

Quelques effets du confinement sur la construction des inégalités scolaires

Some effects of the 2020 lockdown on the construction of educational inequalities

Julien Netter



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/11158>

DOI : [10.4000/ree.11158](https://doi.org/10.4000/ree.11158)

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Julien Netter, « Quelques effets du confinement sur la construction des inégalités scolaires », *Recherches en éducation* [En ligne], 48 | 2022, mis en ligne le 01 juin 2022, consulté le 09 septembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/11158> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.11158>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Dossier

Hors les murs. Enseigner et apprendre à l'épreuve de la « continuité pédagogique »

Coordonné par Hélène Buisson-Fenet & Lisa Marx

HÉLÈNE BUISSON-FENET & LISA MARX

Édito - Hors les murs. Enseigner et apprendre à l'épreuve de la « continuité pédagogique » – 2

PATRICK RAYOU

Un éloignement qui rapproche. Mobilisations et reconnaissances d'enseignants et de parents en période de confinement – 9

JULIEN NETTER

Quelques effets du confinement sur la construction des inégalités scolaires – 21

PERRINE MARTIN, CHRISTINE FÉLIX & SOPHIE GEBEIL

Étudier à distance en contexte de pandémie : qu'en dit le premier cycle universitaire ? – 34

DIANE BÉDUCHAUD

Les pilotes à l'épreuve du confinement : activités, expériences et pratiques professionnelles des personnels d'encadrement et des directeurs et directrices d'école – 45

Varia

RICHARD ÉTIENNE & CÉLINE AVENEL – *Discours et parcours d'enseignants renonçant au bénéfice du concours en début de carrière – 60*

ISMAIL FERHAT – *Culturaliser les difficultés scolaires ? L'exemple des politiques éducatives en Picardie face aux classes populaires blanches – 76*

VALÉRIE VILAINE – *Scolariser un élève en situation de handicap, la question de l'attention conjointe en classe – 94*

Recensions

Recension par Philippe Losego

Penser le curriculum scolaire. Le regard croisé de la sociologie, des didactiques et de l'histoire - ISABELLE HARLÉ – 110

Recension par Frédérique Montandon

Nouvelle gouvernance scolaire. Impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement, sous la direction de FRANCE GRAVELLE – 114

Quelques effets du confinement sur la construction des inégalités scolaires

Julien Netter

Maître de conférences, Centre interdisciplinaire de recherche « Culture, éducation, formation, travail », Thème Éducation Scolarisation (CIRCEFT-ESCOL), Université Paris Est Créteil

Résumé

La classe à distance mise en œuvre durant le confinement du printemps 2020 s'est traduite par un accroissement des inégalités scolaires dans le premier degré. Une enquête ethnographique d'orientation sociologique menée avant, pendant et depuis le confinement auprès d'enseignants d'école primaire de Seine-Saint-Denis permet de saisir les transformations contraintes des pratiques des enseignants qui pourraient expliquer, au moins en partie, un tel accroissement. La difficulté à maintenir le travail de construction de significations partagées, la modification des systèmes de signes utilisés pour les échanges avec les élèves, la fragilité de l'« autonomie » scolaire requise des élèves et l'inégalité de leurs parents devant l'encadrement du travail personnel, les freins au maintien d'une aide constituent autant de phénomènes qui se sont parfois cumulés, rendant le bénéfice des situations de travail incertain pour certains élèves.

Mots-clés : changement et innovation, TIC et numérique, inégalités scolaires, autonomie et socialisation, famille et éducation

Abstract

Some effects of the 2020 lockdown on the construction of educational inequalities

The distance learning implemented during the spring 2020 lockdown resulted in an increase in educational inequalities in French primary schools. A sociologically oriented ethnographic research conducted before, during and since the confinement with primary school teachers in Seine-Saint-Denis allows us to grasp the forced transformations of teachers' practices that could explain, at least to some degree, such an increase. The difficulty of maintaining the construction of shared meanings, the transformation of the systems of signs used for interactions with pupils, the fragility of the 'autonomy' required of pupils and the inequality of their parents in terms of supervision of personal work, and the difficulties in maintaining learning assistance are all phenomena that have sometimes accumulated, making the benefit of work situations uncertain for some students.

Keywords: change and innovation, ICT and digital educational inequalities, , autonomy and socialization, family and education

Avec le confinement de mars 2020, les enseignants français ont, comme leurs collègues de nombreux pays, basculé du jour au lendemain vers la classe à distance. Dans le premier degré, cette nouvelle modalité d'enseignement a pris des formes variées selon les classes et, souvent, au sein d'une même classe. Ces différentes formes ont fait la part belle aux outils numériques pourtant jusqu'alors peu sollicités dans les écoles, qui se sont révélés très utiles, voire difficilement contournables. Avec l'utilisation de ces outils s'est opérée une adaptation des pratiques enseignantes, soumises à des contraintes et possibilités nouvelles. Sans nier l'énorme effort consenti et, parfois, la souffrance engendrée, on peut être étonné de la rapidité avec laquelle la transformation s'est opérée. C'est qu'elle repose plus largement sur un basculement du monde contemporain vers l'utilisation du numérique et sur un large recours des enseignants à ces outils dans leur vie privée. Au sein du réseau RESEIDA¹, une équipe centrée sur les pratiques enseignantes et leurs effets dans la durée sur la construction des inégalités s'est saisie de cette adaptation pour tenter d'en documenter certains aspects². Le cadre théorique adopté dans cet article, élaboré à l'occasion du travail collectif mené dans cette équipe depuis cinq ans, témoigne d'une approche sociologique dite « relationnelle et contextuelle » des pratiques enseignantes, sensible à la question des apprentissages en situation et de leurs effets sur les inégalités scolaires (Rochex & Crinon, 2011), recourant parfois à des outils et notions issus des didactiques, de l'anthropologie ou de la psychologie historique.

