

Quand la continuité pédagogique conduit à la réussite : étude de cas

When learning continuity leads to success: A case study

Sandra Cadiou et Patricia Mothes

Volume 28, numéro 4, hors-série, 2020

Faire école en temps de pandémie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1080559ar>

DOI : <https://doi.org/10.18162/fp.2020.678>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

ISSN

2368-9226 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Cadiou, S. & Mothes, P. (2020). Quand la continuité pédagogique conduit à la réussite : étude de cas. *Formation et profession*, 28(4), 1–12.
<https://doi.org/10.18162/fp.2020.678>

Résumé de l'article

Face à l'épidémie de la COVID-19, le gouvernement français a fermé les écoles et mis en place la continuité pédagogique. Cette forme de scolarisation inédite a considérablement changé la situation. Nombreux sont ceux ayant souligné leurs inquiétudes envers les difficultés que celle-ci a générées chez les élèves. Sans minimiser cet état de fait, nous voulons observer le cas de certains élèves qui ont, contre toute attente, réussi durant la continuité pédagogique. Notre approche didactique clinique (Terrisse et Carnus, 2009, Carnus et Terrisse, 2013) cherche à comprendre la singularité des sujets. Notre discussion cherche à expliquer et comprendre ce qui s'est joué pour ces élèves.

© Sandra Cadiou et Patricia Mothes, 2020



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>



©Auteurs. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.678>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Sandra **Cadiou**
Université Toulouse - Jean Jaurès (France)

Patricia **Mothes**
Université Toulouse - Jean Jaurès (France)

Quand la continuité pédagogique conduit à la réussite : Étude de cas

When learning continuity leads to success: A case study

doi: 10.18162/fp.2020.678

Résumé

Face à l'épidémie de la COVID-19, le gouvernement français a fermé les écoles et mis en place la continuité pédagogique. Cette forme de scolarisation inédite a considérablement changé la situation. Nombreux sont ceux ayant souligné leurs inquiétudes envers les difficultés que celle-ci a générées chez les élèves. Sans minimiser cet état de fait, nous voulons observer le cas de certains élèves qui ont, contre toute attente, réussi durant la continuité pédagogique. Notre approche didactique clinique (Terrisse et Carnus, 2009, Carnus et Terrisse, 2013) cherche à comprendre la singularité des sujets. Notre discussion cherche à expliquer et comprendre ce qui s'est joué pour ces élèves.

Mots-clés

Didactique clinique, continuité pédagogique, confinement, réussite

Abstract

To cope with COVID-19, the government of France closed its schools and set up learning continuity programs. This extraordinary educational mode changed everything, and many have raised concerns about the attendant problems for students. Without downplaying the reality, we wanted to examine the case of certain students who, against all expectations, maintained continuity of learning. Using a clinical didactic approach (Terrisse et Carnus, 2008, 2013), we sought to understand the singularity of our subjects. The students' experiences are discussed and explained.

Keywords

Clinical didactics, learning continuity, confinement, success

Introduction

Le 12 mars Emmanuel Macron annonçait la fermeture des écoles en France en raison de la pandémie liée au COVID-19 et, du fait du confinement, l'enseignement français a mis en place la continuité pédagogique : les élèves ne sont plus venus dans leur école suivre des cours, mais ont reçu un enseignement en distanciel, via leur ENT, les messageries, les visioconférences...

Nombreux sont ceux qui s'inquiètent des difficultés d'apprentissage créées par cette situation, du décrochage scolaire qui en découle. Sans nier l'accroissement des inégalités scolaires que cette situation a engendrées, nous nous intéressons ici à un phénomène de niche à notre sens révélateur : certains élèves semblent « se révéler » en période de confinement, et voient leurs résultats scolaires s'améliorer nettement, au point parfois de ne pas vouloir retrouver la classe normale. Comment expliquer le fait que certains élèves réussissent mieux lorsqu'ils sont éloignés de l'école ? Il s'agit là de notre objet d'interrogation. Nous parlons bien sûr de réussite en matière d'évaluation et de résultats scolaires, mais aussi dans la construction du rapport à l'école et à l'apprentissage. En quoi l'enseignement à distance peut-il être une chance pour certains élèves ? Nous proposons de nous pencher sur le retour d'élèves qui ont vécu cette continuité pédagogique de façon positive pour chercher à comprendre les enjeux de cette situation.

Cadre théorique

Nous travaillons dans le cadre de la didactique clinique (Terrisse et Carnus, 2009; Carnus et Terrisse, 2013) qui observe les phénomènes d'enseignement-apprentissage sous l'hypothèse

de l'inconscient freudien (Freud, 1920). Nous envisageons les acteurs de ces situations, élèves ou enseignants comme des sujets singuliers, divisés et assujettis. L'enseignant ou ici l'élève n'est pas considéré de façon épistémique, il est unique. Il est également divisé du fait de son inconscient et ses actes ou ses paroles relèveront en certains aspects d'une ambivalence constitutive du manque à être du sujet (Lacan, 1971, p.200). Enfin il est assujetti à diverses institutions : familiales, scolaires, étatiques, etc. (Beillerot et al., 1989, 2000; Blanchard-Laville et al., 1996; Chevallard, 1991).

