

**CONTINUITÉ PEDAGOGIQUE ET CONTINUITÉ EDUCATIVE
EN SITUATION DE CRISE SANITAIRE LIÉE À LA PANDEMIE DE COVID 19 :
QUELS ENJEUX, QUELS ACTEURS, QUELLE COEDUCATION ?**

Frédéric Jésus*

« Continuité pédagogique », « continuité éducative » : ces notions sont-elles pertinentes du point de vue de la coéducation vécue par les enfants et les adultes, notamment dans le contexte de la récente pandémie ?

- « *Coéduquer* », selon l'édition de 1928 du Larousse du 20^{ème} siècle, c'est « *donner ou recevoir une éducation en commun* ». Cette définition, simple et lumineuse, insiste sur le caractère transitif (donner/recevoir), et donc intersubjectif, de l'éducation. Et elle érige celle-ci au rang de ce qu'on appellerait aujourd'hui un « commun », c'est-à-dire un bien commun, comme le sont par exemple l'eau, l'air, l'énergie, la santé, en ce qu'ils sont indispensables à la vie et au développement des personnes et des sociétés et qu'ils devraient être, à ce titre, prémunis de logiques marchandes de concurrence et d'appropriation privée.
- Autrement dit, si l'éducation est un bien commun, alors la coéducation va procéder de la mise en commun concertée entre ses acteurs – plutôt que du seul partage organisé entre eux – des multiples ressources et méthodes qui y contribuent.
- La coéducation n'est pas un objectif en soi, et moins encore une quelconque injonction à y recourir. Elle repose bien au contraire, et pour commencer, sur une démarche volontaire quoiqu'encouragée, sur une dynamique partagée, sur une recherche de cohérence – et non pas de coalition – entre ses acteurs, sur un ensemble de postures mutuelles, bref sur un état d'esprit. Elle est alors surtout, et tout à la fois, un processus – et non pas une procédure –, une éthique couplée à une exigence méthodologique. Elle est applicable à l'échelle des familles, mais aussi à celle des structures éducatives et à celle des territoires. De ce fait, elle mobilise et fédère potentiellement un grand nombre d'acteurs. Elle relève enfin de l'actualité et des enjeux de la démocratisation des relations éducatives au sein de ces espaces/temps éducatifs et entre leurs acteurs.
- Il est relativement aisé, en se plaçant à hauteur d'enfant, d'identifier les principaux acteurs de la coéducation – dès lors qu'ils sont effectivement présents aux côtés des enfants et des jeunes – et

* Consultant et formateur en politiques sociales, familiales et éducatives locales. Ex-pédopsychiatre de service public. Administrateur de la Fédération de Paris des Centres sociaux et socioculturels. Vice-président de l'association Espoir-CFDJ. Auteur notamment de : « *Coéduquer – Pour un développement social durable* », Dunod, 2004 et de « *Agir pour la réussite de tous les enfants* », Editions de l'Atelier, 2016 ; et, avec Jean Le Gal, de « *Démocratiser les relations éducatives – La participation des enfants et des parents aux décisions familiales et collectives* », Chronique Sociale, 2015.

d'en déduire les premiers enjeux de celle-ci. Les acteurs – effectifs ou potentiels – de la coéducation sont toutes celles et tous ceux qui contribuent à un moment ou un autre, en un lieu ou un autre, aux grandes fonctions de base de l'éducation des enfants et des jeunes que sont la protection, la socialisation, la transmission, l'instruction, la formation et l'émancipation qui leur sont dues. Il suffit donc, pour dresser la liste des coéducateurs présumés, d'y inscrire en premier lieu tous les adultes que les enfants et les jeunes rencontrent à l'un ou l'autre de ces titres du matin au soir, du lundi au dimanche, de janvier à décembre – ou de septembre à août –, de 0 à 18 ans : parents, famille élargie, proches de la famille (amis, collègues, voisins, commerçants, etc.), professionnels, associations, élus locaux. Mais aussi et de plus en plus, quoique selon d'autres modalités spatio-temporelles, les interlocuteurs côtoyés sur internet et les « réseaux sociaux ». Les parents sont à l'évidence, tant dans l'immédiat et que sur le long terme, les guides et les pivots de cette coéducation répartie sur plusieurs espaces-temps, entre plusieurs acteurs et autour de plusieurs contenus.

