apprentissages ou encore développer l'outil numérique comme outil de communication entre les enseignants, entre les enseignants et les parents, ainsi qu'entre les enseignants et les élèves. Pour ce faire, plusieurs éléments issus de notre recherche nous semblent intéressants à mettre en évidence :

- 1) Afin d'éviter l'impréparation de nombreuses écoles et/ou acteurs pour le futur : la mise en place d'une véritable stratégie numérique, au niveau local et avec l'ensemble des acteurs concernés dans l'établissement, s'impose. Et ce à partir d'un état des lieux réalisé de leurs besoins, leurs forces et faiblesses spécifiques quant à l'utilisation et/ou au fonctionnement des outils numériques. C'est pourquoi, il semble important que chaque établissement mette tout en place pour rendre possible les collaborations, formelles et informelles et les soutienne. Il s'agit de construire ainsi avec l'ensemble des acteurs, un plan d'urgence à développer, clé sur porte ; penser les adaptations à tenir sur le court terme, le moyen terme et le long terme, au niveau de chaque établissement, avec les acteurs directement concernés.
- 2) Plus particulièrement par rapport aux environnements numériques de travail (ENT), comme nous l'avons montré dans les différentes communautés de praxis critique, la signification du dispositif ne prend sens que dans l'expérience de l'ensemble des acteurs en présence (enseignants, élèves et famille) et sur un temps long. Ici encore, comme les relations école/familles, il doit faire l'objet de dialogues et d'explicitation entre les divers acteurs concernés. Il semble donc indispensable d'organiser entre enseignants, mais aussi entre élèves et enseignants, des lieux d'échanges, spécifiquement sur le numérique, autour des nouvelles attentes, des métamorphoses du "métier d'enseignant" et du "métier d'élève". Et ce, tout en tenant compte des particularités des institutions, des inégalités entre les publics, mais aussi des effets du choix des logiciels, en termes de matériel, mais aussi en termes de compétences initiales.
- 3) Par rapport à ces deux derniers points, il nous semble possible d'amener des recommandations plus précises : à l'instar de Gatti et al. (2020), du rapport de la Banque mondiale (2020) et de la Commission européenne (2021), il nous semble indispensable d'utiliser une seule plateforme pour accéder et diffuser toutes les ressources. Il nous semble également indispensable de s'assurer de la dotation en matériel et de la maîtrise des compétences techniques par tous, élèves, familles et enseignants (voir par exemple

le dispositif en 3 phases ou les ateliers sur le numérique expérimentés dans les communautés de praxis critique de septembre à décembre 2022).

Enfin par rapport au dernier axe de notre recherche, à savoir l'autonomie des élèves. Nos recherches dans la littérature nous rappellent que cette préoccupation n'est pas nouvelle et qu'elle apparaît conjointement à la critique de la forme scolaire par le mouvement d'Éducation Nouvelle au début du siècle dernier. Elle est donc indissociable d'une remise en question des formes pédagogiques traditionnelles, que ce soit en termes d'aménagements spatio-temporels, de rapports aux savoirs ou en termes de relations entre les divers acteurs scolaires : enseignants/élèves, élèves/élèves, école/familles, école/monde extérieur.

Du fait de notre état des lieux sur la forme scolaire présenté ci-dessus, il n'est donc pas étonnant que la majeure partie des acteurs scolaires rencontrés lors de cette recherche aient été confrontés à de nombreuses difficultés (ou même parfois à l'impossibilité) de faire travailler les élèves en autonomie comme il était par exemple préconisé dans la circulaire 7515. Alors qu'un réformateur pédagogique comme Freinet (aujourd'hui repris dans le monde académique par Sylvain Connac), ne pouvait dissocier le travail autonome des apprentissages coopératifs réalisés au sein de la classe, pour la plupart des acteurs rencontrés lors de la première partie de notre recherche, les travaux collaboratifs ont été supprimés lors des confinements mais aussi bien souvent lors des retours en classe. Plus généralement, nous avons pu mettre en évidence les malentendus autour des divers apprentissages de l'autonomie lors de notre état des lieux en 2021 ainsi que les effets des diverses conceptions de l'autonomie sur les vécus de la crise lors de divers moments de la crise. Nous avons également pu pointer la nécessité de ne pas seulement travailler l'autonomie fonctionnelle à l'école, mais également, l'autonomie intellectuelle et cognitive : apprendre à apprendre et à penser par soi-même (avoir le courage de se saisir de son propre entendement).

A cet égard, lors des communautés de praxis critique, et surtout celles menées entre septembre et décembre 2022, divers plans de travail ont été testés dans les classes par des enseignants volontaires de primaire et de secondaire pour faire acquérir cette autonomie cognitive. Quant à l'enseignante de maternelle, elle souhaitait d'abord clarifier et négocier les attendus en termes d'autonomie fonctionnelle avec les familles. Au terme de ce premier processus de praxis critique, elle a désormais le souhait de tester des dispositifs pour développer également l'autonomie cognitive. Nous lui souhaitons, comme pour les autres acteurs engagés dans cette recherche, de pouvoir continuer dans ce processus, sans arrêt jusqu'à la fin de sa carrière, et de travailler de nouveaux problèmes à chaque cycle à partager avec les acteurs directement concernés.

Ainsi, suite à nos diverses investigations afin de diminuer les inégalités entre établissements en FW-B, de ne plus subir avec tant de violences une future crise (qui nous l'espérons ne viendra pas) ou plus simplement pour redonner plus de sens aux enseignements au XXI<sup>e</sup> siècle pour l'ensemble des acteurs scolaires, nous invitons à des écoles :

- moins soumises aux traditions pédagogiques, mais *a contrario*, plus ouvertes vers l'extérieur et plus particulièrement vers les familles ;
- plus engagées dans la lutte contre les inégalités sociales et scolaires entre les élèves (mais aussi entre enseignants) et plus spécifiquement, dans le cadre de cette recherche, par rapport à la transition numérique ;
- et enfin, plus soucieuses d'établir des dialogues afin d'explicitier les pratiques et attendus scolaires, et de négocier la répartition des rôles entre l'école et les familles avec une attention particulière par rapport au problème du travail en autonomie.

## G. Bibliographie

- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. In: *Revue française de sociologie*, 1-4. pp. 486-488.
- Babbar, M., & Gupta, T. (2022). Response of educational institutions to COVID-19 pandemic: An inter-country comparison. *Policy Futures in Education*, 20(4), 469-491.
- Bachy, S. (2019). Comment se développe le savoir technopédagogique disciplinaire? Spirale-Revue de Recherches en Éducation – 2019 N° 63 (125-137)
- Baudoin, N., Dellisse, S., Lafontaine, D., Coertjens, L., Crepin, F., Baye, A., & Galand, B. (2020). Soutien des enseignants et motivation des élèves durant la pandémie de COVID-19 [Teacher support and student motivation during the COVID-19 pandemic]. *Formation et profession*, 38, 4, 1-13.
- Bédouchaud, D., Coudray, A. & Coureau-Falquerho, E. (2020). *Ecole, numérique et confinement : quels sont les premiers résultats de la recherche en France ?* (Note d'information des Etats Généraux du Numérique pour l'Education, réseau Canopé). Paris : Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Bédouchaud, D. (2022). Les pilotes à l'épreuve du confinement: activités, expériences et pratiques professionnelles des personnels d'encadrement et des directeurs et directrices d'école. *Recherches en éducation*, (48).
- Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R., & Vielma, C. (2022). The fragility of the school-in-pandemic in Chile. In *Primary and Secondary Education During Covid-19* (pp. 79-103). Springer, Cham.
- Ben Ayed, C. B. (2019). Des territoires de l'école aux territoires éducatifs: menace ou opportunité pour l'école?. *Administration Education*, (2),33-40.
- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A., & Engzell, P. (2022, April 26). A systematic review and meta-analysis of the impact of the COVID-19 pandemic on learning. <https://doi.org/10.35542/osf.io/d9m4>
- Betz, T. (2018) Le partenariat éducatif, entre souhait et réalité. Univeristé Johannes Gutenberg de Mayence. Dans : Le partenariat avec les familles dans l'éducation plurilingue de la petite enfance. En ligne <https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/07/Le-partenariat-avec-les-familles-dans-leducation-plurilingue-de-la-petite-enfance-1.pdf>
- Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191-247.

Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Kubiszewski, V., & Lheureux, F. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (22).

Brunot, R., & Grosjean, L. (1999). *Apprendre ensemble: pour une pédagogie de l'autonomie*. FeniXX.

Buisson-Fenet, H., & Marx, L. (2022). Édito-Hors les murs. Enseigner et apprendre à l'épreuve de la «continuité pédagogique». *Recherches en éducation*, (48).

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.

CEF, CERE & FAPEO, « Enquête sur l'enseignement hybride en période COVID-19 – résultats, analyses et recommandations à destination des pouvoirs publics », sur fapeo.be, 11.01.21 ;

Charlier, B. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie: dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 43-64). D. Peraya (Ed.). De Boeck Université.

Charlier, J. É. (2014). Le grouillement des vérités concurrentes dans les salles de classe. *Education et sociétés*, (1), 15-30.

Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, É. (1995). *À l'école des banlieues*. Esf Editeur. Combaz, G. (1996). Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances: L'exemple des collèges publics d'un département français. *Revue française de pédagogie*, 43-57.

Connac, S. (2012). Analyse de contenu de plans de travail : vers la responsabilisation des élèves ? *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 323–349. <https://doi.org/10.7202/1019609ar>

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation* [En ligne], 41. Mis en ligne le 20 juillet 2016, consulté le 29 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1725> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1725>

Connac, S., Demaugé-Bost, B., Guienne, B., Huchard, I., Quimbetz, I. (2019). *Les pédagogies Freinet : Origines, valeurs et outils pour tous*. Éditions Eyrolles

Connac, S., Léon, J.-C. & Zakhartchouk, J.-M. (2020). *Construire ensemble l'école d'après*. Paris : ESF Sciences humaines.

Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend*. ESF éditeur.

Colao, A., Piscitelli, P., Pulimeno, M., Colazzo, S., Miani, A., & Giannini, S. (2020). Rethinking the role of the school after COVID-19. *The Lancet Public Health*, 5(7).