Dans le contexte de notre étude, nous voulons examiner la singularité des élèves : comment elle s'exprime au travers de la nouvelle situation d'apprentissage en contexte de continuité pédagogique et pourquoi cette singularité se satisferait mieux du contexte de l'apprentissage distancié.

Cette entrée par la singularité du sujet sera étayée par les apports de la théorie des situations de Brousseau (Brousseau, 2010; Brousseau et Balacheff, 1998) qui nous permettra d'interroger les concepts de milieu et de situation didactique. Nous envisageons ici le concept de milieu tel que défini par Brousseau comme une structure « emboîtée », « en oignon » (Brousseau, 1990, p.319, Margolinas, 1995, p. 96) dont le point de départ est le milieu matériel. En référence à la théorie piagétienne (Piaget, 1969), on fait l'hypothèse suivante : le sujet apprend en s'adaptant (assimilation et accommodation) à un milieu qui est producteur de contradictions, de déséquilibres. Le professeur est l'organisateur des jeux de l'élève avec le milieu : c'est lui qui choisit les situations didactiques les plus pertinentes pour qu'il y ait apprentissage.

Le professeur, doit être, selon Brousseau, le garant de l'adéquation de la connaissance acquise avec le savoir visé (qui relève de la culture). Dans la situation de classe, le professeur doit donc établir puis maintenir la relation des élèves avec la situation didactique choisie. Brousseau parle de processus de dévolution. Il est évident que le professeur ne se contente pas de livrer le problème aux élèves, mais qu'il soutient également leurs efforts, par exemple en rappelant les règles du jeu, à savoir travailler sur le problème donné et chercher soi-même la solution. D'autre part, il observe le travail des élèves, et cette observation lui est nécessaire pour gérer l'avancement du travail (activer les élèves les plus lents, par exemple), mais également pour prendre des décisions sur l'opportunité d'introduction d'une nouvelle valeur de variable dans la suite des situations, ou, plus généralement, de l'opportunité d'une nouvelle situation. C'est également cette observation qui lui permet de constituer une mémoire du travail des élèves qui pourra être utile par la suite, pour le rappel des difficultés rencontrées et de la façon de les dépasser, par exemple.

Ici, le confinement et la continuité pédagogique entraînent un déséquilibre du milieu et, par extension, des situations didactiques proposées à l'élève, et c'est dans ce cadre que ce travail trouve sa place.

Problématique et question de recherche

La continuité pédagogique a instauré des modalités d'enseignement inédites, pour lesquelles de nombreuses difficultés ont été relevées par les praticien-ne-s et la recherche. Devant l'urgence de la situation sanitaire et la fermeture des établissements scolaires, il s'agissait d'imaginer et de mettre en place des moyens nouveaux, pour maintenir le lien enseignants-élèves, ainsi que la continuité des apprentissages, à un moment où la durée de la fermeture était encore inconnue. Si les ENT ont été largement sollicités, les enseignants ont aussi fait preuve d'une grande adaptabilité, mobilisant des

outils d'ordinaire peu utilisés dans le monde professionnel : plateformes à visée scolaire ou non, réseaux sociaux, sites de vidéos, ...

Sans minimiser les difficultés et les inégalités créées par l'enseignement à distance, nous interrogeons ici un phénomène qui, même s'il semble être minoritaire, permet d'éclairer le rapport à l'école et à l'apprentissage d'élèves dits « en difficulté ». En effet, même s'il est encore un peu tôt pour dresser réellement le bilan de cette période, nombreux sont les retours et études faisant le point sur les nombreux obstacles rencontrés par les familles, élèves et enseignants dans la mise en œuvre de cette continuité, tant sur le plan des outils et de l'accès au réseau que sur celui des contenus. Mettre en place / suivre un enseignement à distance nécessite en effet des moyens et des compétences que plusieurs élèves et enseignants ne possédaient pas en mars 2020, ce qui a laissé certains d'entre eux au bord du chemin de l'apprentissage. Nul travail lié au confinement ne peut s'absoudre de la conscience de cet état de fait. Nous n'échappons pas à la règle ; or, cette question occupe une place minoritaire dans notre étude. En effet, dans la mesure où nous nous centrons ici sur les élèves qui ont pu suivre les enseignements tels que proposés, nous choisissons de ne pas nous pencher sur la question de l'accès à la technique.

De même, nous choisissons, parmi ces élèves, un type de profil particulier : celui d'élèves qui, quel que soit leur niveau d'enseignement, sont habituellement repérés par leurs enseignants comme étant en difficulté, et qui ont montré durant le confinement une nette amélioration tant de leur mise au travail que de leurs résultats scolaires. Car il serait logique d'imaginer que ces élèves, dits en difficulté, soient mis encore plus en difficulté par des conditions d'enseignement qui les privent de l'accompagnement de leur professeur ou des échanges avec leurs camarades, les contraignant ainsi à se retrouver seuls devant leur tâche.