- Cette approche globale de l'éducation et donc de la coéducation permet de distinguer celle-ci de ce que ne serait, en son sein, qu'une « simple » coopération pédagogique. La pédagogie renvoie en effet essentiellement à l'éducation formelle, celle que dispensent des professionnels formés dans ce but, au sein d'espaces-temps institutionnels dédiés (crèches collectives, établissements scolaires, centres de formation) et le plus souvent en se référant à des normes et/ou à des programmes structurés voire contraignants. L'éducation informelle, celle que dispensent notamment les familles, et l'éducation non formelle, déployée par exemple dans les centres de loisirs, les associations sportives, culturelles, d'éducation populaire, etc. répondent à des critères qui relèvent plus rarement d'une pédagogie explicite – même si des activités formelles telles que, par exemple, la réalisation des devoirs scolaires peuvent se dérouler dans des espaces familiaux ou associatifs. L'approche coéducative vise alors à garantir un maximum de cohérence, plutôt qu'une illusoire « continuité », entre l'ensemble des multiples et divers acteurs, contenus et espaces temps relevant des trois grands secteurs de l'éducation. Sauf peut-être en situation d'internat scolaire ou d'instruction à domicile – et encore, puisque des ruptures de continuité y sont aussi organisées !
- Les enfants eux-aussi, même très jeunes, sont potentiellement coéducateurs les uns des autres. Ils le souhaitent, le disent et l'expérimentent souvent, du moins tant que les adultes ne le leur interdisent pas au nom de relations de compétition promues au détriment de leurs inclinaisons à la coopération. La coéducation entre enfants requiert certes la présence, l'accompagnement voire l'encadrement bienveillants d'adultes convaincus de sa possibilité, de son bien-fondé et de ses atouts, et le cas échéant formés – comme le sont parfois les enseignants et, plus souvent, les professionnels de l'animation – à encourager son exercice et son déploiement au sein des collectifs.
- Cette démarche coéducative partagée entre adultes et enfants peut s'enrichir en outre, en milieux institutionnels, des termes de l'article 12.1 de la Convention Internationale des Droits de

l'Enfant¹ ; et, en milieu familial, des déclinaisons de celui-ci dans les termes de l'article 371.1 du Code civil². L'un et l'autre de ces textes fondent et instituent en effet le droit des enfants à voir recueillis et pris en compte leurs points de vue sur les décisions publiques et privées qui les concernent, en ajustant cette prise en compte à leurs âges et à leurs degrés de discernement.

- De l'ensemble de ces points de vue, et surtout de ceux des enfants, il est vite apparu dans le contexte du premier confinement – où tous les temps éducatifs, et plusieurs autres, se déroulaient dans un seul espace, celui de la famille – que l'annonce d'un projet de « continuité pédagogique » était un leurre particulièrement scolaro-centré, en même temps qu'un révélateur (s'il en était besoin !) et surtout un démultiplicateur des inégalités socio-économiques et culturelles devant les attendus et les méthodes de l'éducation formelle. Un idéal de cohérence – plutôt, ici encore, que de « continuité » – coéducative globale aurait été requis mais force est de constater que, dans l'urgence de la situation, il n'a été que bien rarement recherché et mis en œuvre.
- La « continuité pédagogique » qui a mobilisé l'attention et l'énergie des acteurs éducatifs – et, en premier lieu, celles des enseignants, des parents et des enfants – pendant et après le premier confinement semble avoir surtout consisté en une déclinaison scolaire des « plans de continuité », et notamment de continuité économique, voulus par le gouvernement. En réalité, et on va l'examiner de plus près dans la suite de cet exposé, cette « continuité pédagogique » a concerné, « coûte que coûte », celle des programmes scolaires plutôt que la transplantation inédite et massive des méthodes et des travaux scolaires et leur pourtant nécessaire adaptation dans les espaces familiaux. L'injonction initiale à « rester chez soi » a en premier lieu exposé le groupe classe, référence première des enfants et des enseignants, et bien difficile à reconstituer au moyen des outils numériques existants ou peu à peu bricolés. En second lieu, elle a montré que ni les enseignants n'étaient formés ni les familles préparées ni, bien souvent, les uns et les autres suffisamment outillés pour improviser puis pour consolider des alternatives pédagogiques ajustées au brutal renvoi des uns et des autres vers leurs sphères privées respectives.
- D'ailleurs, nul n'a envisagé de parler, par exemple, de « continuité alimentaire » au sujet du passage des repas du midi pris au restaurant scolaire à ceux pris en famille ou, pour les jeunes enfants, de « continuité des rythmes du sommeil » à propos des siestes effectuées à l'école ou au domicile.
- Rien n'indique en définitive que, même en temps ordinaires, une ou des continuité(s) soi(en)t envisageable(s) ni même souhaitable(s) entre le projet éducatif d'une famille, celui d'une collectivité territoriale et le projet pédagogique d'un établissement scolaire. En revanche, et pour