Cordini, M., & De Angelis, G. (2021). Families between care, education and work: The effects of the pandemic on educational inequalities in Italy and Milan. *European Journal of Education*, 56(4), 578-594.

Costin, C., & Coutinho, A. (2022). Experiences with Risk-Management and Remote Learning During the COVID-19 Pandemic in Brazil: Crises, Destitutions, and (Possible) Resolutions. In *Primary and Secondary Education During Covid-19* (pp. 39-78). Springer, Cham.

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

Corbera, E., Anguelovski, I., Honey-Rosés, J., & Ruiz-Mallén, I. (2020). Academia in the Time of COVID-19: Towards an Ethics of Care. *Planning Theory & Practice*, 21(2), 191-199.

Denouël, J. (2017). L'école, le numérique et l'autonomie des élèves. *Hermès, La Revue*, (2), 80-86. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2017-2-page-80.htm>

Desjardins, F. (2005). Les représentations des enseignants quant à leurs profils de compétences relatives à l'ordinateur: vers une théorie des TIC en éducation. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(1).

Deslandes R. (2001). L'environnement scolaire, dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (sous la dir. de), 6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire (p. 251-286), Québec, Les Publications du Québec.

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2001). La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève: une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés. Rapport de recension des écrits, CQRS-MEQ action concertée.

Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires. *Options CSQ*, hors série, 1, 145-167

Develay, M. (2002). *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles: De Boeck.

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

Dimopoulos, K., Koutsampelas, C., & Tsatsaroni, A. (2021). Home schooling through online teaching in the era of COVID-19: Exploring the role of home-related factors that deepen educational inequalities across European societies. *European Educational Research Journal*, 20(4), 479-497.

DigitalWallonia.be. (2018). *Baromètre Digital Wallonia: Education et Numérique 2018 Infrastructure, ressources et usages du numérique dans l'éducation en Wallonie et à Bruxelles*. Jambes : Agence du Numérique .

Dugas, E., Collard, L., Nakas, R. & Hébert, T. (2020). Le coronavirus à l'épreuve des stratégies interactionnelles. Entre dilemmes et enjeux sociétaux. *Recherches & éducations* [En ligne], HS. Retrieved from <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/10387>

Duroisin, D., Beuset, R., Simon, L. et Tanghe, C. (2021). Pratiques enseignantes et vécus professionnels en période de crise sanitaire en Belgique francophone », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 86 | avril 2021, mis en ligne le 01 avril 2021, consulté le 27 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/10304> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.10304>

Durpaire, J.-L. (2020). Quelques effets de la Covid-19 sur l'école dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 84, 19-23.

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

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

Farrell, C. C., Penuel, W. R., Coburn, C. E., Daniel, J., & Steup, L. (2021). Practice Partnerships in Education: The State of the Field. *William T. Grant Foundation*.

Faure, L., Brotcorne, P., Vendramin, P., Mariën, I. (2022). Baromètre de l'inclusion numérique. Fondation Roi Beaudouin. En ligne : <https://media.kbs-frb.be/fr/media/9838/Inclusion%20Num%C3%A9rique.%20Barom%C3%A8tre%20Inclusion%20Num%C3%A9rique%202022>

Fauzi, I., & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID- 19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). Indicateurs de l'enseignement 2022. *Administration de l'enseignement, Bruxelles*.

FEF, « Rapport d'enquête sur les effets du Covid (2e vague) », 11 p. (9 novembre), consulté en ligne le 15 juin 2021, <https://fef.be/2020/11/12/rapport-denquete-sur-les-effets-du-covid-2e-vague/>

Fenoglio, P. (2021). Au cœur des inégalités numériques en éducation, les inégalités sociales. Dossier de veille de l'IFE, n° 139, octobre. ENS de Lyon.

Foray, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger par soi-même*. Paris : Éditions ESF.

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

Freire, P. (1974). *Pédagogie des Opprimés*. Paris : Libertalia.

Gatti, T., Helm, F., Huskobra, G., Maciejowska, D., McGeever, B., Pincemin, J.M. et al. (2020). Practices at Coimbra Group universities in response to the COVID-19: A collective reflection on the present and future of higher education in Europe, The Coimbra Group.

Genevois, S., & Poyet, F. (2010, avril). Espaces numériques de travail (ENT) et "école étendue". *Distances et savoirs*, p. 565 à 583.

Gohier, C., Desautels, L. & Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 213–231. Retrieved from <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2010-v36-n-rse3870/043993ar.pdf>

Granjon, F. (2011). Fracture numérique. *Communications*, 88, 67-74. <https://doi.org/10.3917/commu.088.0067>

Green, J. K., Burrow, M. S., & Carvalho, L. (2020). Designing for transition: supporting teachers and students cope with emergency remote education. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 906- 922.

Haag, P. (2020). *Confinement et éducation à distance. Le regard des élèves*. (Etude pour l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales). Retrieved from <https://www.ehess.fr/fr/carnet/coronavirus/confinement-et-education-distance-regard-élèves>

Harris, A. (2020). COVID-19—school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5, (3-4), 321-326. Retrieved from <https://www.emerald.c om/insight/content/doi/10.1108/JPCC-06-2020-0045/full/html>

Hamilton, L. S., & Ercikan, K. (2022). COVID-19 and US schools: Using data to understand and mitigate inequities in instruction and learning. In *Primary and secondary education during Covid-19* (pp. 327-351). Springer, Cham.

Huber, S.G. & Ahlgrimm, F. (2012). *Kooperation: Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. [Cooperation. Current research on collaboration in and among schools as well as with external partners.]Münster u.a.: Waxmann.

Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment, and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment. Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270.

Humbecq, 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>

Kaden, U. (2020). COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K–12 teacher. *Education Sciences*, 10(6).

Karsenti, T., Savoie-Zajc, L., & Larose, F. (2001). Les futurs enseignants confrontés aux TIC: changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques. *Éducation et francophonie*, 29(1), 86-124.

Karsenti, T. (2013). Le modèle ASPID : modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif. *Formation et profession*, pp. 74- 75.

Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif* (2e éd.). Armand Colin.

Kuhfeld, M., & Tarasawa, B. (2020). *The COVID-19 Slide: What Summer Learning Loss Can Tell Us about the Potential Impact of School Closures on Student Academic Achievement*. Brief. NWEA.

Lahire, B. (2001). La construction de l'autonomie « à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, volume 135, 151-161. Retrieved from [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2001\\_num\\_135\\_1\\_2812](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2812)

Lahire B. (2005). « Fabriquer un type d'homme “autonome” : analyse des dispositifs scolaires”. In B. Lahire, *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.

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.

Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2022). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In *Primary and Secondary education during Covid-19* (pp. 105-123). Springer, Cham.

Masonbrink, A. R., & Hurley, E. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, *146* (3). Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/342248636\\_Advocating\\_for\\_Children\\_During\\_the\\_COVID\\_19\\_School\\_Closures](https://www.researchgate.net/publication/342248636_Advocating_for_Children_During_the_COVID_19_School_Closures)

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:41232>

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:35591>

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. (2016). La conceptualisation au cœur du travail scolaire. *Fenêtre sur cours*, (429), 44- 45. En ligne <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:9512>.

Meirieu, P., & Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon. Millet, M., & Thin, D. (2005). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien social et Politiques*, (54), 153-162.

Monceau, G. & Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation* [En ligne], vol.45. Retrieved from <https://journals.openedition.org/edsa/2525>

Mutualités libres, 10/05/2021, Impact de la Covid-19 sur la santé mentale des jeunes, <https://www.mloz.be/fr/covid-19-sante-mentale-jeunes>.

Nesi, C. et Biston, A. (2022). Approches plurielles autour des environnements numériques de travail en période de crise sanitaire dans les écoles secondaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. Mémoire non-publié. Université libre de Bruxelles.

Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A., & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, *52*, 1357-1376. Retrieved from <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/bjet.13112>

Pitzalis, M., & Spanò, E. (2021). Stay home and be unfair: The amplification of inequalities among families with young children during COVID-19. *European journal of education*, *56*(4), 595-606.

- Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(2), 783-793.
- Neill, A.S. (1970). *Libres enfants de Summerhill*. Paris : La Découverte. Périer,
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles: l'école face à la précarité familiale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 70-85.
- Pillow, W. S. (2003). Confession, catharsis, or cure ? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *Qualitative Study in Education*, 16, (2), 175-196. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0951839032000060635>
- Puimatto, G. (2009). Espaces numériques de travail, retour vers une approche fonctionnelle ? Dans *Environnements numériques en milieu scolaire : quels usages et quelles pratiques ?* (vol. 1-1, p. 189-211). Lyon : Institut national de recherche pédagogique. Repéré à <http://www.sudoc.fr/139017372>
- 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>
- Ria, L., & Mauguén, F. (2020). Enseigner: une identité professionnelle à l'épreuve du confinement. *Administration Education*, 168(4), 49-55.
- Robin, F & Rousseau, M. (2012) Différentes formes de collaboration entre école maternelle et familles issues de milieux défavorisés : pistes pour comprendre. *Éducation et Formations*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, 2012, pp.49-59.
- Roland, E. (2017). Généalogie des dispositifs éducatifs en Belgique du XIVe au XXe siècle. *Disciplinarisation et biopolitique de l'enfance : des grands schémas de la pédagogie à la science de l'éducation* (thèse de doctorat non publiée). Université Libre de Bruxelles : Bruxelles.
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431-562.
- Schlemminger, G. (1994) : L'apprentissage guidé d'une langue étrangère : l'exemple de la pédagogie Freinet. Aspects historiques, systématiques et théoriques, thèse d'université, Université de Bordeaux II, 560 p.

Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier.

St-Vincent, L.-A. (2012). Les dilemmes moraux exprimés par des intervenants au début d'un projet de changement des pratiques à l'école : portrait de trois équipes. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 213–230.

Tan, O. S., & Chua, J. J. E. (2022). Science, social responsibility, and education: The experience of singapore during the COVID-19 pandemic. In *Primary and secondary education during Covid-19* (pp. 263-281). Springer, Cham.

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.