La préparation de la recherche PLEIADES (Pratiques en ligne : école, inégalités et activité à distance des élèves), entreprise dans le cadre des groupes thématiques numériques (GTnum) financés par le ministère de l'Éducation nationale, a ainsi donné lieu à un recueil de données pendant le déconfinement, à un moment où l'enseignement était encore pour grande partie réalisé à distance. Deux classes de cours préparatoire de 24 élèves, rattachées à une école d'un quartier de proche banlieue parisienne en voie de gentrification, ont été filmées durant sept séances d'une heure sur le lieu de travail des enseignants, Fabrice et Lucie, tous deux « chevronnés ». Lucie, jeune quinquagénaire, enseigne depuis une vingtaine d'années, elle est maîtresse formatrice et travaille régulièrement avec Fabrice, son cadet de cinq ans, qu'elle aide à préparer la classe. Fabrice, ancien professeur d'éducation physique et sportive en lycée professionnel, enseigne à l'école depuis quinze ans. La caméra a été placée de façon à saisir aussi bien les gestes, mimiques et paroles des enseignants que leurs écrans d'ordinateur, sur lesquels se succédaient les visages des élèves et les différents supports utilisés. Les films obtenus ont été complétés par la récolte de ces supports et par des entretiens avec les deux enseignants, visant à leur faire préciser leurs interprétations des situations filmées, sans toutefois s'appuyer sur les captations vidéo, et à inscrire ces interprétations dans le contexte plus large de leurs pratiques de classe à distance. Les enseignants filmés avaient déjà été observés en classe avant le confinement, de sorte que leurs pratiques à distance ont pu être comparées avec leurs pratiques de classe habituelles. Plus largement, elles ont été mises en regard des analyses d'une soixantaine d'heures d'observations de classe d'enseignants chevronnés et de 25 heures d'entretiens avec ces mêmes enseignants entrepris dans le cadre du réseau RESEIDA avant le confinement, destinées à dégager des pratiques favorables aux élèves les plus éloignés des réquisits scolaires. En considérant ces pratiques favorables et en montrant comment elles avaient dû être modifiées chez les deux enseignants observés durant le confinement, le corpus obtenu a permis de dégager quatre pistes de réflexion sur les liens entre le passage à la classe à distance, conçue comme un ensemble de pratiques, et l'accroissement des inégalités scolaires constaté à la rentrée 2020 (DEPP, 2020a, 2020b). Ces quatre pistes mettent en évidence des pratiques spécifiques mobilisant de nombreux dispositifs d'enseignement, liées à la question des inégalités et transformées en mars 2020. Elles ont ensuite été approfondies et stabilisées par l'analyse d'une série d'entretiens

¹ Le réseau pluridisciplinaire RESEIDA (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages), fondé en 2001, étudie la construction des inégalités d'apprentissage.

² Participent notamment à ce redéploiement : Cécile Allard, Sylvain Broccolichi, Lalina Coulange, Christophe Joigneaux, Maïra Mamede, Grégory Train.

(n = 13) menés dans la même école et dans un groupe scolaire REP+³ situé dans la même ville entre septembre et décembre 2020, et par le traitement d'un questionnaire renseigné par la moitié des enseignants de ces écoles (n = 21), destinés à leur faire décrire aussi précisément que possible leurs pratiques de classe à distance et les difficultés rencontrées à l'occasion du confinement. Ces quatre pistes seront abordées successivement.

1. Recréer à distance un collectif favorable au partage de significations

Les classes observées peuvent être décrites comme des collectifs au sein de chacun desquels une histoire commune permet le développement de significations que l'enseignant souhaite aussi partagées que possible (Jaubert, Rebière & Bernié, 2004), même si, dans la réalité de l'école contemporaine, un tel partage n'est pas toujours au rendez-vous (Bautier & Rochex, 2004). En théorie, le partage de significations suggère que les différents enfants et l'enseignant parlent le même langage, que les élèves parviennent à se saisir des attentes scolaires. Mais le caractère trop implicite de certaines de ces attentes (Bourdieu & Passeron, 1964) tend à en faire un curriculum invisible de l'école, source d'inégalités socialement marquées (Netter, 2018). Les élèves ont alors besoin de l'aide des enseignants pour les comprendre, c'est-à-dire pour produire des interprétations des demandes scolaires conformes à celles des enseignants. Les consignes ou formulations ont en effet pour chacun un sens dont Lev Vygotski (1934) a montré qu'il ne suffisait pas d'en donner une définition claire pour que les enfants s'en saisissent. Il leur faut frayer avec ces interprétations en situation pour les circonscrire progressivement. Ainsi, l'accès à des significations partagées doit être compris comme un cheminement, plus difficile pour certains élèves que pour d'autres, que les enseignants dont nous suivons les pratiques ont à cœur d'accompagner parce qu'il a un rôle important sur la capacité des élèves à se saisir des activités menées en classe.

Par exemple, Camille, une enseignante de moyenne et grande sections de maternelle, dont la pratique a été observée en classe avant le confinement, demande à ses élèves d'écrire sur une ardoise. Devant la production de l'un d'eux, elle constate : « *Je ne comprends pas. Tu as joué à écrire mais ce n'est pas encore de l'écriture que l'on peut lire. C'est une écriture que tu as inventée.* » Sa remarque n'a rien d'un reproche et elle conserve soigneusement la production de l'enfant. Il s'agit plutôt d'une description, de la mise en mots de cette production devant l'enfant et les camarades qui l'entourent. Ce faisant, elle permet aux élèves de préciser ce qu'est l'écrit, matière étrange pour ces non-lecteurs. Par leurs verbalisations fréquentes, les enseignants dont les pratiques apparaissent favorables aux élèves les plus faibles (Coulange, Netter & Train, 2021) contribuent à longueur de journée à circonscrire (plus qu'à définir) de la sorte les situations, les objets matériels et intellectuels rencontrés ensemble.

Avec la fermeture des écoles, le collectif classe conçu comme une expérience commune disparaît du jour au lendemain et, avec lui, la possibilité pour les enseignants de décrire et d'accompagner la construction de significations pour tous les enfants en même temps. Logiquement, la priorité des enseignants observés a donc été de « rester en contact » avec leurs élèves pour tenter de faire survivre, tant bien que mal, ce collectif.

Le recours aux outils numériques a été de ce point de vue très utile, notamment pour l'envoi par mail des consignes et fiches d'activités préparées quotidiennement. Mais tous les enfants ne disposent pas à la maison d'un ordinateur muni d'imprimante ou d'un smartphone, ce dernier imposant tout de même un travail de copie conséquent. La question de l'équipement des familles s'est ainsi posée avec acuité. Camille explique par exemple que, pour certains parents, « *il y avait des rendez-vous à l'école* » et qu'« *il y avait du "drive" délocalisé hors de l'école, avec une pharmacie, ou l'agence immobilière* » voire « *des équipes sauvages, la directrice à scooter, pour aller chez les parents qui ne répondaient pas* ». D'une façon générale, la période est caractérisée

³ En France, l'appellation Réseau d'éducation prioritaire + (REP+) signale que l'école accueille des enfants de familles particulièrement défavorisées.