Cependant, pour certains d'entre eux, il n'en est rien, et, loin de subir la situation, certains y trouvent de tels avantages qu'ils souhaitent la prolonger, au point de ne pas souhaiter réintégrer leur établissement d'origine et de demander à rester en cours à distance jusqu'à la fin de l'année, valorisés notamment par un contexte de réussite scolaire que certains n'avaient jamais expérimenté auparavant dans leur cursus.

Notre travail tend à éclairer, dans une visée descriptive et explicative, les mécanismes conscients et inconscients relatifs à la réussite de ces élèves. Comment rendre compte des éléments positifs de cette forme d'apprentissage ? Que peut-on déduire des écueils rencontrés par ces élèves ? Quelles pistes ce travail dégage-t-il pour la formation des enseignants ? Autant de questionnements que nous explorons ici.

Méthodologie

Nous avons sollicité divers élèves qui, étant repérés comme « en difficulté » par leurs enseignants, se sont révélés en réussite durant le temps de continuité pédagogique. Nous présentons ici trois cas d'élèves sélectionnés sur la base du volontariat : Jules en quatrième agricole, Annette en terminale Bac pro agricole et Cléopâtre en terminale Bac pro Éducation Nationale.

Nous avons proposé à ces élèves volontaires de suivre un entretien semi-dirigé d'une heure environ. Il s'agit de leur parole durant le confinement, et non pas d'une parole qui pourrait reconstruire leur vécu de ce confinement. Cet entretien a eu lieu en distanciel, soit en visioconférence, du fait du contexte de

distanciation. Ce n'est pas la pratique habituelle en matière de recherche, mais elle n'a pas été neuve pour l'élève qui s'est habitué durant cette période à l'usage de l'ordinateur et accessoirement de la visioconférence.

L'entretien semi-dirigé est constitué de questions communes aux trois élèves et en lien avec la continuité pédagogique ; toutefois, nous laissons libre cours au sujet de dérouler sa parole afin de mieux cerner sa singularité, notamment psychique avec l'association des signifiants du sujet (Lacan, 1971).

Du fait de la jeunesse des sujets et aussi du contexte de la visioconférence et du temps limité du confinement, les entretiens demeurent assez brefs et nous investiguons modérément le versant de l'inconscient pour nous limiter au versant de la singularité.

Nous proposons trois constructions de cas qui donnent à voir comment le sujet a appréhendé l'épreuve du confinement sur le plan scolaire. Cette construction de cas contient une part informative sur le sujet, mais aussi subjective, en tâchant de suivre la question de l'apprentissage au cœur de la singularité du sujet. Chaque construction de cas est résumée par une formule signifiante qui résumerait la position du sujet vis-à-vis de son apprentissage.

L'observation clinique et la construction de cas sont des constructions de la recherche et relèvent de nos subjectivités (Devereux, 1967).

Résultats

Cléopâtre : « quand t'es apaisé t'es bah tu peux tu réfléchis beaucoup mieux »

Cléopâtre, une jeune terminale de bac pro

Cléopâtre est une jeune fille de Terminale Bac Pro Commerce dans une grande ville du sud de la France. Elle a choisi ce pseudonyme en pensant aux personnages d'Astérix et Obélix – le film ou la bande dessinée – qui la font rire.

C'est une élève dissipée, qui change de collège en quatrième et dont la scolarité s'améliore alors. Le Bac pro se passe plutôt bien, mais « *j'ai du mal je révise pas trop on va dire je fais le cours tout ça voilà, mais en rentrant je suis pas du genre à ouvrir mes cahiers tout ça tout ça* ». Elle a le projet de continuer ensuite en BTS.

Pendant le confinement, Cléopâtre vit chez sa mère qui est en télétravail, et avec son frère de 15 ans, dans une maison avec jardin, située dans un petit village. Elle bénéficie de sa chambre propre, d'un ordinateur personnel et d'un téléphone portable. Sa mère est présente et peut répondre à ses questions au besoin.

La vie durant le confinement est assez souple : chacun mange comme il l'entend. Elle sort un peu sans aller loin. Elle juge la situation sanitaire inquiétante, mais n'est pas « *non plus affolée on va dire* ».

Les conditions de la continuité pédagogique

Le lycée de Cléopâtre a utilisé Classroom (Google) et Teams (Microsoft), que des enseignants utilisaient déjà. Elle reçoit « *des exercices et des leçons* » et a des visioconférences. Des travaux sont notés, même si ces notes ne comptent pas.

Cléopâtre apprécie les visioconférences : *« y avait un bon feeling », « ça m'a donné envie de me connecter »*. Le travail est constitué de beaucoup de recherches. Elle travaille entre 4 et 6 heures par jour, réparties le matin et l'après-midi.