Thakur, A. (2020). Mental health in high school students at the time of COVID-19: A student's perspective. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(12), 1309

Thorn, W., & Vincent-Lancrin, S. (2022). Education in the Time of COVID-19 in France, Ireland, the United Kingdom and the United States: the Nature and Impact of Remote Learning. *Primary and Secondary Education During Covid-19*, 383-420.

Toquero, C. M. (2021). Emergency remote education experiment amid COVID-19 pandemic. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 162-176.

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In Vincent, G. (Ed.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches et éducation*, pp. 1-8. Retrieved from [https://journals.openedition.org/recherche\\_seducations/10451](https://journals.openedition.org/recherche_seducations/10451)

World Bank. (2020). The COVID-19 Crisis Response: Supporting tertiary education for continuity, adaptation, and innovation, World Bank

## H. Annexes

### H.1. Présentation des échantillons mobilisés dans le cadre de la recherche

#### H.1.1. Présentation détaillée de l'échantillon pour l'état des lieux

Dans le cadre de cette recherche, de nombreux acteurs ont été rencontrés : des enseignants maternels, primaires, secondaires, des directions, des acteurs scolaires, parascolaires et extrascolaires, des élèves et des familles de primaire et secondaire. Dans cette partie intitulée échantillon, nous nous attachons à détailler par acteur les différentes personnes rencontrées ainsi que les modalités des rencontres, les caractéristiques de leurs établissements respectifs.

#### **Les enseignants maternels**

En ce qui concerne les enseignants maternels, 12 ont été rencontrés. 9 d'entre eux ont souhaité échanger individuellement avec les chercheurs tandis que 3 ont préféré l'échange collectif avec d'autres de leurs collègues.

<b>École</b>	<b>Format</b>	<b>ISE</b>	<b>Réseaux</b>	<b>Collaboration souhaitée</b>
N°1	Individuel	18	Libre	Information-consultation
N°2	Individuel	9-10	Officiel	Information-consultation
N°3	Individuel	2	Libre	Information-consultation
N°4	Individuel	15	Libre	Information- consultation
N°5	Individuel	5	Officiel	Information-consultation
N°6	Collectif	9	Libre	Co-Construction
N°7	Collectif	6	Libre	Co-construction
N°8	Individuel	17	Officiel	Co-construction
N°9	Collectif	4	Officiel	Co-construction
N°10	Collectif	14	Officiel	Information-consultation

N°11	Collectif	1	Libre	Information-consultation
N°12	Collectif	18	Libre non confessionnel	Information-consultation

### Les enseignants primaires

En ce qui concerne les enseignants primaires, nous en avons rencontré 8 individuellement et 4 par équipe. Ici encore nous avons travaillé avec des enseignants volontaires de plusieurs réseaux, d'ISE varié, dans des zones urbaines et rurales. Contrairement aux enseignants de maternelle, ils sont plus nombreux à vouloir s'impliquer dans un processus de co-construction qu'à être seulement informés des résultats et des outils produits dans le cadre de la recherche.

École	Format	ISE	Réseaux	Collaboration souhaitée
N°1	Individuel	16	Libre	Implication-consultation
N°2	Individuel	17	Officiel	Information
N°3	Individuel	7	Officiel	Information
N°4	Individuel	20	Libre	Information
N°5	Individuel	18	Libre	Information
N°6	Collectif	18	Officiel	Co-Construction
N°7	Collectif	6	Libre	Co-construction
N°8	Individuel	17	Libre	Information
N°9	Collectif	4	Officiel	Co-construction
N°10	Individuel	13	Libre	Information

N°11	Collectif	2	Communal	Co-construction
N°12	Individuel	1	Libre	Implication-consultation
N°13	Individuel	14	Libre	Information

### Les enseignants secondaires

En ce qui concerne les enseignants secondaires, nous en avons rencontré 10, de manière individuelle. Les enseignants, toujours volontaires, de plusieurs réseaux, d'ISE varié, et dans des zones urbaines et rurales. Sur les 10 enseignants, 7 souhaitent s'engager dans un processus de co-construire mais tous émettent des craintes quant à la possibilité d'intégrer leurs écoles vu la continuelle mouvance de la situation sanitaire et souhaitent développer une forme de co-construction qui permette de s'adapter à l'articulation présence/distance prégnant dans leur réalité de pratique.

École	Format	ISE	Réseaux	Degré	Filière	Collaboration souhaitée
N°1	Individuel	7	Libre	Inférieur	Technique & Professionnel	Co-construction
N°2	Individuel	20	Libre	Inférieur	Général	Co-construction
N°3	Individuel	20	Libre	Inférieur	Général	Information
N°4	Individuel	15	Officiel	Supérieur	Technique & Professionnel	Co-construction
N°5	Individuel	20	Libre	Supérieur	Général	Co-construction
N°6	Individuel	12	Officiel	Supérieur	Général	Information
N°7	Individuel	7	Officiel	Inférieur	Technique & Professionnel	En attente
N°8	Individuel	5	Officiel	Supérieur	Technique & Professionnel Général	En attente

N°9	Individuel	1	Officiel	Inférieur	Technique & Professionnel	Information
N°10	Individuel	17	Officiel	Supérieur	Général	En attente

### Les directions

Afin de mettre en perspective le vécu des enseignants, mais aussi afin de mieux saisir l'effet établissement et/ou enseignant, il nous semblait important d'interroger des directions. Contrairement aux autres acteurs, les entretiens ont été individuels et aucun focus group n'a été encore organisé.

École	Format	ISE	Réseaux	Collaboration souhaitée
N°1	Individuel	6	Libre	Co-construction
N°2	Individuel	4	Officiel	Co-construction
N°3	Individuel	4	Officiel	Information
N°4	Collectif	New	Libre non confessionnel	À confirmer
N°5	Collectif	New	Libre non confessionnel	À confirmer
N°6	Collectif	3a	Libre non confessionnel	À confirmer
N°7	Collectif	19	Libre non confessionnel	À confirmer
N°8	Collectif	19	Libre non confessionnel	À confirmer
N°9	Collectif	18	Libre non confessionnel	À confirmer
N°10	Collectif	5	Libre non confessionnel	À confirmer
N°11	Individuel	9	Libre	Information

## **Les acteurs scolaires et parascolaires**

Concernant les acteurs parascolaires, nous avons rencontré une responsable de la culture dans un établissement.

Concernant les autres acteurs scolaires, nous avons rencontré une conseillère pédagogique, plusieurs acteurs des CPMS mais également des acteurs d'un AMO, des équipes mobiles, d'un service d'accrochage scolaire.

Concernant les CPMS et les acteurs plus spécifiquement concernés par le décrochage scolaire, nous les avons rencontrés dans un premier temps au début de la crise COVID (fin de l'année scolaire 2019-2020) lors de deux focus group. Afin de recueillir des informations actualisées par rapport aux effets de la crise COVID dans les écoles pour l'année 2020-2021, nous avons également mené deux entretiens à partir de janvier 2020.

Un premier entretien collectif a donc regroupé 4 participants : deux membres d'un AMO, un directeur d'un CPMS et un membre d'un service d'accrochage scolaire.

Un second entretien collectif a quant à lui rassemblé 5 participants : deux membres des équipes mobiles, deux membres des services de prévention et des cellules de veille, et une personne membre d'un service d'accrochage scolaire.

Pour compléter les informations de cette première séance et élargir notre échantillon hors de la région de Bruxelles capitale, nous avons contacté des acteurs de terrain du Brabant Wallon. Deux membres d'un CPMS ont répondu favorablement à notre demande. L'un est infirmier social, l'autre est assistant en psychologie. Tous les deux travaillent essentiellement dans l'enseignement fondamental et plus particulièrement avec les classes de maternelles, premières et deuxième primaires.

## **Les élèves**

Concernant les rencontres avec les élèves, précisons que, du fait des réglementations sanitaires en vigueur et des divers « moments de rush des établissements scolaires » durant ce second quadrimestre d'année académique, les rencontres n'ont été menées qu'à la fin du mois de juin.

Nous avons mené 8 entretiens collectifs, en dehors de la structure scolaire, sur base d'un échantillon regroupant plusieurs établissements. 4 entretiens collectifs ont été menés avec des élèves du primaire, 2 avec des élèves du secondaire et 2 autres au sein d'une ASBL regroupant des enfants du primaire et du secondaire.

Les 2 entretiens effectués au sein de l'ASBL se sont déroulés sur 2 matinées durant lesquelles les enfants avaient la possibilité de choisir des ateliers auxquels ils souhaitaient participer, les *focus group* étaient l'un d'entre eux. Pour chacun des *focus group* une animatrice de l'ASBL s'est montrée disponible pour assurer un cadre familial aux enfants présentant un profil fragilisé.

## Les caractéristiques de l'échantillon des élèves

FG	NOMBRE DE PARTICIPANTS	MODALITÉ	AGE DES PARTICIPANTS	CARACTÉRISTIQUES
1	4	En présentiel	Entre 10 et 11 ans	Volontaires Issus d'une classe verticale P5/P6 ISE de l'école est de 6
2	5	En présentiel	Entre 10 et 11 ans	Volontaires Issus d'une classe verticale P5/P6 ISE de l'école est de 6
3	5	En présentiel	Entre 11 et 12 ans	Volontaires Issus d'une P6 ISE de l'école est de 4
4	5	En présentiel	Entre 11 et 12 ans	Volontaires Issus d'une P6 ISE de l'école est de 4
5	3	En distanciel	Entre 17 et 19 ans	Volontaires 6ème année de l'enseignement professionnel ISE de l'école est de 9
6	6	En distanciel	Entre 17 et 19 ans	Volontaires 6ème année de l'enseignement général ISE de l'école est de 20

## Les caractéristiques de l'échantillon des élèves de l'ASBL

FG	NOMBRE DE PARTICIPANTS	MODALITÉ	AGE DES PARTICIPANTS	CARACTÉRISTIQUES
7	6	En présentiel	Entre 6 et 12 ans	Volontaires Enfants présentant des retards langagiers (FLE) Une animatrice de l'association présente
8	6	En présentiel	Entre 6 et 12 ans	Volontaires Enfants présentant des retards langagiers (FLE) Une animatrice de l'association présente

## Les parents

Dans le courant du mois de mai, les parents ont également été invités à partager leur vécu quant à l'enseignement en temps de crise sanitaire. Pour ce faire, deux formes de rencontres ont été organisées. D'un côté des entretiens individuels et de l'autre des entretiens collectifs. Tous les parents ont eu la possibilité de choisir entre la modalité collective ou individuelle selon qu'ils étaient plus à l'aise avec l'une ou l'autre. Ainsi, 5 parents ont choisi la modalité individuelle, 15 ont choisi la modalité collective menant ainsi à la composition de 3 focus group.