chez les enseignants enquêtés par le déploiement simultané d'une pluralité d'outils et de dispositifs pour tenter de rester en contact avec les élèves et leur permettre de garder un lien avec une activité scolaire. « *J'ai fait à peu près toute la panoplie !* » s'exclame ainsi Fabrice. Ce déploiement d'énergie a pourtant eu des résultats incertains toujours remis en cause. Ainsi, les enseignants français estiment avoir perdu tout contact avec 6 % de leurs élèves en moyenne (10 % en éducation prioritaire) lors du confinement (DEPP, 2020c), la proportion des enfants perdus pouvant atteindre plus de 50 % en REP+ sur notre terrain. En outre, le maintien du contact ne règle pas le problème de la rupture du travail visant au partage des significations. En effet, avec la diffusion de fiches qui a prévalu pour les enquêtés pendant le confinement, la relation entre l'enseignant et les élèves est orientée vers une somme d'individus et non plus vers un groupe. Les significations qui ne sont plus interrogées collectivement doivent être travaillées successivement avec chacun. Cela tend à étirer nettement le temps de travail des enseignants et rencontre vite des limites. Les enseignants que nous avons observés ont eu recours à des classes virtuelles pour tenter de recréer, au moins partiellement, un collectif. Fabrice explique « *je sentais qu'ils avaient besoin de mon soutien mais aussi de parler entre eux, tout simplement. [...] tu arrivais plus ou moins à reproduire ce que l'enfant pouvait vivre en classe* ». La classe virtuelle apparaît en effet pour les enfants comme le moyen, parfois précieux, de conserver une vie sociale en dehors de leur famille, ces jeunes enfants étant encore souvent éloignés des réseaux sociaux ou des échanges par SMS (Blaya & Alava, 2012). Mais elle permet également à des enseignants conscients de la nécessité de travailler sur les significations de retrouver des moments collectifs dédiés à une telle activité, comme quand Lucie veut faire comprendre à un groupe d'élèves ce qu'est le pluriel, par écrans et micros interposés.

Lucie : un grand champignon, vous êtes d'accord, il y en a un seul. Je voudrais qu'il y en ait plusieurs. Qui me fait la proposition ?

Ethan : Un petit champignon.

Lucie : D'accord, donc là c'est au singulier, toujours un seul, un petit champignon ou un grand champignon. Maintenant, si on l'écrit au pluriel, avec plusieurs champignons, qu'est-ce qu'on va dire ?

Devant le silence d'Ethan, un camarade prend la parole et éloigne les échanges de la notion de pluriel mais Lucie insiste.

Lucie : On va faire pareil pour « une petite fleur », Ethan. Tu peux me proposer, quand il n'y a pas qu'une seule petite fleur mais qu'il y en a plusieurs ? « Une » va se transformer en quoi ? Qu'est-ce qu'on va dire à la place de « une » ?

Ethan : Une petite fleur.

Lucie : Ça c'est au singulier, il y en a une, je suis d'accord avec toi. Mais quand il y en a plusieurs, qu'est-ce qu'on va dire ?

Amir : Des petites fleurs.

Lucie : Oui, merci. C'est Amir qui vient de parler ? Merci, Amir. Tu l'as bien aidé. Des petites fleurs. Super.

Ce n'est qu'au prix d'échanges répétés que la notion de pluriel finit par prendre forme, et il est probable qu'elle ne soit pas encore partagée par l'ensemble des jeunes élèves présents. On mesure donc l'importance du temps qu'il serait nécessaire de consacrer à ces moments d'élaboration collective en co-présence. Cependant, l'organisation de classes virtuelles, outre les difficultés liées à la qualité inégale des plateformes ou aux compétences nécessaires pour s'en saisir, se heurte à de nouveaux problèmes d'équipement. Elle suppose pour les élèves et pour les enseignants de disposer de matériel supplémentaire (micro de qualité suffisante et haut-parleur), d'une connexion suffisamment stable, dont l'absence a pu conduire à des désillusions également signalées dans le secondaire (Rayou & Ria, 2020). En outre, la classe virtuelle est programmée à une heure donnée et l'ordinateur nécessaire peut être requis au même moment par les frères et sœurs plus âgés ou par les parents en télétravail. Cela donne lieu à une complexe organisation des créneaux pouvant s'apparenter à la construction d'un emploi du temps quotidien inégalement pratiqué suivant les familles (Delès, Pirone & Rayou, 2021). Ainsi, le rétablis-

sement d'un travail collectif sur les significations suppose à la fois des pratiques enseignantes tournées vers cet objectif et un équipement matériel des enseignants et des élèves adapté. Il se heurte en outre à la transformation de la forme des échanges, sur laquelle le texte va à présent se pencher.

2. La transformation des systèmes de signes mobilisés

Dans les classes observées avant le confinement, l'avalanche de signes est permanente. Les échanges de regards, haussements de tons, encouragements d'un sourire, petits gestes de la main, déplacements rapides, changements de prosodie, font le quotidien des classes. Ces signes sont essentiels parce qu'ils permettent aux élèves d'interpréter les situations et les attentes des enseignants. Parfois, ces interprétations sont très éloignées de ce qui est imaginé par les enseignants. Des signes du même ordre, émis continuellement par les élèves, permettent alors aux enseignants de percevoir un tel décalage si bien que les enseignants chevronnés que nous avons suivis sont toujours à l'affût de toutes les marques d'incompréhension ou de distraction de l'attention qui leur semblent se manifester. Les échanges de signes entre élèves et enseignants sont régis par des règles qui renvoient au « cadre scolaire » (Netter & Boulin, 2021). Ces signes, dont certains sont mobilisés par ailleurs dans la vie quotidienne, ont été largement étudiés par les sociologues interactionnistes états-uniens, qui montrent à quel point ils procèdent alors de codes construits dès le plus jeune âge.

Les signes échangés en classe ont cependant ceci de particulier qu'ils font, plus que dans la vie quotidienne, une grande place à la littératie, celle-ci étant entendue comme faisant référence au monde de l'écrit au sens large (Olson, 1994). Dans les classes observées, les supports écrits sont nombreux ; l'oral est plus volontiers décontextualisé, à l'image de l'écrit, afin d'analyser les propriétés des objets étudiés ; les mouvements et déplacements sont ordonnés dans l'espace (Privat, 2006) ; d'une manière générale, les apprentissages reposent, dès le plus jeune âge, sur la maîtrise de la littératie (Laparra & Margolinas, 2016). Dès lors, une grande partie du travail des enseignants consiste à faire accéder les élèves, via des signes peu littéraciés, à cette maîtrise qui peut leur être étrangère, à l'image de Camille qualifiant l'écriture inventée de son élève.