¹ « Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité. »

² « L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger dans sa sécurité, sa santé et sa moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. Les parents associent l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité. »

y insister encore, la mise en cohérence et en commun de leurs ressources mutuelles, pour et avec les enfants, reste une finalité accessible dans le cadre d'une culture et de pratiques coéducatives affirmées et assumées comme telles.

- Tel est l'enjeu politique actuel, partagé entre les familles, leurs territoires de vie et les écoles. Il est et reste l'héritage des premiers temps de l'école de la République.
- La coéducation est tout d'abord une notion plus que centenaire quand elle désigne la plus-value éducative potentielle des collectifs d'enfants, telle que promue et expérimentée en internat par des pédagogues et des éducateurs libertaires ou socialistes à la fin du XIX^{ème} siècle, puis par des enseignants tels que Célestin Freinet, dès les années 1920, en milieu scolaire ordinaire.
- La coéducation est ensuite, du moins en France, une notion cinquantenaire quand elle désigne les remaniements relationnels et institutionnels qui visent le partage ou, mieux encore, la mise en commun opérationnelle des responsabilités et des compétences éducatives des parents et des professionnels de l'éducation formelle dans le cadre des crèches collectives et des établissements scolaires.
- L'accent plus récemment mis sur la notion de coéducation au début des années 2000, dans une perspective de bienveillance mutuelle des différents acteurs de l'éducation et, par conséquent, de bienveillance accrue des enfants, a peu à peu conduit le ministère de l'Éducation nationale et le législateur à s'en saisir officiellement. Ainsi la « *loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* » du 8 juillet 2013 se réfère-t-elle explicitement à la coéducation, mais en conférant à celle-ci une dimension essentiellement « primaro-scolaro-centrée » et en visant avant tout à favoriser le dialogue entre les enseignants et certaines catégories de parents : les parents d'enfants présentant des difficultés d'apprentissages et/ou de comportements scolaires, et les parents dits « les plus éloignés de l'école » (laissant sous-entendre que l'école ne s'est pas éloignée d'eux).
- A l'occasion, toutefois, de cette même loi de 2013, la coéducation est implicitement devenue le principe de référence des processus politiques et institutionnels déjà expérimentés par plusieurs communes, depuis une petite quinzaine d'années, sous le terme de Projet Educatif Local. La loi du 8 juillet 2013 institue en effet l'obligation faite aux communes ou aux intercommunalités de co-élaborer et de co-piloter, à l'échelle de leurs territoires, un Projet Educatif de Territoire (PEdT), pluri-annuel, et de le faire en y associant à chaque étape les « représentants de parents d'élèves », les services extérieurs de l'État (Rectorat, DASDEN, DDCS) et les enseignants, les services éducatifs municipaux et leurs différents agents et notamment leurs animateurs, les Caisses d'Allocations Familiales, les associations d'éducation populaire, culturelles, sportives, les autres acteurs éducatifs locaux, etc. La loi et ses textes d'application, pour autant, ne mentionnent pas encore la place et le rôle consultatifs des enfants et des jeunes eux-mêmes aux différentes étapes de ces processus. La référence à une coéducation authentique peut certainement – et, dans de nombreuses villes, a déjà su – préserver ces PEdT du risque de devenir