### Profils des parents participants aux entretiens individuels

État civil	Profession	Enfant(s) et niveau scolaire	École	ISE
Mère	Enseignante DS	1 enfant S6	Libre Wallonie	20
Mère	Enseignante DI	1 enfant S6	Libre Wallonie	19
Mère	Instit maternelle	4 enfants S2 + P5/3/1	Libre Wallonie	13

Mère	Employée au chômage (covid)	2 enfants S6 + P3	Felsi Bruxelles	16
Mère	Femme au foyer	2 enfants S3 + S5	Libre Wallonie	12

### Profil des parents participants aux différents (3) focus group

État civil	Profession	Enfant(s) niveau(x)	et École(s)	ISE
Mère célibataire	Infirmière psychiatrique	1 enfant P5	Libre Wallonie	20
Père célibataire	Fonctionnaire à la commission européenne	1 enfant P2	École européenne	XX
Mère	Institutrice	2 enfants : P5 et P2	Felsi Wallonie	20
Mère	Institutrice	2 enfants : P1 et P3	Libre Bruxelles	20
Mère	Mère au foyer	4 enfants : S1, P6, P6, M3	Libre Bruxelles	1 et 4
Mère	Mère au foyer	4 enfants : P4, P2, P1, M1	Libre Bruxelles	1
Mère	Mère au foyer	2 enfants : P3, M1	Communale Bruxelles	1

Mère	Mère au foyer	2 enfants : P3, M2	Libre Bruxelles	1
Mère	Psychologue	3 enfants : S1, P5, M1	Felsi Bruxelles	20
Mère	HR Admin et communication manager	1 enfant : S5	Libre Bruxelles	18
Mère	Master Communication/Traduction - Bibliothécaire	2 enfants : S1 ; S3	Officiel Bruxelles	New
Mère	Institutrice primaire	3 enfants : S5, S3, P5	Libre Bruxelles	19
Mère	Institutrice 2ème primaire	3 enfants : Bac 1, S4, P4	Libre Bruxelles	19
Mère		2 enfants : S3, S6	Libre Wallonie	20
Père	Ingénieur/ directeur opérationnel dans un groupe international	1 enfant : S6	Libre Wallonie	18
Mère	Employée administrative au Forem	3 enfants : Bac 2, S6, S3	Libre Wallonie	15
Mère	Consultante indépendante en ressources humaines	2 enfants : S6, S2	Libre Bruxelles	19

Mère	Employée (assurances/service protection juridique)	2 enfants : S2 et P4	Libre Bruxelles	19
Père	Ingénieur (construction)	2 enfants : S6 et S3	Commission EU	

### *Nos outils*

Dans le cadre de nos rencontres avec les acteurs scolaires et extra scolaires nous avons conçu divers outils permettant tantôt de libérer la parole, tantôt de présenter des éléments de la recherche. Ces outils sont à retrouver en annexe (voir point 10).

Ainsi pour les **enseignants** (tous niveaux confondus) nous avons élaboré un flyer de présentation de la recherche comprenant la présentation des objectifs, des différents niveaux de collaboration et les modalités des rencontres (annexes n°1 et n°2).

Pour les **parents**, nous avons élaboré : un flyer de présentation de la recherche (annexe n°3), un guide d'entretien individuel (n°4), un guide d'entretien collectif (n°5), des supports de parole pour les entretiens collectifs à distance comprenant des photo langages, des échelles de position, etc. (n°6 et n°7).

Pour les **élèves**, nos outils ont été conçus pour permettre l'organisation de plusieurs activités autour de la crise COVID et/ou de l'école.

Une première activité (titre : crise sanitaire et émotions, une mise en mots-maux) a été proposée dans une classe de primaire sur la COVID et les émotions (voir quelques productions d'élèves en annexe n°8). Pour permettre sa mise en place, nous avons conçu une fiche de préparation ainsi que les supports d'activité (annexes n°9 et n°10).

Une deuxième activité (titre : mon école à moi) a été proposée à une classe de secondaire inférieure : produire un texte sur l'école en général, l'école avec la COVID et l'école rêvée. (Voir quelques productions en annexe n°11). En collaboration avec l'enseignante, nous avons réalisé un document de présentation/consignes à destination des élèves (annexe n°12)

Enfin une dernière activité (titre : une école en voyage) a été proposé à plusieurs élèves de 6e primaire de différentes écoles (d'ISE très varié) afin qu'ils puissent échanger sur leurs représentations du voyage à faire de l'école actuelle (comme elle existe sur terre) à l'école de leurs rêves (comme elle existerait sur la lune). (Voir quelques photos des panneaux en annexe n°13). Cette activité est issue du livret d'activités conçu à destination des enseignants lors du confinement de mars 2020 (voir p.29: une école en voyage - annexe n°14).

*H.1.2. Présentation de l'échantillon des participants aux communautés de praxis critique sur l'autonomie de février-juin 2022*

<b>Offre d'enseignement</b>	<b>ISE</b>	<b>Réseau</b>
GT,TQ,P	2	Segec
ES (type 1 forme 3 et de type 2 formes 1 et 2.)	1	Segec
G, GT,P	4	Segec
G (Immersion néerlandais.)	13	FW-B
GT,P	4	Segec
GT,P	4	Segec
G	20	Segec
G (Immersion néerlandais.)	13	FW-B
GT, TQ,P	5	Segec
G (Immersion néerlandais.)	13	FW-B
G (Immersion néerlandais.)	13	FW-B
G, GT, P	5	Segec
G (Immersion néerlandais.)	13	FW-B
G (école active)	18	Felsi
GT, P	4	COCOF
/		
GT	10	Segec

G (Immersion néerlandais.)	14	Segec
G, P	1	FW-B
GT, TQ, P	3	Segec

*H.1.3. Présentation de l'échantillon des écoles des communautés de praxis critique sur le numérique de février-juin 2022*

<b>Offre d'enseignement</b>	<b>ISE</b>	<b>Nombre d'enseignants dans la recherche</b>
GT , TT , TQ, P ,DASPA	1	2
TT, TQ, P	5	3
GT, TQ,P, DASPA	1	3
GT, TT, TQ, P	3	1
GT	4	1
GT, TT, TQ, P, DASPA	1	2
GT, TT, TQ, P, DASPA	2	1
GT, TT, TQ, P	2	2
GT,TQ,P	2	2
GT, TT, TQ, P	3	1
GT	8	1

*H.1.4. Présentation de l'échantillon des écoles des communautés de praxis critique sur l'autonomie de février-juin 2022*

Écoles	Réseaux	ISE	Enseignants
A	Wallonie-Bruxelles	5	1P1, 1P2, 1P3-4
B	libre confessionnelle	14	1P1,1P2, 1P2-3

H.1.5. Présentation de l'échantillon des nouvelles communautés de pratique de septembre à décembre 2022

ISE	Type de Pédagogie	Niveau classe	Nombre d'élèves
<b>Autonomie</b>			
1	Ordinaire	Niveau fondamental maternelle Classe verticale M2-M3.	20
13	Orientation vers un public dys, école familiale et ouverte.	Niveau secondaire inférieur. Classe de 1 <sup>ère</sup> secondaire.	11
2	Ordinaire	Niveau fondamental Primaire Classe de P1.	14
7	Pédagogie basée sur le contact direct des enfants avec le vivant, la nature, les animaux. Ce contact permanent avec le réel permet la concrétisation des apprentissages scolaires.  L'équipe éducative utilise une pédagogie de la réussite, visant un épanouissement intégral de l'enfant.	Niveau fondamental primaire. 2 classes de P5.	42 (21 – 21)
13	Pédagogie Freinet. Utilisation du plan de travail depuis 2 ans.	Niveau fondamental primaire. Classe de P4.	20
4	Pas de pédagogie spécifique	Niveau fondamental primaire. Classe de P2 (remédiation).	6
8	Pas de pédagogie spécifique	Niveau secondaire. Classe de 1 <sup>ère</sup> secondaire.	25

Numérique			
10	Pas de pédagogie spécifique	Niveau secondaire. De 1 <sup>ère</sup> à la 6 <sup>ème</sup> secondaire. Il s'agit d'élèves de toutes options (1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> différenciée, 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> commune, 3e technique de transition sport, 4 e technique et 4 <sup>e</sup> professionnelle ; 6 <sup>e</sup> année technique.	137 élèves pour les prises de représentation.  79 ont été testé sur leurs compétences numériques via la mise en place d'un dispositif.
4	Pas de pédagogie spécifique	Niveau fondamental Classe de P5.	22
10	Pas de pédagogie spécifique	Niveau secondaire. De 1 <sup>ère</sup> à la 6 <sup>ème</sup> secondaire  Il s'agit d'élèves de toutes options (1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> différenciée, 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> commune, 3e technique de transition sport, 4 e technique et 4 <sup>e</sup> professionnelle ; 6 <sup>e</sup> année technique.	137 élèves pour les prises de représentation.  79 ont été testé sur leurs compétences numériques via la mise en place d'un dispositif.
5 b	Pas de pédagogie spécifique	Niveau fondamental maternelle. Classe de M3.	P5 : 21  (2 élèves non-connectés à CLASSDOJO).
5 b	Pas de pédagogie spécifique	Niveau fondamental primaire. Classe de P5	M3 : 20  (1 élève non-connecté)

## H.2. Niveaux d'implication mobilisés pour la recherche



Modèle issu du SPW- Wallonie- Service Public. « Impliquer les acteurs locaux ». Disponible en ligne à l'adresse: [//tamspw.wallonie.be/fr/fr/consultation/maires/mobiliser-les-acteurs-locaux](http://tamspw.wallonie.be/fr/fr/consultation/maires/mobiliser-les-acteurs-locaux)