Lors du passage à la classe à distance, les signes accompagnant les échanges entre enseignants et élèves se transforment largement. Avec la transmission de travail ou d'activités par mail, mobilisée, au moins au début du confinement, par 20 des 21 enseignants ayant répondu au questionnaire, l'écrit prend une place encore accrue. Les échanges se font par écrit, la consigne est écrite. Les enseignants mobilisent alors également différents outils pour se démarquer de ce passage radical à l'écrit. Les capsules audio (8/21 répondants) ou vidéo (18/21 répondants) parfois enregistrées semblent, par le recours à l'oral et à l'image qu'elles permettent, se démarquer de l'écrit. Mais il s'agit d'un oral sans rétroactions, où les effets du discours doivent être anticipés autant que possible et qui relève donc également de formes largement littéraciées. Les capsules « clé en main » qui ont le double avantage d'être disponibles et d'être réalisées avec soin poussent cet écueil à l'extrême parce qu'elles ne sont pas conçues en connaissance de l'expérience des élèves. Par exemple, les élèves sont perplexes devant une capsule vidéo sur le pluriel utilisée dans le cadre d'une classe virtuelle observée, qui fait appel à la notion de « nom commun » que tous ne maîtrisent pas et où le travail est appuyé sur l'étrange phrase « un extra-terrestre mange avec son chat » mise en image. Les conversations téléphoniques (19/21 répondants) se rapprochent plus de l'échange de signes tel qu'il intervient en classe parce qu'elles offrent la possibilité de rétroactions immédiates. L'échange est cependant tributaire de ce que les élèves, surtout jeunes, veulent bien et peuvent dire et l'enseignant ne peut s'appuyer sur ce qu'il voit mais qui n'est pas formulé, où il prélève pourtant dans la classe des informations essentielles. La classe virtuelle (11/21 répondants, une fois par semaine en moyenne), en ajoutant l'image en direct au son, rapproche encore les acteurs des interactions de la salle de classe. Elle permet des réactions instantanées et, sous certaines conditions, des prises d'indices au-delà du discours des enfants. Lucie lance ainsi, sous forme d'hypothèse, « *Amandine, tu bâilles, c'est dur ! Est-ce que tu as une proposition à faire, Amandine ?* » ou peut corriger une erreur de décodage

lorsqu'Amandine lit « *quand on dit "les" ou "des", le nom est au pluriel, pour marquer le... plusieurs...* ». Il est ainsi possible de maintenir en partie cet accompagnement des élèves vers des exigences littéraires, ce qui pourrait expliquer le recours aux classes virtuelles pour aborder des notions nouvelles dans la deuxième partie de la période. La classe virtuelle permet de rassembler des signes relevant de plusieurs canaux, ce qui lui confère, pour certains des enseignants qui y recourent, un caractère nouveau parfois stimulant. Lucie estime ainsi qu'elle permet d'utiliser « *des outils hyper intéressants* » quand Fabrice, qui se dit pourtant « *réfractaire* » au numérique, y voit la preuve qu'il est possible « *de faire différemment les choses* ».

Les échanges demeurent cependant lents par rapport aux échanges en co-présence, tributaires des difficultés techniques et d'une instabilité des connexions ayant découragé certains enseignants. En outre, la classe virtuelle opère une transformation des gestes, les ramenant d'un espace à trois vers un espace à deux dimensions, par le biais de la caméra ou de la manipulation de la souris. Ainsi, l'espace littéraire n'est jamais loin, rappelant si nécessaire que la classe virtuelle n'est pas la co-présence. « *On a essayé de recréer des interactions mais ça n'a rien à voir avec ce qui se passe dans une classe* » rappelle Camille. Les élèves de maternelle laissés seuls devant l'ordinateur évoqués par Ariane ou Zoé ont ainsi bien du mal à demeurer concentrés sur l'écran et tendent rapidement à vaquer à leurs activités. La classe virtuelle permet néanmoins le retour, en particulier à l'élémentaire, d'une connivence voire d'un humour que les enfants ont plus de mal à partager par écrit ou en différé. Lorsque Joshua propose une réponse à une énigme et, pour se justifier, annonce l'avoir dite « *au hasard* », Fabrice réplique immédiatement avec un sourire : « *le hasard fait bien les choses ! Mais je suis sûr que tu avais quelque chose derrière la tête* ». Avec cette répartie, il indique simultanément à Joshua que ce dernier a fourni la bonne réponse, qu'il accepte sa justification sans en être dupe, en déplaçant légèrement le terme vers une expression canonique – ce qui pourrait être pris pour de l'ironie – puis en adoucissant immédiatement cette possibilité par une relance bienveillante. Cette forme d'humour léger et de connivence, condensée en deux courtes phrases, n'est possible qu'avec l'aide du ton de la voix et des expressions du visage. Le malentendu demeure cependant toujours possible, les échanges via l'ordinateur ne laissant transparaître qu'une partie du langage paraverbal.

La classe virtuelle telle qu'elle a été observée lors des sept séances filmées en cours préparatoire (CP) n'est pas seulement une co-présence « amoindrie », elle est également, par certains aspects, une co-présence augmentée. Le clavardage, qui peut être utilisé en même temps que la communication par l'image et la voix, offre des possibilités qui n'existent pas en classe. Ainsi, Fabrice encourage pour ses jeunes élèves le recours à des échanges écrits succincts qui constituent autant d'occasions de produire du texte écrit, occasions moins justifiées dans les classes. En outre, la classe virtuelle, par les contraintes qu'elle opère, incite à recourir à un langage indépendant des gestes. Lorsque Fabrice demande à une élève d'activer son micro, il lui rappelle « *en bas de ton écran, normalement, tu as, dessiné, un micro, une caméra, et un petit bonhomme qui lève la main. Il faut que tu cliques, c'est-à-dire... avec la souris, tu déplaces la petite main sur le micro, et tu cliques gauche* » quand en classe, avec la co-utilisation des gestes et du discours, une indication lapidaire telle que « *appuies là* » suffirait. Lorsque Fabrice énonce « *... c'est-à-dire...* », le discours, supplétif du geste, en vient à le définir. Bien qu'il demeure ancré dans la situation et peu formel, il recourt à une description précise faisant appel à des marqueurs spatiaux – plus que temporels, du fait de la participation simultanée – qui lui confère une valeur au-delà de la situation, pour une prochaine expérience de classe. Ainsi, il opère ce que l'on pourrait appeler en reprenant le vocabulaire bernsteinien une forme d'« élaboration » ou de « verticalisation » partielle du discours (Bernstein, 1971, 2000) proche des processus nécessaires pour le passage à l'écrit, dont la maîtrise est socialement marquée (Lahire, 1993). Les gestes de Lucie face à son écran, pourtant invisibles aux élèves, témoignent de l'ampleur de cette transformation inhérente à l'absence de co-présence spatiale. Ainsi, la classe virtuelle pourrait constituer une entrée accélérée dans le monde de l'écrit, potentiellement bénéfique aux élèves, au risque peut-être toutefois d'en décourager certains qui en seraient trop éloignés et verraient dans cette accélération un saut inaccessible, et sous réserve que l'« élaboration » ainsi produite puisse être transférée aux objets d'apprentissages. La classe virtuelle – mais plus largement, comme cela va

être abordé dans la partie suivante, la classe à distance – pose alors la question des possibilités d'autonomie des élèves face à ce nouvel environnement et face aux activités proposées.