des dispositifs technocratiques et sophistiqués parmi d'autres. Et leur permettre, en revanche, de s'affirmer comme d'ambitieux supports de développement du pouvoir d'agir, ici et maintenant, de l'ensemble des acteurs locaux de l'éducation, fédérés autour d'objectifs concrets qu'ils auront conjointement définis et dont l'atteinte les confortera dans leur volonté de continuer à progresser ensemble.

- On aurait pu s'attendre à ce que, à l'occasion et à l'épreuve de la récente et actuelle crise sanitaire, de nouvelles articulations entre « continuité pédagogique » et « continuité éducative » et, plus largement, entre éducation familiale (dite informelle), éducation scolaire (dite formelle) et éducation pendant les temps libres (dite non formelle), bénéficient des dynamiques engagées dans le cadre de ces PEdT. L'évaluation de cette attente et de ces articulations reste cependant à mener. Essayons-donc dorénavant et déjà d'y contribuer.

Les leures, les ambiguïtés et les limites de la « continuité pédagogique » pendant la pandémie et, notamment, le premier confinement : l'école à la maison, ce n'est pas l'école.

- L'expérience intitulée « *Ma classe à la maison* » par le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED) et déployée dans l'urgence pendant le premier confinement a vite révélé que cet intitulé-même était à la fois une contre-vérité et un facteur de scotomisation.
 - Une contre-vérité : il n'y a plus de réel groupe classe, même en visioconférence ; la maison (parfois un tout petit appartement) n'est pas plus un lieu de cours pour les familles que pour les enseignants ; et l'interpénétration virtuelle de leurs espaces privés respectifs n'équivaut pas à la reconstitution et au partage d'un espace public similaire à celui d'une école ;
 - Un facteur de scotomisation de tout ce qui ne relève pas de la classe : le temps d'instruction obligatoire, à l'école primaire, étant de 5 à 6 heures par jour (selon les villes), de 24 heures par semaine et de 36 semaines par an, un enfant de 3 à 11 ans ne passe en classe qu'un peu moins de 10 % de son temps de vie annuel (24h x 36 semaines / 24h x 365 jours), et les ordres de grandeur ne sont guère éloignés pour les collégiens et les lycéens ; 90 % de ce temps de vie, dit « temps libre », est donc placé sous la responsabilité juridique des parents, et il est consacré au repos, aux repas et à des activités de loisirs plus ou moins éducatifs, et une partie de ce temps est vécu dans les locaux de l'établissement scolaire (ou dans des locaux plus ou moins annexés à celui-ci) et il y est organisé par les collectivités locales au titre de leurs compétences facultatives en la matière : accueils pré- et post-scolaires, restauration scolaire, activités dites « périscolaires » et « extrascolaires », centres de loisirs, etc.
- Du point de vue de l'école, un « bon parent » est un parent « allié de l'école », qui comprend le travail de chaque enseignant et qui s'efforce de fonctionner comme lui³, quelles que soient les contraintes objectives de l'un et de l'autre : disponibilité, équipement et maîtrise des outils

³ Cf. notamment Pierre Perrier, *Entre les parents et l'école : une relation paradoxale et inégalitaire*, Les notes du Conseil scientifique de la FCPE, n° 24, janvier 2021.

informatiques, appui ou absence d'appui sur le groupe classe ou sur un groupe de « parents d'élèves ». Il ne pourrait se déduire de cette attente une promesse de démarche coéducative que si, en retour, un effort réciproque était simultanément mené par chaque enseignant pour chaque enfant, voire pour chaque famille. L'exemple des « devoirs » scolaires prescrits en temps ordinaires indique que la culture et les pratiques enseignantes sont loin de favoriser une telle sollicitude mutuelle.