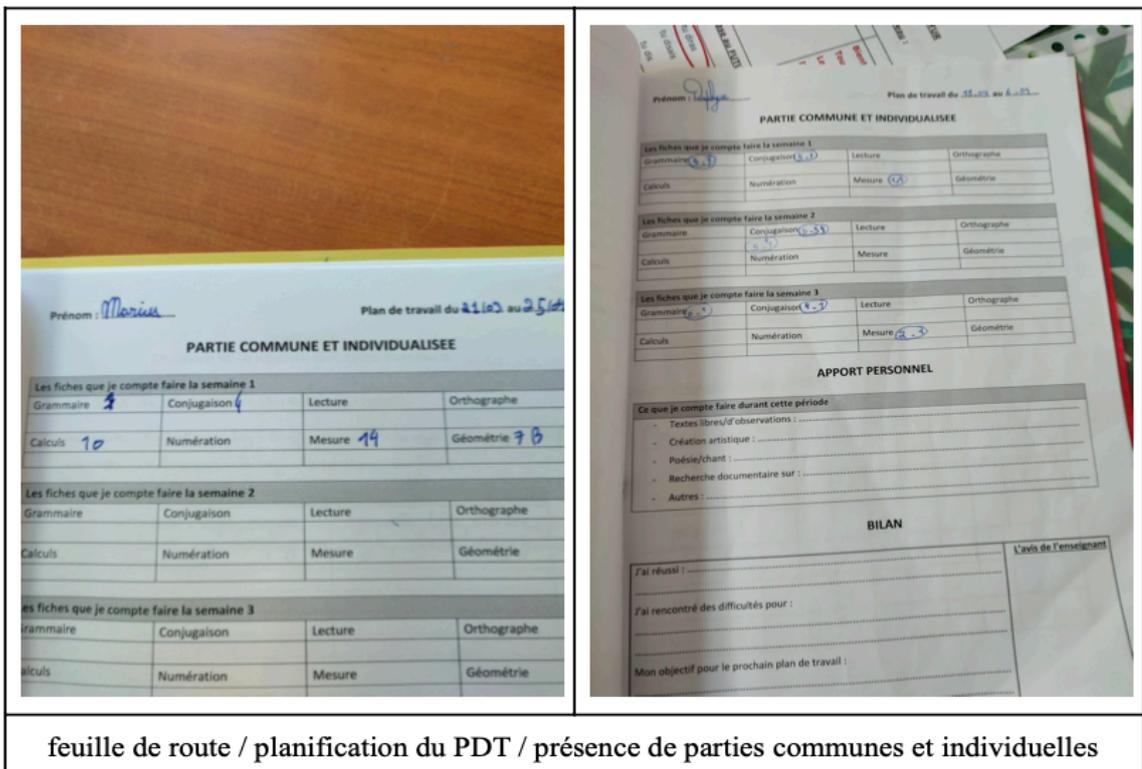
### H.3. Récolte de plans de travail

#### H.3.1. Quelques exemples de plans récoltés dans des classes



Table avec les correctifs du PDT

### Plan de travail



feuille de route / planification du PDT / présence de parties communes et individuelles

Prénom : .....

Seul | Hebdomadaire | Quotidien

# Plan de travail n°6

OCTOBRE 2021

30 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

Les compétences que je travaille		Fiche	Wazzou	Flashcard	Production	Echange de savoir	Test
Français	1. Texte n° ____ : écrire (E) - améliorer (A) – orthographe (O) – recopier (R)						
	2. ....						
Math	3. ....						
	4. ....						
	5. ....						
	6. ....						

	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	LUNDI	MARDI	MERCREDI
1 <sup>ère</sup> période						
2 <sup>ème</sup> période	/	/	/	/		/

Commentaire de l'enfant et/ou de l'animateur

.....

.....

.....

Nom :

Prénom : *Christiane*

Classe : 1D 1



## Plan individuel en mathématique

Mon objectif est :

- de réussir ma 1<sup>e</sup> Diff. et aller en 2<sup>e</sup> Diff.
- de réussir mon CEB et aller 1<sup>e</sup> C
- je ne sais pas encore

L'élève :

- ✓ Doit le laisser dans sa farde de transport avec le contrat en cours
- ✓ Doit demander à ses parents/responsable de le signer chaque week-end
- ✓ demande au professeur de le remplir si cela n'a pas été fait

Mes parents/responsables et moi avons pris connaissance de ce document :

Signature de l'élève

Signature du responsable

## Contrat de mathématique

### Pourquoi des contrats ?

Car tout le monde a des niveaux et un rythme de travail différent !  
Ce qui permet à chacun de gérer son travail avec le travail

- en classe et l'aide individuel du professeur (en venant régulièrement à son banc soit pour corriger soit pour des explications), suivant le besoin de chacun.
- à la maison **TOUS LES SOIRS !** On peut trouver de l'aide dans SMARTSCHOOL, il y a le logo **S** dans ton cours. Et tu peux demander l'aide à ton professeur via la messagerie de Smartschool.

Un contrat fini avant la date, permet d'avoir un nouveau contrat en plus pour se préparer au CEB. Plus tu fais de contrats, mieux tu es préparé au CEB.

### Comment fonctionne les contrats ?

Tu dois travailler au crayon (sinon -1 par feuille).

Tu commenceras une feuille à la fois que tu viens la faire corriger au plus tard à la date demandée et je corrige sans coter. Je mettrai des points que quand le dossier est fini. Donc je ne cote pas tes fautes mais ton travail et le respect des consignes.

Nom _____	MATHÉMATIQUE	Numération				I,4
Prénom _____		1-2 Différenciée	Date	R	Vu	corrige

Date à laquelle cette feuille doit être vue par le prof

Feuille rendue en retard des points perdus

Date à laquelle j'ai vu la feuille

Feuille entièrement corrigé = en ordre

Par fiche, j'enlève des points si :

- si pas fait au crayon
- par feuille rendue en retard
- par exercice non fait
- par exercice non corrigé

## Contrats mathématique :

N°	Contrat	début	fin	exercices	CEB
1	Vocabulaire des 4 opérations	1	😊	25/25	7/7
2	Tables de multiplication	2	😊	45/45	47/47
3	Tables de multiplication		😊	Voir les ceintures	
4	Estimation		😊		
5	Calcul écrit		😊	Voir les ceintures	
6	Calcul mental		😊	Voir les ceintures	
7	Numération		😊		
8	Caractères de divisibilité		😊		
9	Proportionnalité		😊		
10	Fractions et partage		😊		
11	Fractions et nombres		😊		
12	Temps/jeu		😊		
13	Grandeurs		😊		
14	Grandeurs et fractions		😊		
15	Traitement de données		😊		
16	Vocabulaire de géométrie		😊		
17	Axes de symétrie		😊		
18	Quadrilatères		😊		
19	Triangles		😊		
20	Solides		😊		
21	Périmètre-Aire-Volume		😊		

## Les ceintures :

Mathématique 1Diff	Bulletin 1				Bulletin 2				Bulletin 3			
	Blanche	Jaune	Orange	Rose	Vert clair	Vert foncé	Bleu clair	Bleu foncé	Mauve	Violette	Marron	Noire
TABLES DE MULTIPLICATION	3	5	7	10	3	5	7	10	3	5	7	10
	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Mathématique 1Diff	Bulletin 1				Bulletin 2				Bulletin 3			
	Blanche	Jaune	Orange	Rose	Vert clair	Vert foncé	Bleu clair	Bleu foncé	Violette	Marron	Noire	Brillant
CALCUL ECRIT	3	5	7	10	3	5	7	10	3	5	7	10
	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Mathématique 1Diff	Blanche	Jaune	Orange	Verte	Bleue	Marron	Noire
CALCUL MENTAL	😊	😊	😊	😊	😊	😊	😊

## Ceintures de comportement

**Autonomie**

**Organisation**

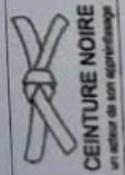
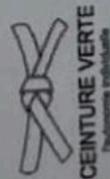
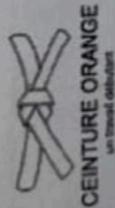
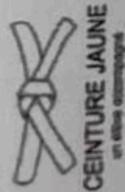
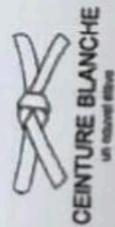
**Travail**

**Responsabilité**

**Coopération**

Je fais le travail demandé et je vais voir le professeur quand j'ai besoin d'aide  
Je travaille dans le calme  
Je respecte les autres

Je respecte mon environnement et le matériel prêté



J'ai besoin  
régulièrement de  
l'adulte

J'ai parfois besoin  
de l'adulte

Je suis capable de  
faire seul(e)

Je collabore en  
aidant le  
professeur

J'utilise mon plan  
individuel pour  
m'aider dans mon  
organisation

Je respecte les  
échéances

Je planifie mon  
travail et je  
m'organise seul(e)

J'aide des copains  
à planifier, à  
s'organiser

Je me mets au  
travail quand on  
me le demande

Je me mets au  
travail tout seul  
car je sais ce que  
j'ai à faire

Je travaille  
régulièrement à la  
maison

Je suis régulier  
dans mon travail  
en classe et à la  
maison

J'ai mon matériel  
scolaire en ordre

Mes contrats sont  
soignés

J'utilise et range le  
matériel que  
j'utilise

J'aide les autres à  
utiliser et ranger le  
matériel qu'ils ont  
besoin

Je travaille seul

Je demande de l'aide  
un copain de classe

J'aide  
consciencieusement  
des copains de la  
classe

Je me montre autonome et responsable

Prénom : Sarah

### PLAN DE TRAVAIL A

Mon avis sur ce PLAN DE TRAVAIL  
*pas trop mal*

Matière	Nombre	<input checked="" type="checkbox"/>
Français	L'écrureil (nature des mots)* <sup>1</sup>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Lecture : L'écologie* <sup>2</sup>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Les types de phrases* <sup>3</sup>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Conjugaison (fichier) <sup>4</sup>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Mots en folie (fichier) <sup>5</sup>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Les groupes de verbes* <sup>6</sup>	<input checked="" type="checkbox"/>
Mathématiques	L'imperatif* <sup>7</sup>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Les fractions (2 pages)* <sup>8</sup>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Les compléments de 1000* <sup>9</sup>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Les solides* <sup>10</sup>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Un sudoku « fruits » (2 pages)* <sup>11</sup>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Une suite logique* <sup>12</sup>	<input checked="" type="checkbox"/>
Néerlandais	Calculons jusque 10 000* <sup>13</sup>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Jonglons avec l'abaque* <sup>14</sup>	<input checked="" type="checkbox"/>
	De KLEUREN*	<input checked="" type="checkbox"/>
Organisation	Rangement du cahier, du banc*	<input checked="" type="checkbox"/>
	J'ai aidé un camarade	<input checked="" type="checkbox"/>
Tutorat/aide		<input checked="" type="checkbox"/>
Autre, projet personnel	<i>deuxième partie</i> <sup>15</sup>	<input checked="" type="checkbox"/>