3. La nécessaire autonomie des élèves... et de leurs parents

Les activités d'apprentissage sont typiquement calibrées par les enseignants chevronnés observés en classe dans ce qu'ils estiment être la zone de proche développement des élèves, c'est-à-dire parmi les activités que les élèves ne parviennent pas à réaliser seuls mais qui leur deviennent accessibles avec l'aide de l'enseignant (Vygotski, 1934, 1935). Cela ne signifie pas que ce calibrage soit toujours réussi. Camille estime ainsi, lors d'une activité de comparaison de 13 et 31 en moyenne et grande sections qui l'amène à évoquer la valeur positionnelle des chiffres qu'elle s'est « emballée [...] sur le 1 de 13 qui vaut 10 » parce « qu'on est au-delà, finalement, des zones de compétence des élèves ». De la même manière, lorsque les activités sont conçues pour être réalisées en autonomie, c'est qu'elles ne nécessitent *a priori* pas d'aide et qu'elles consistent plutôt en un entraînement ou un travail de systématisation. De telles activités constituent pour la plupart des élèves une proportion importante du travail observé dans les classes. Elles existent également dans la pratique des devoirs à l'école élémentaire, qui semblent avoir fourni un schéma déjà existant et facilement transposable lors du passage à la classe à distance, que l'on peut synthétiser dans la boucle « prescription de l'activité, réalisation de l'activité à la maison en dehors du regard de l'enseignant, retour du produit de l'activité vers l'enseignant, correction » (Rayou, 2009). Mais si le travail prescrit pour la maison représente en temps normal 10 à 20 % du temps de travail scolaire des écoliers, il devient avec le confinement très majoritaire, tous les enseignants enquêtés y ayant eu recours massivement, voire exclusif dans le cas de l'absence de contacts en direct entre élèves et enseignants certains jours, ou tous les jours si les enseignants n'ont pas eu recours au téléphone ni à la classe virtuelle (3/21 répondants).

Les premières directives institutionnelles enjoignaient les enseignants à ne proposer aux élèves que des tâches de révision. Face à de telles tâches, le maintien de leur motivation dans la durée s'est révélé problématique, les élèves pouvant être peu enclins à s'inscrire dans des tâches dont ils ne voyaient pas toujours l'intérêt si les apprentissages en demeuraient trop longtemps absents. Ainsi, Fabrice explique avoir « senti un relâchement » dû à la lassitude des enfants au moment des vacances de printemps. Norah, en REP+, confirme avoir perçu la nécessité d'une remotivation des élèves coïncidant avec l'évolution des directives ministérielles : « au début, c'était surtout des révisions [...]. Bon, ça va durer longtemps, on va pas passer notre vie à ça [...], on peut découvrir des trucs progressivement ». Mais les recherches sur les ateliers de maternelle et sur les devoirs informent sur d'autres difficultés rencontrées avec la prescription du travail « autonome ». En effet, les différents élèves d'une même classe ont des zones de proche développement différentes si bien que le calibrage « moyen » des tâches opéré par l'enseignant définit pour l'un une révision et pour un autre une activité d'apprentissage. Plus les acquis des élèves dans les différentes disciplines sont hétérogènes, plus la classe menace d'être tiraillée entre l'ennui et l'absence d'autonomie. Lorsque les élèves ne parviennent pas à réaliser leur activité de manière autonome en classe, ils font appel aux enseignants. À la maison, ce sont les parents qui s'imposent dans l'encadrement des devoirs (Gouyon, 2004). Cette tendance est renforcée dans le cas de l'école à distance car les parents ont la maîtrise des outils de communication avec les enseignants, d'autant plus que les enfants sont plus jeunes. Zoé, en maternelle en REP+, explique ainsi que « pour le travail à la maison, [les enfants] dépendaient vraiment de "à la maison, est-ce qu'il y a quelqu'un pour le faire ?" ». Ainsi, la prescription passe par les parents qui, délégués désignés, deviennent en quelque sorte prescripteurs et encadrants du travail de leur enfant (Chauvel, Delès & Pirone, 2021). Le problème, bien mis en évidence par les recherches sur les devoirs (Rayou, 2009) ou sur les pratiques parentales face au confinement (Delès, Pirone & Rayou, 2021 ; Rayou & Ria, 2020) est que les parents sont très inégaux dans leurs façons d'apporter de l'aide aux enfants. Les gestes d'étayage qui sont difficiles à maîtriser pour les enseignants le sont encore plus pour des parents qui connaissent mal les contenus enseignés et développent parfois, notamment en REP, une pédagogie éloignée de celle de l'école (Kakpo, 2012), comme en témoigne l'échange suivant enregistré lors qu'une classe virtuelle.

Lucie : *Maintenant, Nour, [...] s'il y a plusieurs jolies petites fleurs, qu'est-ce que tu vas dire ?*
 Nour : *Les jolies petites fleurs, au pluriel, avec un S à la fin.*
 Mère (bas mais audible par l'ordinateur) : *À la fin de quoi ?*
 Lucie : *Tu vas me dire, Nour, à la fin de quoi.*
 Mère (bas) : *À la fin de « petite » et de « jolie ».*
 Lucie : *Ce matin, j'ai beaucoup de mamans qui soufflent !*
 Mère : *Je ne lui souffle pas, je lui explique ! Elle m'a dit qu'il y avait un S mais je lui dis que c'était aussi à « jolie ».*
 Lucie : *À « jolie » et à « petite ». Il n'y a pas de souci, c'est parce que la maman d'Ethan aussi, ce matin... ne vous inquiétez pas, il n'y a pas de souci. Tu as raison, Nour, je mets un S. Est-ce que j'en mets un aussi à « fleur », Nour ?*
 Nour : *(hésitation)*
 Mère (sans que l'on voie ses gestes) : *Est-ce que tu en mets à « fleur » aussi ?*
 Nour : *Oui, on met un S.*
 Lucie : *Oui, on met un S, très bien. Donc : des jolies petites fleurs. Très bien.*