Les enseignants encouragent le travail à plusieurs et Cléopâtre utilise les réseaux sociaux avec son groupe classe.

Un début difficile

Cléopâtre se sent perdue au début du télétravail, car cela demande beaucoup d'organisation entre les visioconférences, les mails et les travaux à rendre. Puis, l'équipe enseignante a mis en place un planning non obligatoire. *« ça m'a beaucoup aidée et du fait que j'me suis j'ai eu une bonne organisation ça m'a permis bah de d'être plus efficace et d'aller un peu plus vite je pense que quand on est enfin moi en tout cas quand je suis en cours j'ai vu que les exercices je les faisais plus rapidement que en cours »*.

Puis les enseignants lui renvoient des commentaires très positifs sur ses travaux et de très bonnes notes, meilleures que d'habitude. Elle est étonnée au début *« parce que pour moi je l'avais fait en mode vite fait en mode pas trop réfléchi alors que... mais en soi à force beh je le faisais naturellement bah je me levais je déjeunais j'allais faire mes devoirs c'était naturel je faisais ça heu ça me plaisait de faire ça quoi »*.

Ces commentaires et résultats positifs l'ont beaucoup motivée : *« je suis vraiment impliquée dans... dans mes devoirs dans mes leçons tout », « j'ai beaucoup appris j'me suis plus impliquée cette année j'suis plus impliquée dans mes recherches dans mon dans ma réflexion aussi parce que je me suis plus attardée on va dire sur heu sur les sur les questions sur heu les exercices c'est ça qui enfin moi en tout cas m'a aidée beaucoup à m'impliquer et à me mettre au boulot plus que je le faisais on va dire »*. Le savoir se construit avec un engagement total du sujet, semble-t-il.

Le confinement : une autre façon de travailler

Le confinement a été une autre façon de travailler, *« j'ai appris à m'organiser »*. C'était aussi un temps avec moins de dissipation. Elle avoue avoir des difficultés à rester concentrée un cours entier avec les discussions des élèves qui la déconcentrent, en présentiel. Elle ne perd alors aucune information : *« là on reçoit tout par écrit en soi donc heu les leçons les exercices ou quoi qu'on reçoit par écrit et ben j'les lis donc voilà en visioconférence pareil ils vont parler ils vont nous montrer en même temps »*.

Cléopâtre note cependant que l'interaction a manqué en mathématiques, où les visioconférences ont été utiles, mais poser des questions s'avère difficile. Elle a eu plus de goût pour la vente, car elle a pris le temps nécessaire de s'y intéresser : *« j'lai plus fait avec heu le coeur que sans cœur quoi »*. Pour le français et l'histoire, la relation avec l'enseignant, qui l'agaçait, a changé positivement, notamment grâce aux bons retours qu'elle reçoit.

Cléopâtre demande à sa mère d'imprimer les cours qu'elle range dans un classeur et dont elle dispose quand cela est nécessaire, par exemple lors des évaluations. Le numérique et l'ordinateur ont été très utilisés, mais en français elle a besoin de passer par le crayon et le papier avant de reprendre un fichier informatisé. *« j'réfléchis mieux comme ça sur une feuille à écrire... j'vais écrire un mot j'vais penser à un autre mot enfin que sur l'ordinateur j'sais pas »*.

La matière qui l'a moins intéressée, c'est la PSE : prévention santé environnement, qu'elle juge trop logique. « *moi j'ai même pas envie de réfléchir dessus (rire), mais bon faut le faire donc heu... la PSE je la faisais à la pêche* ».

Pêche

La pêche, une activité qu'elle pratiquait avant le confinement, a pris une ampleur centrale dans ses loisirs durant cette période. Au bord de l'eau, elle retrouve des amis et fait très souvent son travail scolaire : « *bah c'était encore plus cool hein* », « *ah ben là c'est là je crois que j'ai eu les meilleures notes hein là il me quand j'avais des rédactions j'allais les faire à la pêche les rédactions* ».

C'est un lieu et une activité propices à la réussite pour elle, sereins et calmes : « *on n'est pas on n'est plus sur terre* », « *ça t'apaise en fait ça t'apaise t'es apaisé du coup bah j'pense que de travailler quand t'es apaisé t'es bah tu peux tu réfléchis beaucoup mieux tu tu enfin j'pense en tous cas... enfin moi en tout cas* »

La sérénité, la rêverie aussi peut-être permettent de mieux travailler et avec plus de plaisir : « *ouais j'aimais bien moi faire mes devoirs comme ça au bord de l'eau heu... d'un coup t'as un poisson qui saute (rire) combien y a eu de feuilles de cours j'ai tout mouillé elles étaient toutes trempées j'étais là oups (sourire)* ».

La pêche, c'est l'amitié et « *le confinement c'est la bulle* », loin de la routine hors confinement. Même sa vie a gagné en qualité selon elle.