Evaluation de l'enseignant

\* Cette activité doit être réalisée. / = commencé x = fini  = corrigé  
**MON COMPORTEMENT**

Prénom : \_\_\_\_\_

### PLAN DE TRAVAIL B

Mon avis sur ce PLAN DE TRAVAIL

Matière	Nombre	<input type="checkbox"/>
Français	Le son o (2 pages)*	
	Mots fichés o*	
	Le genre du nom (2 pages)*	
	Le prince de Morotol*	
Mathématiques	Les fractions (2 pages)*	
	Les compléments de 1000*	
	Les solides*	
	Un sudoku « fruits » (2 pages)*	<input type="checkbox"/>
Néerlandais	Une suite logique*	
	Calculons jusque 10 000*	
	Jonglons avec l'abaque*	
	De KLEUREN*	
Organisation	Rangement du cahier, du banc*	
	J'ai aidé un camarade	<input type="checkbox"/>
Tutorat/aide		
Autre, projet personnel		

Evaluation de l'enseignant

\* Cette activité doit être réalisée. / = commencé x = fini  = corrigé  
**MON COMPORTEMENT**

## Plan de travail individuel n°2

Prénom: .....

Période du 10 au 17 septembre 2021

Ma responsabilité de la semaine : .....

### Autonomie

Nicolas me guide dans mon plan de travail

Un tuteur ou Nicolas m'aide pour m'orienter dans mon travail

Je travaille comme je veux

Je prévois : 0

J'ai fait (même si je n'ai pas prévu) : X

Liste des activités	13	14	15	16	17	Terminée	Mon avis
Projet personnel : .....							
Texte libre n°2 : premier jet							
Texte libre n°2 : mise au propre							
Texte libre n°2 : illustration							
Lire un livre							
T.I. de français : F1 F2							
Poésie							
Cahier de calcul							
Un coloriage magique							
T.I. de mathématiques : M1 M2 M3 M4 M5							
Bilan météo							

<i>Mon avis sur mon travail</i>	<i>L'avis de Nicolas</i>

<i>L'avis de mes parents</i>

## Plans de travail

### Plan de travail n°1

Prénom: .....

Période du 6 au 10 septembre

#### Liste des activités

06 07 08 09 10 Terminée

	06	07	08	09	10	Terminée
Illustration du texte libre n°1						
Recopie du texte libre n°1						
Lecture du texte libre n°1						
Pièce de puzzle						
Couverture cahier de vie						
Couverture cahier d'écrivain						
Décorer la poésie						
Coloriage magique 						
Fiche révisions 5/8						
Pour mieux me connaître						

Bilan météo						
-------------	--	--	--	--	--	--

<i>Mon avis sur mon travail</i>	<i>L'avis de Nicolas</i>

<i>L'avis de mes parents</i>

Mon plan de travail n°.....

Prénom: ..... Période du ..... au .....

Mon rôle : ..... .....

Mon autonomie dans le plan de travail

<p><b>Niveau 1 : suivi rapproché</b></p> <p>Nicolas m'indique les exercices que je dois faire. Je demande l'autorisation pour me déplacer. Je demande l'aide de Nicolas.</p>	<p><b>Niveau 2 : autonomie</b></p> <p>Je fais les exercices dans l'ordre que j'ai choisi. Je peux demander de l'aide à Nicolas ou à un tuteur. Je peux me déplacer.</p>	<p><b>Niveau 3 : tutorat</b></p> <p>Je fais les exercices dans l'ordre que j'ai choisi. Je peux organiser un atelier d'aide (préparé avec Nicolas). Je peux me déplacer.</p>
--	---	--

Météo de mes émotions et de mon travail

	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
semaine 1					
semaine 2					

Mon projet personnel

.....

Avancée du projet	Recherche d'informations	Rédaction du premier jet	Correction du 1er jet	Entraînement Présentation
-------------------	--------------------------	--------------------------	-----------------------	---------------------------

Mes présentations et apports

.....

.....

Mon Plan de travail n°8

Prénom: .....

Période du 7 au 17 décembre

Mes rôles de la semaine : ..... et .....

	23	24	25	26	29	30	1	2	3
Quoi de neuf ?									
Météo									

Mon projet personnel

Mes présentations et apports

Mon avis sur les lectures  
de la semaine



Je dessine un petit moment de bonheur



## PLAN DE TRAVAIL INDIVIDUEL

PRÉNOM : .....

PÉRIODE DU 16 AU 26 SEPTEMBRE 2019.

Terminé	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------

Corrigé	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------

### PARTIE OBLIGATOIRE

La phrase: majuscule et ponctuation

Texte libre : Premier jet  Mise au propre  Illustration

1 fiche de lecture :



Numération dans 20

Coopérative du 23 septembre

1 fiche de Numération / Opérations



Terminer les couvertures de cahier (1er jet, cahier de vie)

.....

### PARTIE LIBRE

- |                            |  |  |  |
|----------------------------|--|--|--|
| Apprentissage d'une poésie | <input type="checkbox"/>   | 1 coloriage                                | <input type="checkbox"/>   |
| Création d'un mandala      | <input type="checkbox"/>   | Micro-conférence                           | <input type="checkbox"/>   |
| Grille de sudoku           | <input type="checkbox"/>   | Présentation d'une lecture à la classe     | <input type="checkbox"/>   |
| Dactylographie d'un texte  | <input type="checkbox"/>   | Créer une histoire chiffrée pour la classe | <input type="checkbox"/>   |
| Fiches de lecture          | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Fiches de Num/ Opérations                  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

## Plan de travail individuel n°10

Prénom : .....

Période du 8 au 19 juin

### Texte libre

Premier jet		
Amélioration		
Mise au propre		
Illustration		
Présentation		

### Dossier du confinement

Tangram		
Le squelette		
Aménagement		
Plan de maison		
Carte au trésor		
A l'équerre		

### Entraînement en français

Dossier français		
Fichier Lecture		
Fichier Ortho		
Lecture perso		
Copie poésie		

### Mini-exposés

Évènement		
Recherche		
Texte		
Affiche		
Présentation		

### Entraînement en mathématiques

Dossier maths		
Fichier Num/Op		
Cahier de calcul		
Grille de sudoku		

### Expérience scientifique

Réunir le matériel de la fiche	n°	n°
J'expérimente		
Je raconte mon expérience		

### Recherches mathématiques

Ce que j'ai voulu		
Défi		
Affiche		
Présentation		

### Portfolio

Choix d'une fierté		
Choix d'un défi		

### Projet personnel :

Proposition à la classe		
Réalisation		
Présentation		

### Bilan du plan de travail , le 19 juin

Terminé en avance	Terminé à temps	Non terminé
-------------------	-----------------	-------------

### Signatures en fin de période

Moi                  Parents                  Nicolas

## EN ROUTE VERS L'AUTONOMIE FONCTIONNELLE EN 2<sup>ÈME</sup> MATERNELLE !

### DE QUOI S'AGIT-IL ?

A l'école maternelle, le concept de l'autonomie de l'enfant est très présent dans le quotidien des élèves et des enseignants. En effet, nous essayons au travers de nos pratiques que l'élève puisse être autonome en interagissant avec les personnes qui l'entourent et en agissant sur son environnement. En maternelle, il serait intéressant de se concentrer premièrement sur le travail autour de l'autonomie fonctionnelle. Celle-ci permettant à l'élève d'agir par soi-même en mettant en œuvre ses savoirs et savoir-faire. Cela permettrait de faciliter le cheminement vers une autonomie cognitive. Cette dernière, permettrait à l'enfant de s'engager activement dans ses processus d'apprentissage.

Ce dispositif, a pour objectif de travailler avec les élèves de 2<sup>ème</sup> maternelle l'autonomie fonctionnelle. Cependant, cet outil n'est pas figé. Les tâches proposées peuvent être modifiées par l'enseignant en fonction des besoins des élèves. Lorsque l'enfant aura acquis l'ensemble des tâches et que l'autonomie fonctionnelle aura été bien travaillée, il serait intéressant de poursuivre le dispositif et le fonctionnement de celui-ci mais en ciblant des tâches permettant de travailler l'autonomie cognitive. Plus précisément, en proposant un ensemble d'activités plaçant l'élève comme administrateur de ses activités et de son temps.

Pour plus d'information sur l'autonomie veuillez consulter l'article suivant :

Delphine Patry, « L'autonomie : l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ? », *Trema* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 12 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4237>

DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.4237>

## COMMENT LE METTRE EN PLACE ?

### **Descriptif du dispositif : En route vers l'autonomie fonctionnelle !**

Deux feuilles de route destinées à des élèves de deuxième maternelle. Une sera exploitée en classe avec l'enseignante, l'autre serait à compléter avec les parents à la maison. Les deux feuilles de route visent des tâches différentes mais toutes les deux ont pour objectif de développer/travailler l'autonomie fonctionnelle dans un premier temps.

Instauration du dispositif en classe :

#### **1<sup>ère</sup> étape :**

Verbalisation sur le concept de l'autonomie avec les enfants et par la suite avec les parents. Pour ce faire, l'enseignante peut montrer les différentes images qui seront proposées sur la feuille de route.