Dans cet échange, la tension entre la mère et l'enseignante, rapidement désamorcée par l'enseignante, est perceptible. L'enseignante cherche ici à faire émerger une réponse. Lorsque la réponse ne vient pas – comme cela arrive avec un camarade juste après –, elle pose une série de questions supplémentaires qui vise à étayer la compréhension du phénomène en jeu. Pour la mère, au contraire, il s'agit de donner la bonne réponse. La tension entre accès aux processus et dévolution de la bonne réponse est souvent présente à l'école. La priorité donnée à l'accès à une bonne réponse sur l'accès au raisonnement qui y conduit est un des malentendus caractéristiques des élèves dont les résultats scolaires sont faibles et des parents de milieux populaires lors de la réalisation des devoirs (Robin, 2019). Ici, la mère renforce cette idée chez sa fille, l'éloignant ainsi des interprétations de la situation attendues à l'école. On comprend alors pourquoi l'accompagnement supposé des parents apparaît comme un déterminant essentiel des pratiques enseignantes durant le confinement (Coulange, Train & Stunell, 2020). En classe virtuelle, la tentation de la bonne réponse est d'autant plus importante que sa fille est interrogée au vu de tous, engageant en quelque sorte l'honneur familial. La réussite manifeste est en effet un enjeu important pour les parents, comme en témoigne le récit de Fabrice : « *c'est violent, pour les parents. Je suis sûr qu'il y a une maman qui ne faisait jamais les classes virtuelles parce qu'elle avait "honte", elle n'assumait pas la difficulté de l'enfant* ». Lucie, de son côté, évoque une mère d'élève systématiquement présente en classe virtuelle et pleurant en silence à l'écran, jour après jour, devant le constat des difficultés manifestes de son fils. Ces problèmes nouveaux engagent alors les enseignants à porter une attention particulière à la publicisation des difficultés et au temps consacré à rassurer les parents.

Les étayages des parents, même imparfaits ou en partie contre-productifs, peuvent toutefois constituer des appuis pour les enfants. Pour Lucie, lors des classes virtuelles, « *souvent, les parents recentraient les enfants sur l'échange* », même s'« *il y avait beaucoup d'enfants qui... à la fin, les parents avaient tellement confiance qu'ils laissaient les enfants seuls devant l'ordinateur, donc la concentration...* ». Et certains parents ont pu bénéficier eux-mêmes d'une forme d'étayage de la part des enseignants. Fabrice dit ainsi avoir régulièrement organisé « *un café des parents, en fin de semaine on faisait un bilan, chacun parlait des pratiques : "Je n'y arrive plus, je craque, je ne peux plus gérer". Ça permettait aux parents d'échanger entre eux, moi de faire les retours, de les rassurer, d'être le plus bienveillant possible* ». Et Lucie explique que, lors des séances destinées aux enfants, « *les parents, souvent, posaient des questions* » et que « *ça leur permettait d'avoir une fenêtre sur la façon dont l'enseignant s'y prend pour que les enfants apprennent* ». Camille évoque ainsi le cas d'une élève suivie individuellement en classe virtuelle, dont « *la maman s'est complètement investie* » et qui « *a commencé à combiner* » avant de constater que « *finalement, j'avais l'impression que j'apprenais à la maman à l'accompagner à lire* ». Certains parents, assistant pour la première fois à la classe, semblent ainsi mieux comprendre les attentes de l'école grâce à la période. De nouveaux parents soutiens de l'école, à l'image des mères complices évoquées par Basil Bernstein (1975), pourraient ainsi avoir émergé à l'occasion du confinement.

Outre les parents découragés par les difficultés de leurs enfants et ayant renoncé à la classe à distance, ou trop éloignés des attentes scolaires, il est également arrivé que des parents ne soient pas disponibles du fait de la place prise par le télétravail ou qu'ils travaillent sans être confinés et sans que leurs enfants soient accueillis dans les écoles, ou encore qu'ils soient submergés par les problèmes liés à la situation. Ces situations sont plus nombreuses dans l'école de REP+ enquêtée. Les enfants se trouvent alors dans l'incapacité de réaliser leur travail, qui n'a plus que peu de sens. On comprend donc ce résultat selon lequel les performances scolaires moyennes des élèves mesurés par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) se sont légèrement améliorées en 6^e et ont à peine baissé en cours préparatoire (CP) et en première année de cours élémentaire (CE1) mais indiquant que les inégalités se sont accrues entre les élèves les plus faibles et leurs camarades les plus forts (DEPP, 2020a, 2020b). Face aux difficultés à accéder seul à la réalisation de l'activité, le recours à un étayage fourni par les enseignants apparaît essentiel.

4. La délicate question de l'étayage

Dès lors qu'un élève n'apprend que lorsqu'il se lance dans une activité qu'il ne sait pas faire seul mais qu'il parvient à réaliser avec l'aide d'autrui, la question de l'étayage, c'est-à-dire de l'aide apportée à la réalisation de l'activité, est centrale à l'école. Cette aide emprunte plusieurs canaux et l'on pourrait distinguer une aide directe d'une aide indirecte. La notion didactique de « milieu » permet de rendre compte de cette distinction, par exemple telle qu'elle est mobilisée par Samuel Johsua et Christine Félix (2002, p. 92) comme « l'environnement d'un sous-système didactique (maître ou élève) » comportant des objets matériels, sociaux, de savoirs, des rapports à ces objets et des relations entre ces objets.

L'aide indirecte réside dans l'aménagement du milieu didactique préalable à l'arrivée des élèves (définition de l'activité et de la consigne, élaboration du matériel disponible, présentation de l'activité...). Ce travail de préparation donne lieu à un savant dosage d'éléments connus et inconnus des élèves (Félix & Johsua, 2002), et à l'élaboration, dans les classes observées, d'éléments à disposition d'élèves qui ne parviendraient pas à réaliser l'activité. Plus ces derniers éléments sont riches, plus large est le panel de l'aide indirecte proposée.