Changement de soi

Cléopâtre a changé durant ce confinement, elle a vu et lu beaucoup d'œuvres conseillées par les enseignants, mais retient surtout les Mary Higgins Clark de sa grand-mère, lus aussi par sa mère qui félicitera sa fille de son travail scolaire. Elle a su aussi aider les autres sur les réseaux sociaux « *bah oui je me suis sentie utile quand même* ». C'est une autre lycéenne qui s'est inventée durant la continuité pédagogique.

Annette : « *je me suis sentie plus libre* ».

Parcours scolaire d'Annette

Annette est en terminale SAPAT dans un lycée agricole de la banlieue d'une grande ville française. Selon ses propres dires, c'est une élève à la scolarité moyenne :

Avant la rentrée au lycée c'était très compliqué j'étais pas du tout une élève scolaire on va dire que j'étais plutôt une élève bazar, mais après en arrivant au lycée ça a changé et j'ai commencé à travailler bon après il y a toujours quand on entre en seconde on est toujours un peu pareil, mais au fur et au fur je me suis mise à travailler et maintenant l'école c'est quelque chose qui me dérange pas plus que ça et là maintenant je me qualifierais d'élèves ben standard quoi qui travaille normal quoi », mais qui a « toujours fait ce qu'il faut pour passer juste.

Elle dit ne pas éprouver un intérêt particulier pour l'école et ses contenus. Elle ne semble pas avoir de curiosité intellectuelle en général, et mes sollicitations à chercher dans quel domaine disciplinaire elle se sent le plus impliquée restent sans réponse, même si l'arrivée au lycée semble avoir changé sa vie d'élève. Elle relate comment cette orientation qui semble plutôt lui avoir été imposée (« *c'est le seul lycée qui m'a acceptée donc j'ai été obligée d'aller là-bas* ») s'est révélée un choix plutôt épanouissant, même si elle se destine à une profession à priori sans rapport avec les débouchés prévus : « *Oui alors*

pas du tout avec avec les filières qu'il y a après moi mon projet c'est de faire ben de rentrer dans l'armée donc pas du tout... /, Mais du coup tu as changé de projet en cours de scolarité ou c'est une idée que tu avais déjà avant ?/

Bah on va dire que ça m'a toujours plu, mais on va dire que j'étais plus focalisée sur les enfants à l'entrée au lycée et au fur et à mesure des années et la terminale je me suis dit que finalement c'était peut-être pas quelque chose qui me plaisait réellement et du coup maintenant je sais que je veux faire ça et voilà .

D'un point de vue moins scolaire, c'est une jeune fille à l'apparence soignée, qui est très soucieuse de son image, et n'accepte d'ailleurs l'enregistrement de notre entretien qu'à condition que ce soit un enregistrement sonore exclusivement. : « *Est-ce que ça te va si j'enregistre cette conversation ? / Oui... est-ce qu'on voit ma tête ? / Non c'est le son : Non il n'y a pas de souci* »

Durant le confinement

Elle vit seule avec sa mère, dans des conditions qu'elle décrit comme bonnes. Elle possède son espace propre dans la maison, une chambre de grande taille avec un équipement informatique personnel et une connexion internet illimitée. Sa mère, membre du personnel soignant en arrêt maladie au début du confinement, a été présente tout le long de la période, mais Annette semble ne pas avoir souffert de cette proximité. Elle parle en termes plutôt positifs de cette mère qui a elle-même fait la même formation.

Concernant la période de continuité pédagogique pendant le confinement, Annette en a une vision à la fois positive et étonnée. Rappelons que, si elle fait partie de notre corpus, c'est parce que plusieurs de ses enseignantes nous l'ont signalée comme une élève dont les résultats se sont nettement améliorés pendant cette période. Elle-même en semble étonnée.

Sans surprise, ces bons résultats ont permis à Annette de développer une toute nouvelle motivation :

[...] là le fait d'être toute seule d'avoir la consigne de lire et tout bah en fait j'ai compris en fait à chaque fois que je comprenais et souvent c'est moi qui aidais les autres alors que en fait d'habitude c'est eux qui m'aident donc en fait non franchement on m'a pas aidée en français et j'ai réussi à faire toute seule et je suis très contente [...].

Ce qu'Annette dit de sa réussite

D'où viennent ces retours positifs sur un mode d'enseignement beaucoup décrié ? Il y a ce qu'Annette en dit, que nous développons ici, et ce qu'elle en laisse entendre, et qui sera abordé dans la discussion.