Un moment d'explication et d'échange avec les parents permet de comprendre le rôle octroyé à chacun dans ce dispositif. Cela permettra également à l'enseignant(e) d'être à l'écoute des besoins et des avis des parents.



#### **2<sup>ème</sup> étape :**

Reexplicitation des différentes images/pictogrammes retrouvées sur la feuille de route de la classe. Ensemble nous découvrons les images, nous verbalisons sur ce qu'ils observent et éventuellement sur ce qu'ils pensent déjà savoir faire seuls.

Ensuite, l'enseignant(e) explique le fonctionnement du dispositif aux enfants.

#### **3<sup>ème</sup> étape**

Mise en place du dispositif

Chaque élève en M2 dispose d'un casier dans lequel sera déposé sa feuille de route avec des gommettes mises à sa disposition. A la fin de la journée, l'institutrice prévoit un moment individuel avec chaque enfant afin de verbaliser sur les tâches et ainsi vérifier si ces dernières ont été effectuées au cours de la journée. Si c'est le cas, ils pourront coller la gommette sur leur

feuille de route. Si au contraire, il s'avère que l'enfant n'a pas effectué avec succès une tâche, il importe de verbaliser positivement sur cela afin de le motiver pour la suite.

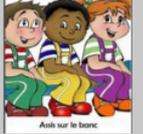


Variante(s) :

Il serait intéressant de créer des modules. C'est-à-dire, proposer aux élèves d'autres tâches pouvant les faire évoluer vers une autonomie cognitive. En effet, le dispositif risquerait de perdre de son intérêt si les tâches proposées sont trop faciles ou trop ritualisées chez les élèves. Voir les deux. Il s'agirait donc, de créer plusieurs feuilles de route leur apportant des nouveautés. Enfin, lorsque l'élève aura réussi les différentes tâches du module, il pourra passer au module 2 et ainsi de suite. De fait, cela permettra également à chaque élève d'évoluer à son propre rythme.

Dispositif  
pour la classe

Feuille de route  
L'autonomie en 2<sup>ème</sup> maternelle

Tâches à réaliser par l'enfant	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
 Rang 2 par 2					
 Accroche ton manteau					
 Assis sur le banc					
 Dire bonjour					
 Passage aux toilettes					
 Habillage					

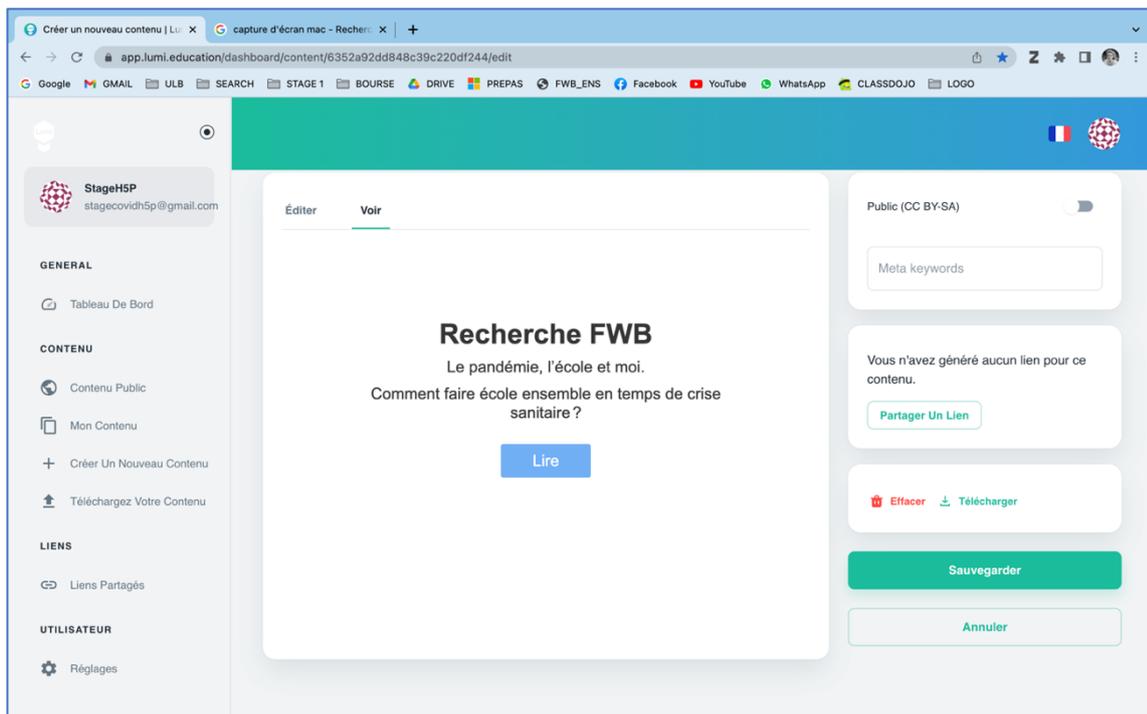
Dispositif  
pour la  
maison

Feuille de route  
L'autonomie en 2<sup>ème</sup> maternelle

Tâches à réaliser par l'enfant à la maison		Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
	Je me lève					
	Je vais aux toilettes					
	Je m'habille					
	Je déjeune					
	Je pars à l'école					
	En rentrant, j'arête et je range mon manteau et mes chaussures.					
	Je joue					
	J'aide à mettre la table					
	Je lis ou j'écoute une histoire					
	Je fais dodo					

## H.5. Composition visuelle de l'interface numérique H5P

### H.5.1. Présentation de l'outil et l'étude



Présentation de cet outil 1 / 6

Recherche FWB

- Présentation de cet ...
- L'étude
- Méthodologie "Prax...
- Autonomie
- Numérique
- Tu veux en savoir pl...

Video source is missing.

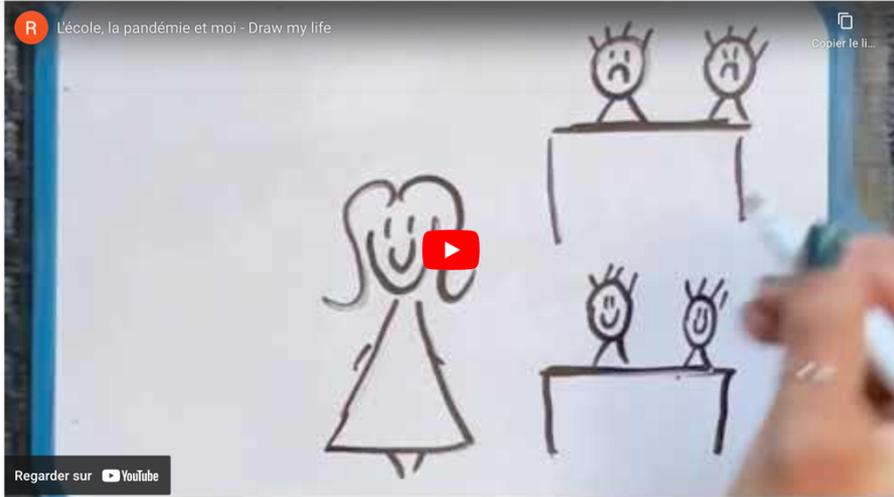
↑ Présentation de cet outil 1 / 6

L'étude 2 / 6

Recherche FWB

- Présentation de cet ...
- L'étude
- Méthodologie "Prax...
- Autonomie
- Numérique
- Tu veux en savoir pl...

R L'école, la pandémie et moi - Draw my life



Regarder sur YouTube

### 1. Les détails de l'étude

Cette étude vise à interroger la mise à l'épreuve du système éducatif belge francophone par la crise sanitaire en dressant un état des lieux vécus des acteurs, identifiant des tensions-dilemmes rencontrées et en analysant ces derniers sous le prisme de la clôture scolaire.

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 accentuée, des tensions

Recherche FWB

Présentation de cet ...

**L'étude**

Méthodologie "Prax...

Autonomie

Numérique

Tu veux en savoir pl...

2 / 6

vers une ouverture ?

Nous vous invitons à regarder les différents rapports de présentation créés tout au long de cette recherche.

1. Présentation rapport aout 2021 - état des lieux janvier juin 2021

## Focus sur les expériences des divers acteurs rencontrés : l'ébranlement de la forme scolaire?

- Multiplication des recherches sur les remaniements spatiaux, temporels, des savoirs et des relations sociales scolaires avec la crise COVID-19
- Des vécus très diversifiés en fonction des établissements
- Des vécus très diversifiés intra-acteurs :
  - Pour les enseignants : difficultés spatiales (intime/public) ; temps chronophage, relations aux familles et aux innovations péda
  - Pour les directions : questionnements sur statut/rôle, apparition de nouvelles tâches psycho-sociales
  - Pour les autres acteurs scolaires : retour à du traditionnel
  - Pour les élèves et les familles : consensus sur la fonction sociale de l'école, les difficultés quotidiennes avec la crise (la clôture de classe), rapport passif au « faire école »

Regarder sur YouTube

2. Présentation rapport décembre 2021 : problématisation autour de la clôture scolaire

(a) l'identification d'un problème

Recherche FWB

Présentation de cet ...

**L'étude**

Méthodologie "Prax...

Autonomie

Numérique

Tu veux en savoir pl...

2 / 6

3. Présentation rapport août 2022 : analyse du questionnaires sur les appropriations différenciées

## Les ateliers de praxis-critique

**Cinq ateliers (½ journée) – d'avril à mai 2022**

= **Rencontres pédagogique inter-écoles** entre divers acteurs scolaires intéressés par la problématique des effets de la crise sur l'enseignement.

**4 temps dans le dispositif :**

- Expression des vécus de la crise
- Présentation de la recherche
- Exercice de positionnement sur les dilemmes
- Les pratiques à cesser, garder ou inventer suite à la crise

Regarder sur YouTube

**2. Concept théorique : La clôture scolaire**

Qu'est-ce que la clôture scolaire ?

Ce concept 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 relations avec le monde extérieur, que l'exercice pédagogique doit s'accomplir » (Foucault, 1973, p.68).

Pourquoi ce concept est-il encore fort critiqué aujourd'hui ?



Recherche FWB

Présentation de cet ...

**L'étude**

Méthodologie "Prax..."

Autonomie

Numérique

Tu veux en savoir pl...