En classe, une fois l'activité mise en œuvre, les enseignants aménagent le milieu en l'adaptant à chacun. Ils passent alors l'essentiel de leur temps à réagir à des indices de l'activité des élèves qu'ils saisissent sur le vif pour improviser des aides appuyées sur des explications orales, sur des gestes et sur des outils à disposition dans la classe, tels que des affichages ou du matériel pédagogique (Joigneaux, 2019). Cette aide directe peut être réitérée lorsqu'un élève persiste à ne pas comprendre ou à ne pas parvenir à réaliser l'activité, adaptée en temps réel, au fur et à mesure de l'évolution de l'activité et des indices glanés. Ainsi, elle peut porter sur les procédures mobilisées par les élèves. Les erreurs acquièrent alors valeur d'indices de ces procédures, qui peuvent être discutées avec un élève ou collectivement (Coulange, Netter & Train, 2021). Bien sûr, il arrive que les aides soient peu efficaces ou mal adaptées aux besoins des enfants. La possibilité de leur existence n'en demeure pas moins et de telles aides existent dans les classes où nous avons mené notre enquête.

Les aides directes relèvent de l'improvisation réglée (Perrenoud, 1983) et les enseignants chevronnés enquêtés disposent pour les mettre en œuvre d'une grande connaissance des difficultés potentielles des élèves face aux situations d'apprentissage qu'ils conçoivent et d'une vaste palette d'aides disponibles qu'ils mobilisent au besoin. Au contraire, l'aide indirecte demeure potentielle. Les supports, le matériel, la consigne sont des indices des attentes de l'enseignant mis à disposition des élèves et interprétés par eux dès lors qu'ils s'en saisissent. Mais cette interprétation se réalise parfois dans un sens très éloigné de ce qui serait attendu et peut prendre des formes très variées qu'il est difficile de toutes anticiper (Kakpo & Netter, 2013). L'aide indirecte et l'aide directe sont complémentaires dans la classe. Les enseignants, par le biais de l'aide di-

recte, permettent aux élèves de se saisir des situations en cadrant leur interprétation par une série de gestes appuyés sur les outils de la classe. Ainsi, ils rendent disponible l'aide indirecte parce que les supports, consignes et outils d'aide préparés « prennent tout leur sens » : leur interprétation dans les termes envisagés par l'enseignant devient accessible aux élèves et les différentes possibilités offertes par ces supports, consignes et outils s'offrent à eux.

Avec la classe à distance, l'aide directe devient difficile. Lorsque le travail est envoyé par mail ou laissé sous forme de fiches dans des points de collecte, elle est absente. Lors d'une dévolution du travail par téléphone, elle peut intervenir un court instant en début d'activité mais pour un nombre limité d'élèves. Fabrice explique par exemple avoir « *accepté exceptionnellement* » une aide individuelle pour « *deux-trois élèves qui avaient besoin de se retrouver avec moi [...] à la demande de l'élève et des parents* ». Mais « *il n'y a pas eu d'horaires, il n'y a pas eu de vacances* » explique Camille, soulignant comme d'autres enseignants l'investissement conséquent déjà lié à la situation, qui a nettement hypothéqué la possibilité d'offrir une aide individuelle. Ainsi, les élèves se sont généralement trouvés tributaires d'une part de leur capacité à interpréter seuls l'activité dévolue et d'autre part des formes d'aide directe qu'ils pouvaient trouver à leur domicile. Pour les élèves les plus éloignés des attentes scolaires, en France souvent issus de milieux populaires (OECD, 2019), les aides fournies par des parents eux-mêmes peu diplômés (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010) ont plus que pour les autres risqué d'être mal adaptées.

La classe virtuelle permet de rétablir partiellement une aide directe. Elle permet en particulier d'agir au moment de la dévolution de l'activité afin de prévenir la majeure partie des mésinterprétations. En outre, l'enseignant peut théoriquement plus largement interagir avec les élèves présents et s'adapter à la façon dont ils se saisissent de la situation. Mais il est dépendant des systèmes de signes disponibles pour ces interactions et de la maîtrise que les élèves en ont.

L'aide portant sur les raisonnements plus que sur les résultats, les signes les plus utiles pour l'aide directe sont les signes qui accompagnent la réalisation de l'activité. Or ils ne sont pas toujours disponibles. Par exemple, Lucie voit le visage des élèves qui écrivent sur leurs ardoises mais ne voit pas ce qu'ils écrivent. Elle doit se contenter de prendre connaissance du résultat lorsqu'ils lèvent l'ardoise devant la caméra ou énoncent leurs réponses quelques instants plus tard. Les erreurs, hésitations, mentions effacées puis réécrites qui sont précisément dans les classes observées les indices de l'activité intellectuelle des enfants lui échappent largement, réduisant d'autant sa capacité à intervenir de façon adaptée sur les procédures mises en œuvre, qu'il lui faut déduire des résultats produits. En outre, les enseignants sont ralentis dans leur capacité d'aide par la lenteur des échanges et des prises d'indices sur l'activité, et par les signes disponibles en retour. Il en est ainsi de Lucie qui s'agite devant son écran, désignant des mots à l'appui de ses explications alors que les enfants ne la voient pas.

Dès lors que l'aide directe est si contrainte, l'aide indirecte accumulée lors de la préparation, malgré ses limites, devient essentielle. Les enseignants, qui peuvent moins compter sur l'improvisation dont ils sont coutumiers, sont donc ramenés à un intense travail d'anticipation des difficultés de sorte que les aides indirectes puissent les prendre en charge et que l'aide directe éventuellement organisée pendant la classe virtuelle soit la plus efficace possible et largement tournée vers la mise à disposition de cette aide indirecte. Cela revêt pour les enseignants enquêtés un aspect chronophage, déstabilisant et frustrant car plus qu'en classe, beaucoup semble joué en amont de l'activité.

5. Conclusion

L'étude sur laquelle cet article est appuyé ne permet pas de tirer des conclusions quantifiées quant à l'importance des quatre pistes explorées. Il n'est donc pas possible d'affirmer que l'une ou l'autre se traduit par une baisse dans les résultats des élèves et de mesurer cette baisse. Il est cependant possible pour conclure d'insister sur le caractère cumulatif des difficultés évoquées dans le texte. Les élèves les plus fragiles scolairement au début du confinement sont ceux dont