- Pendant et après le premier confinement, et du strict côté des enseignants, les appels réitérés de leur ministère et de leurs hiérarchies à leur volontarisme, leur énergie, leur créativité, leur entraide et leur coopération ont vite trouvé leurs limites, occasionnant sur la durée des inégalités de mobilisation et des déceptions quant aux résultats de la prétendue « continuité pédagogique ». A ce jour pourtant, la coopération entre enseignants – qui n'est pas formellement encouragée par les institutions scolaires – est apparue comme une des conditions-clés de « l'instruction en ligne ».
- Le fait est, comme le relève le directeur général du Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), que « *pendant le confinement, on a assisté à une accélération de l'utilisation des outils de communication et pas à un développement du numérique éducatif. On n'a pas fait non plus de l'enseignement à distance, on a essayé de mettre à distance l'enseignement en présence.* »⁴
- Une autre illusion s'est vite dissipée aux yeux des parents et des enseignants : tout « *digital native* » qu'ils soient sensés être, et souvent virtuoses en matière de jeux vidéos, nombre d'enfants font preuve de compétences numériques qui sont en fait assez limitées.
- Au total, et malgré les efforts des enseignants pour maintenir des liens numériques ou, à défaut, téléphoniques, avec leurs élèves, ceux-ci ont surtout eu tendance à solliciter leurs parents ou les autres membres de leurs familles en cas de difficulté scolaire. Cette bien compréhensible préférence des enfants pour l'aide relationnelle directe pointe les insuffisances actuelles de l'enseignement à distance, mais elle rappelle aussi la nécessité de reconsidérer à cet effet les pédagogies conçues en « présentiel » en sachant s'adresser simultanément aux parents, en tenant compte de leurs besoins, de leurs contraintes, de leurs limites.
- Autrement dit, et à l'occasion de ce premier bilan des temps de crise sanitaire, on ne saurait se satisfaire du « bricolage héroïque » opéré entre certains enseignants et les familles, et qui a pu prendre la forme de ces fameuses « feuilles de route » remises par les premiers aux secondes. L'occasion se présente en revanche de cheminer vers une nouvelle culture du travail scolaire effectué dans et hors la classe, en « distanciel » comme en « présentiel ». Et d'admettre alors que tous les savoirs scolaires ne sont pas transmissibles sur un mode prescriptif et vertical, qu'ils peuvent aussi mobiliser des formes scolaires (voire « péri et extrascolaires ») partagées avec

⁴ Michel Reverchon-Billot, directeur général du CNED, lors d'une table ronde sur l'éducation en ligne organisée le 23 septembre 2020 par la Commission des affaires culturelles de l'Assemblée nationale.

d'autres acteurs pédagogiques et éducatifs, et que les familles ne peuvent pas toujours être les pivots de ces coopérations.

- A ces différents égards, le volet français d'une étude menée dans douze pays par un collectif de chercheurs en sciences de l'éducation sur les relations enfants / parents / enseignants / savoirs scolaires pendant le confinement a permis de collecter plusieurs observations intéressantes⁵ :
 - des interactions renforcées et diversifiées entre enfants, parents et enseignants, prenant des aspects inédits, plus informels, plus individualisés, surtout dans les milieux et les quartiers populaires ;
 - un suivi plus quotidien du travail scolaire par les parents (et des retours plus réguliers des enseignants) dans les mêmes milieux ; et ceci d'autant plus que les parents constatant et/ou redoutant leur faible « *efficacité pédagogique* », tendent à demander et à obtenir plus de conseils et d'accompagnements ;
 - si donc ces parents-là ne font pas preuve, bien au contraire, de « démission scolaire », ils s'en tiennent le plus souvent à un « *acquiescement mécanique de la tâche scolaire dans ses aspects les plus formels* » ; les familles d'enseignants et celles des classes supérieures, en revanche, laissent à domicile plus d'autonomie aux enfants, tout en complexifiant et en croisant leurs savoirs scolaires ;
 - si bien qu'au total, malgré des relations – circonstancielle ou plus durablement ? – remaniées entre parents et enseignants, les inégalités scolaires traditionnelles ont tendance à persister, voire à s'accroître, notamment en France.