2 / 6

Article : "La clôture scolaire à l'épreuve d'une pandémie mondiale : étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles"

### 3. Constats : entre dilemmes et tensions

Au cours des différents échanges, les acteurs du système éducatif belge nous ont permis de mettre en évidence les tensions et les dilemmes dus à la COVID-19. Ces discussions et interviews nous ont permis de dégager trois catégories de tensions et de dilemmes :

- o La frontière entre le public et le privé
- o La dimension école / famille
- o La dimension savoirs / enseignements

Envie d'échanger sur les dilemmes et tensions entre collègues? Voici un atelier pour vous permettre d'ouvrir la discussion. [Proposition d'atelier](#)

**Constat n° 1 :  
la frontière entre le public et le privé**

**Dilemme :**  
Où placer la limite entre les deux sphères lors d'une crise sanitaire?

**Tension :**  
La clôture scolaire s'immisce dans la sphère privée

Recherche FWB

Présentation de cet ...

**L'étude**

Méthodologie "Prax..."

Autonomie

Numérique

Tu veux en savoir pl...

2 / 6

### 4. Les évolutions dans les positionnements des acteurs scolaires dans le temps long de la recherche et de la crise sanitaire

Évolution de la recherche FWB - COVID 19

COVID-19 - Recevez les dernières informations sur le Coronavirus du SPF...

Copier le li...

Regarder sur YouTube

Synthèse de la recherche

ELSA ROLAND ET AMINA TALHADOU - DÉCEMBRE 2022

↑ L'étude

2 / 6

H.5.2. Méthodologie « praxis critique »

Méthodologie "Praxis Critique" 3 / 6

Recherche FWB

- Présentation de cet ...
- L'étude
- Méthodologie "Prax...
- Autonomie
- Numérique
- Tu veux en savoir pl...

Introduction à la praxis critique  
Les 5 étapes circulaires de la praxis critique

1. Identification du problème

2. Recherche autour du problème

3. Élaboration d'un plan collectif pour résoudre le problème

4. Mise en œuvre du plan d'action

5. Évaluation de l'action

Regarder sur YouTube

La praxis critique au service du numérique  
1. Identification d'un problème

Méthodologie "Praxis Critique" 3 / 6

Recherche FWB

- Présentation de cet ...
- L'étude
- Méthodologie "Prax..."
- Autonomie
- Numérique
- Tu veux en savoir pl...

et les enseignants dans les établissements scolaires

Un exemple de praxis critique utilisée autour de l'autonomie

2. Recherche autour du problème

- Littérature scientifique
- Collecte des représentations du concept d'autonomie dans nos écoles
- Analyse

Regarder sur YouTube

Méthodologie "Praxis Critique" 3 / 6

### H.5.3. Thématique de l'autonomie

**Autonomie** 4 / 6

Recherche FWB

- Présentation de cet ...
- L'étude
- Méthodologie "Prax...
- Autonomie**
- Numérique
- Tu veux en savoir pl...

**R** Thématique de l'autonomie - théorie

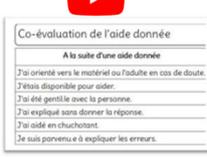
## Qu'en dit Nicolas ?

En 4e primaire, je deviens autonome pour apprendre en aidant les autres!

- Formation au tutorat
- Gestes d'entraide

Je réfléchis sur ce que j'ai fait et appris !

- Carnet d'apprentissage "mémento"



Regarder sur  YouTube

9 / 15

### Les plans d'actions relatifs au travail autonome

1. En route vers l'autonomie fonctionnelle en 2ème maternelle ! (Alison)
2. Je lis et comprends les consignes en 1ère primaire (Charlotte)
3. Dispositif pour améliorer le tutorat et l'autonomie cognitive



**Autonomie** 4 / 6

Recherche FWB

- Présentation de cet ...
- L'étude
- Méthodologie "Prax...
- Autonomie**
- Numérique
- Tu veux en savoir pl...

2. Je lis et comprends les consignes en 1ère primaire (Charlotte)
3. Dispositif pour améliorer le tutorat et l'autonomie cognitive

**R** Plan d'action : Tutorat et autonomie cognitive

## 4.1. Le débat collectif

- L'expression en conseil de classe ou dans des moments de débats.
- Discussion collective pour faire naître des ajustements et traiter les problèmes émergents.
- Mise en place au rythme de la classe et de sa compréhension de l'autonomie cognitive



Regarder sur  YouTube

4. Autonome jusqu'aux étoiles en 5ème primaire (Inès)
5. Comment forger les compétences des élèves du secondaire à travers l'apprentissage de l'autonomie cognitive ? (Siham)



Autonomie 4 / 6

Recherche FWB

- Présentation de cet ...
- L'étude
- Méthodologie "Prax...
- Autonomie**
- Numérique
- Tu veux en savoir pl...

5. Comment forger les compétences des élèves du secondaire à travers l'apprentissage de l'autonomie cognitive ? (Siham)

6. Comment amener l'élève de 1ère secondaire à créer une routine de travail à la maison ?

## Comment amener l'élève à créer une routine de travail à la maison ?

### Secondaire (1er degré)

#### Cours de méthodologie / titulariat

1 / 8 ▶

Autonomie 4 / 6

#### H.5.4. Thématique du numérique

Numérique 5 / 6

Recherche FWB

- Présentation de cet ...
- L'étude
- Méthodologie "Prax...
- Autonomie
- Numérique**
- Tu veux en savoir pl...

R Le numérique - Revue de la littérature

# Le numérique

1. Identification du problème
2. Les représentations
3. La littérature scientifique
4. Les plans d'action

Regarder sur YouTube

R Le numérique - Présentation des plans d'action

Numérique 5 / 6

Recherche FWB

- Présentation de cet ...
- L'étude
- Méthodologie "Prax...
- Autonomie
- Numérique**
- Tu veux en savoir pl...

Regarder sur YouTube

## Les plans d'actions relatifs au numérique

1. Création d'un répertoire des accompagnements et d'une liste d'attention pour des formations aux outils numériques

R Plan d'action autour du numérique

Regarder sur YouTube

2. Mise en place d'ateliers numériques destinés à des élèves du primaire en vue de les accompagner/

Numérique 5 / 6

Recherche FWB

- Présentation de cet ...
- L'étude
- Méthodologie "Prax...
- Autonomie
- Numérique**
- Tu veux en savoir pl...

2. Mise en place d'ateliers numériques destinés à des élèves du primaire en vue de les accompagner/ évaluer dans l'apprentissage des TIC

*Sous forme de réalisation d'un roman photo audio*

R Plan d'action numérique - Roman photo audio

**Contexte**

Regarder sur YouTube

3. Mise en place de tâches numériques à destination des élèves et d'outils pour les enseignants.

*Dispositif pour évaluer les compétences numériques*

- Recherche FWB
- Présentation de cet ...
- L'étude
- Méthodologie "Prax...
- Autonomie
- Numérique
- Tu veux en savoir pl...

### 3. Mise en place de tâches numériques à destination des élèves et d'outils pour les enseignants.

Dispositif pour évaluer les compétences numériques



- Recherche FWB
- Présentation de cet ...
- L'étude
- Méthodologie "Prax...
- Autonomie
- Numérique
- Tu veux en savoir pl...



#### Mode d'emploi de ce dispositif

Cette fiche a pour but d'expliciter de manière claire l'emploi de chacun des documents repris dans ce dossier. La numérotation indique un ordre conseillé mais, selon votre usage, il est tout à fait possible d'utiliser des documents indépendamment les uns des autres.

Listing des différents documents :

- **1. Rapport général de la recherche à la base de ce dispositif clef sur porte.**  
Vous y trouverez le cadre dans lequel s'inscrit cette recherche, les différents procédés mis en place ainsi que ses résultats et conclusions.
- **3. Guide pour évaluer des compétences numériques.**  
C'est une fiche explicative des trois phases correspondant au dispositif. Elle renvoie aux documents à destination des élèves et des enseignants (questionnaire Google Forms, tableau des compétences et fichier Excel).
- **4. Canevas pour la passation des tâches.**  
Il s'agit d'une marche à suivre générique pour la réalisation des tâches auprès des élèves. Des explications pour les différents sont reprises.
- **5. Création d'une nouvelle tâche numérique**  
Ce document est à destination des enseignants uniquement. Il s'agit d'un support d'aide à la création d'une nouvelle tâche numérique. On peut le comparer à une fiche « préparation de leçon » car il reprend différentes informations concernant la démarche à suivre. Ce document est disponible en Word et en PDF.



## H.5.5. Pour en savoir plus

☰ Tu veux en savoir plus ? 6 / 6 < > ✕

Recherche FWB

- Présentation de cet ...
- L'étude
- Méthodologie "Prax...
- Autonomie
- Numérique
- Tu veux en savoir pl...

### AJ Nos productions

1. L'étude :

Rapports de recherche :

- [Livret de départ](#)
- [Rapport n°1 - aout 2021](#)
- [Rapport n°2 - décembre 2021](#)
- [Rapport n°3 - aout 2022](#)

Constat n°1 : la frontière entre le public et le privé

- [Clôture scolaire](#)
- [La tension](#)

Constat n°2 : la dimension école/famille

- [Clôture scolaire](#)
- [La tension](#)

Constat n°3 : la dimension savoir/enseignement

- [Clôture scolaire](#)
- [La tension](#)

2. Praxis Critique :

3. Autonomie :

4. Numérique :

### BJ Bibliographie

1. L'étude :



☰ Tu veux en savoir plus ? 6 / 6 < > ✕

Recherche FWB

- Présentation de cet ...
- L'étude
- Méthodologie "Prax...
- Autonomie
- Numérique
- Tu veux en savoir pl...

- [La tension](#)

Constat n°3 : la dimension savoir/enseignement

- [Clôture scolaire](#)
- [La tension](#)

2. Praxis Critique :

3. Autonomie :

4. Numérique :

### BJ Bibliographie

1. L'étude :

- [La clôture scolaire](#)

2. Praxis Critique :

- [Méthodologie "Praxis critique"](#)

3. Autonomie :

- [Les plans de travail - S. Connac](#)

4. Numérique :

- [La place du numérique à l'école](#)