les interprétations sont les plus éloignées de ce qui est attendu pour réussir à entrer dans les activités scolaires. Ce sont donc eux qui sont les moins autonomes face aux activités, c'est-à-dire pour qui l'aide indirecte se révèle vite insuffisante, et qui ont donc le plus besoin d'une aide directe, y compris face à des tâches que d'autres considèrent comme des « révisions » mais qui, pour eux, sont susceptibles de constituer des apprentissages non consolidés, voire non encore réalisés. Leurs parents sont plus souvent peu diplômés si bien que l'aide qu'ils peuvent leur fournir, lorsque leur situation le leur permet, risque d'être peu adaptée aux exigences scolaires. Ils disposent statistiquement de moindres revenus, si bien que leur équipement et leur connexion sont plus aléatoires, que leurs parents font face à des difficultés matérielles qui les occupent plus. Sur notre terrain, les élèves désinvestis ou toujours absents ne sont presque jamais des élèves ayant de bons résultats scolaires. Avec un moindre équipement, les élèves scolairement fragiles ont souvent un accès plus problématique aux classes virtuelles qui rétablissent une partie de l'aide directe des enseignants. En outre, lorsqu'ils sont équipés d'un ordinateur, leur moindre familiarité avec la culture littéracie rend l'utilisation de l'outil et des systèmes de signes qui lui sont attachés moins aisée qu'à d'autres enfants. Ainsi, les difficultés exposées tout au long de l'article se cumulent pour certains élèves quand d'autres continuent à bénéficier durant l'ensemble de la période d'un étayage adapté voire, lorsque leurs parents sont particulièrement disponibles et familiers de la culture scolaire, d'une aide supérieure à ce qu'elle serait en classe.

Références

- BAUTIER Élisabeth & ROCHEX Jean-Yves (2004), « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », dans Christiane Moro & René Rickenmann (éds.), *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck, p. 197-220.
- BERNSTEIN Basil (2000), *Pedagogy, symbolic control and identity*, Lanham, Rowman & Littlefield publishers. Traduction française par Ginette Ramognino Le Déroff & Philippe Vitale : *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*, Laval, Presses de l'Université Laval, 2007.
- BERNSTEIN Basil (1975), *Class and pedagogies: visible and invisible*, Washington, OCDE. Traduction française par Jean-Claude Chamboredon : « Classes et pédagogies : visibles et invisibles », dans Jérôme Deauvieux & Jean-Pierre Terrail (éds.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, p. 85-112.
- BERNSTEIN Basil (1971), *Class, codes and control, volume I. Theoretical studies towards a sociology of language*, Londres, Routledge and Kegan Paul. Traduction française par Jean-Claude Chamboredon : *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit, 1975.
- BLAYA Catherine & ALAVA Seraphin (2012), *Risques et sécurité des enfants sur Internet : rapport pour la France. Résultats de l'enquête EU Kids Online menée auprès des 9-16 ans et de leurs parents en France*, Londres, European Union - The London School of Economics and Political Science.
- BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de Minuit.
- CHAUVEL Séverine, DELÈS Romain & PIRONE Filippo (2021), « Enseigner pendant le confinement en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP et REP+) », *Administration Éducation*, n° 169 (École et crise sanitaire : déstabilisation et opportunités), p. 119-124.
- COULANGE Lalina, NETTER Julien & TRAIN Grégory (2021, septembre), « Quel "traitement" de l'erreur pour lutter contre les inégalités ? », Communication présentée au colloque *Former contre les inégalités*, Lausanne (Suisse).
- COULANGE Lalina, TRAIN Grégory & STUNELL Kari (2020), « La continuité pédagogique : mythe ou réalité ? », *Bulletin du CFEM*, n° 49, p. 8-11.

- DELÈS Romain, PIRONE Filippo & RAYOU Patrick (2021), « L'accompagnement scolaire pendant le premier confinement de 2020 », *Administration Éducation*, n° 169 (École et crise sanitaire : déstabilisation et opportunités), p. 155-161.
- DEPP (2020a), *Évaluations 2020. Repères CP, CE1 : premiers résultats*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- DEPP (2020b), *Évaluations de début de sixième 2020. Premiers résultats*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- DEPP (2020c), *Continuité pédagogique. Période de mars à mai 2020. Enquête de la DEPP auprès des familles et des personnels de l'Éducation nationale. Premiers résultats.*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- DUBET François, DURU-BELLAT Marie & VÉRÉTOU Antoine (2010), *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Éditions du Seuil.
- FÉLIX Christine & JOHSUA Samuel (2002), « Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de "milieu" pour l'étude », *Revue française de pédagogie*, vol. 141, n° 1, p. 89-97.
- GOUYON Marie (2004), « L'aide aux devoirs apportée par les parents. Années scolaires 1991-1992 et 2002-2003 », *Note INSEE*, vol. 996.
- JAUBERT Martine, REBIÈRE Maryse & BERNIÉ Jean-Paul (2004), « Significations et développement : quelles "communautés" ? », dans Christiane Moro & René Rickenmann (éds.), *Situation éducative et significations*. Louvain-la-Neuve, De Boeck, p. 85-104.
- JOIGNEAUX Christophe (2019), *Culture et inégalités scolaires dès l'école maternelle. Une approche ethno-historique* (Habilitation à diriger des recherches. Volume 2. Note de synthèse), Université Paris 8, Saint-Denis.
- KAKPO Séverine (2012), *Les devoirs à la maison : mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Presses universitaires de France.
- KAKPO Séverine & NETTER Julien (2013), « L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? », *Revue française de pédagogie*, n° 182, p. 55-70.
- LAHIRE Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LAPARRA Marceline & MARGOLINAS Claire (2016), *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- NETTER Julien (2018), *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- NETTER Julien & BOULIN Audrey (2021), « La règle du jeu. Des collégiens entre normes partagées et interprétations divergentes », *Revue française de pédagogie*, n° 213, p. 61-74.
- OECD (2019), *Results from PISA 2018. Country note. France*, Paris, OECD.
- OLSON David R. (1994), *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge (UK), Cambridge university press. Traduction française par Yves Bonin & Jean-Yves Rochex : *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz, coll. « Petit forum », 1998.
- PERRENOUD Philippe (1983), « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage », *Éducation & Recherche*, n° 2, p. 198-212.
- PRIVAT Jean-Marie (2006), « Un habitus littérarien ? », *Pratiques*, n° 131/132, p. 125-130.
- RAYOU Patrick (2009), *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. Paideia.

RAYOU Patrick & RIA Luc (2020), « La forme scolaire en confinement. Enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance », *Formation et profession*, n° 28, p. 1-11.

ROCHEX Jean-Yves & CRINON Jacques (éds.) (2011), *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ROBIN Françoise (2019), « Quand des parents interprètent les normes scolaires : le cas du travail scolaire hors la classe en début de primaire », *Recherches en éducation*, n° 35, p. 121-133.

VYGOTSKI Lev Semenovic (1934), *Мышление и речь*, Moscow, VAAP. Traduction française par Françoise Sève : *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997.

VYGOTSKI Lev Semenovic (1935), *Обучение и развитие в дошкольном возрасте*. Traduction française par Françoise Sève : « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire », *Société française*, n° 2, p. 35-45, 1994.