Dans un premier temps, Annette pointe ce qui lui a plu dans cette organisation à distance (et qui fait d'ailleurs qu'elle en souhaiterait la continuité même après la fin du confinement) et l'on peut lire ici une critique en creux du système scolaire. Premier argument : la question de la concentration. Car Annette bavarde en classe. Elle s'éparpille, est distraite, a du mal à se centrer sur la tâche scolaire. À l'inverse, seule dans sa chambre devant son écran, elle n'est plus sujette à ces distractions, et focalise plus facilement son attention. Cela entraîne pour elle une révélation : elle est capable de comprendre les contenus de cours :

[...] c'est vrai qu'on travaille mieux à la maison dans mon cas c'est vrai que dans mon cas moi c'est pas quelque chose qui m'aurait dérangée parce que comme je vous l'ai dit en fait quand on est seul chez nous quand on est devant notre ordinateur et qu'on est obligé de travailler parce qu'on est tout seul on n'a pas de distraction on va pas bavarder parce que moi je suis une très grande bavardeuse je bavarde euh beaucoup, mais en fait on n'est pas distrait on travaille plus.

Annette pointe aussi combien l'enseignement à distance lui a permis de reprendre son apprentissage en main, de se responsabiliser, notamment grâce à la liberté d'organisation qui lui est laissée, et au nouveau rythme qui se construit pour elle au cours de la période : « *Je me suis sentie plus libre et je sais pas si c'est l'effet, mais j'ai eu des très très bons résultats et j'ai jamais eu des résultats comme ça en fait* ». Notons ici combien la capacité à s'organiser elle-même, et à maîtriser notamment un emploi du temps qui laisse de la place à ses rythmes biologiques stimule la motivation d'Annette :

Bah moi je me levais le matin bon au début je me levais tôt 9h, mais après j'ai vu que j'avais vraiment beaucoup de temps donc je me suis levée vers 10h 11h après je faisais mes devoirs et ça me prenait tout l'après-midi voilà et je rentre des mes devoirs à 17h (...) je préfère faire mes devoirs avant et après faire des trucs avec ma famille comme ça après au moins c'est fait et je suis tranquille.

Ce constat positif est cependant à nuancer, et Annette le pointe avec discernement en fin d'entretien : si l'enseignement à distance revêt pour elle un intérêt certain, cet intérêt est aussi en lien avec le type de contenus mis en jeu :

[...] sans les profs quand même pour nous expliquer c'est vrai que c'est compliqué quoi... Dans certaines matières... oui... parce qu'on a eu la chance de finir le programme par exemple en mathématiques c'était que des révisions donc on avait des leçons, mais après le fait de pas avoir le professeur pour des questions ou même pour une hésitation en fait on était en peu perdu on se sent vite dépassé en fait on croit qu'il n'y arrive pas, mais on renvoie quand même des questions et ils nous répondent, mais après dans cette matière c'était que des révisions et après quand c'est nouveau ils ont beau nous envoyer les leçons en fait c'est compliqué [...]

Jules : « Revenir ? peut-être pour les copains, mais je ne sais pas... »

Un élève dissipé

Jules nous est recommandé, car il fait partie des élèves dont les résultats se sont révélés particulièrement différents pendant le confinement en regard de ses performances habituelles au collège. Élève de 4ème, il est connu par l'ensemble des professeurs pour sa dissipation extrême, son agitation et son manque de concentration et de sérieux au travail. C'est d'ailleurs cette attitude que pointe sa mère, présente tout au long de l'entretien, dès le début de notre entrevue. Paradoxalement, durant l'entretien, Jules se montre plus que réservé, répondant par monosyllabes, et rendant notre travail ardu au possible. À plusieurs reprises, c'est sa mère qui prendra la parole à sa place et il ne fera qu'acquiescer à ses dires en souriant.

Sur le plan scolaire, Jules semble en difficulté de manière globale (« *Des fois ça ne m'intéresse pas et aussi c'est compliqué c'est les deux* ») : il invoque à plusieurs reprises son manque de compréhension des domaines abordés en cours, et admet assez rapidement ne s'y retrouver qu'en sport et en arts plastiques. C'est un élève qui semble peu intéressé par le scolaire, et indique à plusieurs reprises que

sa seule motivation à aller au collège réside dans des motifs sociaux. S'il n'explique pas les causes de ses difficultés, il décrit assez précisément les mécanismes par lesquels il passe durant les cours et qui semblent sous-tendre ses processus d'apprentissage.

Comment expliquer l'amélioration de ses résultats pendant cette phase de confinement ?

C'est sa mère qui apporte les premiers éléments d'explication. Il y a pour Jules un intérêt certain en termes d'efficacité scolaire, à ne pas se trouver en contact avec ses camarades pendant le temps d'apprentissage : il ne peut plus se distraire et donc se concentre mieux (« *il est assez vite dissipé en fait il aime bien amuser la galerie en classe au lieu de travailler* »). Il est d'accord avec sa mère : « *c'était mieux ici quand même à la maison on travaille mieux (...) Je sais pas je suis plus concentré quand il y a personne* ».

Nous y lisons aussi en creux un effet collatéral : confiné chez lui devant un ordinateur qu'il ne partage pas avec ses frères et sœurs, il est dans de bonnes conditions d'accès aux envois des professeurs. Il bénéficie aussi de la présence de parents attentifs et très organisés, et notamment d'une mère toujours disponible pour répondre aux questions et vérifier le bon rendu des travaux, puisqu'elle travaille dans un local attenant à la maison.

Un élève sous emprise maternelle

Cette mère semble d'ailleurs, au-delà de l'entretien et d'une manière générale, très présente dans la vie de Jules. C'est elle qui décrira le profil d'élève de son fils, mais aussi qui indiquera le contenu de son projet professionnel (« *travailler, c'est ce qu'il veut lui* »), ou encore prendra la décision de le tenir éloigné du collège au moment du déconfinement. À ce titre, la discussion autour du projet professionnel de Jules est révélatrice de la place prise par sa mère :

« Tu as une idée de ce que tu aimerais faire ?

Jules : *Soit pâtissier soit dans le médical, mais là je fais un stage de pâtissier... en pâtisserie... chez un boulanger pâtissier.*

Ça veut dire que tu vas te lever à pas d'heure le matin ?

La mère : *ça le dérange pas de se lever de bonne heure et d'aller travailler parce que... ce qui le dérange c'est les cours, il a vraiment du mal à l'école*

Et qu'est-ce que c'était ton projet après la 4e ?

Jules : *Je fais une troisième et après pendant le lycée je fais 2 semaines de stage et une semaine de cours*

La mère : *là il est sur un lycée pro. Moi je me suis reconvertie, et je suis à mon compte en tant que pâtissière*

Du coup c'est de là que vient cette idée ?

La mère : *un peu*

Jules : *ouais*

Nous interrogeons ici cette question du désir de Jules, qui ne s'exprime quasiment jamais librement durant l'entretien, tant la présence de sa mère est forte et imprègne nos échanges. À ce propos, il convient d'interroger les motivations profondes de la mère à ne pas remettre son enfant au collègue : s'agit-il vraiment, comme elle le dit, d'une décision contextuelle et rationnelle ? Ou un désir plus ou moins inconscient de conserver sous sa coupe, et donc hors des tentations de dissipation, un élève qui doit lui valoir de nombreuses convocations disciplinaires, sans oublier d'autres motivations inconscientes familiales auxquelles nous n'avons pas accès dans cet entretien ?

Discussion

Comment et pourquoi ces trois élèves ont-ils/elles vu leurs résultats s'améliorer durant le confinement, et que peut-on extraire de ces trois cas qui nous permette de mieux comprendre leurs difficultés en classe ?

Pointons tout d'abord les bonnes conditions de travail dans lesquelles ils/elles ont pu suivre les cours à distance : une chambre, un ordinateur une connexion. Ils/elles partagent aussi un vécu commun, une histoire scolaire qui commence dans la difficulté, s'améliore avec les années de fin de collège et de lycée, tout en restant des élèves qui deviennent distraits facilement avec les discussions en classe.

Si le témoignage de Jules reste difficilement analysable au vu de la place prise par sa mère durant l'entretien, ceux d'Annette et de Cléopâtre se recoupent en plusieurs points :

Toutes les deux pointent en positif la capacité à s'organiser, la liberté découverte, la responsabilisation, mais aussi un rapport au rythme du quotidien très différent du temps scolaire. Il y a ici une (re)prise de pouvoir sur le temps et le travail scolaire et finalement une certaine impression que l'exceptionnel de la situation permet aux élèves de reprendre les rênes de leur apprentissage. Et cela les conduirait à une nouvelle et meilleure implication qui nous renvoie aux travaux de Boimare (2000), pour qui les difficultés d'apprentissage sont soit d'ordre instrumental (instabilité psychomotrice, déficit des repères identitaires, pauvreté des stratégies cognitives) soit psychologique (frustration excessive devant la remise en cause provoquée par l'apprentissage, difficulté à trouver la bonne distance relationnelle avec celui qui a la charge de transmettre le savoir, curiosité excessive parfois qui voudrait une réponse immédiate à des intérêts très personnels). Le sujet apprenant semble consolidé par le contexte de la continuité pédagogique qui propose des alternatives à la fois à la question motrice (à la maison, toute position est autorisée), identitaire (du fait du confinement en famille), mais aussi à celle de la curiosité (assigné à une utilisation intensive d'internet, on peut aisément imaginer que tout ado en aura profité pour surfer allègrement...). Cette réassurance semble s'être aussi bâtie sur le retour des travaux, bien notés, avec des commentaires positifs qui les ont surprises et, en changeant le rapport interindividuel au professeur, ont généré de la motivation. Ainsi, Annette et Cléopâtre partagent les mêmes réticences en ce qui concerne les mathématiques en distanciel dont les explications et l'interaction plus rares leur ont manqué. En français, en revanche, cela semble avoir été pour elles deux un travail qui a particulièrement été réussi. Peut-être le travail de l'écriture se satisfait-il davantage des conditions de l'enseignement en distanciel.

Finalement, cette liberté, cette autonomie, acquises ou reconquises dans l'apprentissage, ont pu se produire loin des fonctionnements habituels de la classe organisée sous un mode disciplinaire au sens de Foucault (1975) : place physique dans la classe, mouvement et position des élèves, rythmes et temporalité, activités pédagogiques, sous le contrôle de l'institution scolaire qui délègue peu de pouvoir à l'élève. Dans quelle mesure cette organisation peut-elle entraver l'apprentissage de certains élèves dont l'agitation ou la distraction est une caractéristique de longue date ? Ce désordre pourrait-il se comprendre comme un symptôme d'objection à la discipline et une lutte contre une certaine forme de dé-subjectivation qu'impose l'école ? L'espace de liberté qu'a induit la continuité pédagogique a peut-être permis de réintroduire certains élèves dans leur place de sujet-apprenant.

Pour autant, ces premières propositions d'explication se limitent à deux cas et ne visent pas une généralisation. De plus, ce changement a pu s'opérer en raison du caractère exceptionnel de la situation. L'anxiété a pu mettre en action un surmoi qui les a mis au travail.

Il faut noter aussi la présence des mères présentes dans les trois cas, et même de façon invasive avec Jules. Cet élève est en quatrième, et donc plus jeune que les deux jeunes filles. La mère de Jules reste présente lors de l'entretien contre toute attente, elle prend la parole. Cette relation fusionnelle ne permet pas d'accéder à Jules qui passe de la soumission et de l'injonction scolaire à celle de sa mère. S'il est repéré comme élève en réussite durant le confinement, que dit-il de lui-même ? Peu de choses. Sa place de sujet scolaire acteur de son apprentissage est invisible ici.

L'orientation liée à celle de la mère pour Annette et Jules demeure là aussi encore très présente. L'étayage maternel – ou d'un adulte autre que l'enseignant – pourrait être important dans la continuité pédagogique

Par ailleurs, on peut aussi invoquer un effet lié au contexte des établissements. Celui d'Annette et Jules comme celui de Cléopâtre ont organisé un planning, un système de mails et/ou de plateforme qui ont cadré fortement le travail et ont permis peut-être d'accéder à une responsabilisation. La place de l'école a été forte durant le confinement, et le temps de travail évoqué par Annette ou Cléopâtre en donne une certaine idée.

Conclusion

La continuité pédagogique modifie les conditions d'enseignement-apprentissage et nombreux sont ceux qui parlent de difficultés et de décrochage scolaire. Sans toutefois ignorer ces aspects, nous avons voulu examiner un autre versant : celui de certains élèves en réussite durant ce temps de continuité pédagogique. Dans des mesures différentes et qui leur sont propres, Annette, Cléopâtre et Jules témoignent par leur parole d'un changement dans leur rapport à l'école et au savoir. Nous avons voulu rendre compte de la parole singulière d'un sujet sans toutefois examiner la dimension inconsciente que la temporalité de la recherche ne nous a pas permis d'explorer. Nous avons privilégié la captation de paroles exprimées durant le confinement et la continuité pédagogique.

Les résultats de notre recherche sont donc limités. Pour autant, nous pouvons noter que certains élèves ont vécu une réussite inattendue durant ce temps particulier, en témoignent consciemment et apportent des motifs de compréhension à cette réussite.

Le nouveau cadre spatiotemporel, mais aussi technique et affectif induit par la continuité pédagogique donne des pistes possibles de réflexion en matière d'enseignement, peut-être particulièrement auprès d'élèves dont le rapport au savoir et à l'école a été difficile, mais semble en cours d'apaisement.

Références

- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., et Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir : Élaborations théoriques et cliniques* (1ère éd). Éditions universitaires.
- Beillerot, J., Mosconi, N., et Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Mosconi, N., et Beillerot, J. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan.
- Boimare, S. (2000). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod
- Brousseau, G. (2010, octobre). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques (1998)*. Guy Brousseau Didactique des mathématiques.
http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf
- Brousseau, G., et Balacheff, N. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990*. La Pensée sauvage.
- Carnus, M.-F., et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Éditions EP&S.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné* (2. éd). La Pensée Sauvage.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (H. Sinaceur, Trad. 1980). Aubier : 1994.
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. In *Essais de psychanalyse* (pp. 41-111). Petite Bibliothèque Payot : 1999.
- Lacan, J. (1971). *Écrits 2*. Paris: Ed. du Seuil.
- Margolinas, C. (1995) La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations. Dans C. Margolinas (Ed.), *Les débats de didactique des mathématiques* (pp. 89-102). La pensée sauvage.
- Piaget, J (1969) *Psychologie et pédagogie*. Denoël.
- Terrisse, A. et Carnus, M-F. (2009) *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?*, Paris : De Boeck.

Pour citer cet article

- Cadiou, S. et Mothes, P. (2020) Quand la continuité pédagogique conduit à la réussite : Étude de cas. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.678>