- En complément, en effet, de ces observations collectées en vue de comparaisons internationales, il importe de souligner un certain nombre de spécificités françaises :
 - le pari historique et jacobin de l'« Ecole républicaine » a conduit le gouvernement à improviser la « continuité pédagogique » puis à ne pas fermer trop longtemps les écoles, et ceci pour éviter, entre autres motifs, d'aggraver des « inégalités scolaires » depuis longtemps constatées, sinon dument analysées ; mais aussi à ne pas encourager ni prendre réellement en considération les initiatives locales qui se proposaient d'évaluer les besoins et de mobiliser les ressources de proximité visant à réduire les causes les plus connues de ces inégalités ;
 - la prédominance, notamment chez les enseignants du second degré, de la maîtrise disciplinaire s'accompagne, on l'a dit, et contrairement à de nombreux pays, d'un faible développement de la culture du numérique pédagogique, mais aussi et plus fondamentalement d'un excès de cloisonnements entre disciplines, donc entre enseignants, et par ailleurs entre enseignants et parents ;
 - les enseignants qui ont néanmoins cherché à se montrer réactifs, inventifs et créatifs à ce sujet ont été peu encouragés par leur ministère et leurs hiérarchies et ont souffert d'une relative solitude : le développement d'une culture collaborative, y compris au-delà du seul champ scolaire, reste donc plus que jamais à l'ordre du jour, d'autant plus que celle-ci a été

⁵ Romain Delès, Filippo Pirone, *Des contacts forts, des inégalités intactes*, Cahiers pédagogiques, Dossier « La coéducation permanente », n° 564, novembre 2020.

plus spontanément sollicitée et mobilisée dans les milieux populaires et notamment par les familles « issues de l’immigration » ;

- dans ce contexte, on a observé en France une augmentation de la démotivation scolaire de nombre d’enfants, bien plus que de la perte de leurs acquis ou de leurs redoutés « décrochages ».

- Le Directeur général de l’enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l’Education nationale, tout en se félicitant d’une « *mobilisation exceptionnelle de l’institution* » et, au passage, de l’absence de remontée du « décrochage » des lycéens (du fait de la combinaison des enseignements en « présentiel » et en « distanciel »), ne peut ainsi faire qu’un double constat : celui d’un problème structurel de formation, trop facultative, des enseignants au numérique et simultanément, dans le contexte particulier de la pandémie, celui d’« *alertes sur le bien-être et la santé psychique des élèves* ».
- La Fédération des Conseils de Parents d’Elèves (FCPE), quant à elle, rappelant à cette occasion que les parents ne sont pas que des « parents d’élèves », souligne et confirme que beaucoup de familles ont vécu le confinement et ses suites dans un environnement stressant : logements exigus, perte ou baisse des revenus, craintes de la contamination, concentration dans un même espace des activités et des responsabilités familiales, parentales, éducatives et professionnelles, etc. ; et que, dans ces conditions, nombre d’enfants – et de parents – ont peiné à souscrire à la « continuité pédagogique », ont présenté des problèmes de sommeil, de santé... et, au total, ont éprouvé des difficultés à ne pas « craquer »⁶. Ces observations parentales ont été confirmées et précisées par au moins deux études ultérieures^{7 8}.
- La question se pose finalement – et elle l’a été à plusieurs reprises, par nombre d’acteurs et d’observateurs – de savoir si la « continuité » politiquement visée par les détenteurs du pouvoir exécutif français n’était pas moins « pédagogique » voire « éducative » que de « politique sanitaire » (s’il en existe vraiment une) et/ou de politique économique, et ceci dès la réouverture

⁶ Communiqué de presse de la FCPE du 12 juin 2020.

⁷ Xavier Thierry et coll., *Les enfants à l’épreuve du premier confinement*, Populations & Sociétés, Institut national d’études démographiques (INED), n° 585, janvier 2021. Questions abordées : Comment les enfants ont-ils vécu le 1er confinement lié à la Covid-19 au printemps 2020 en France ? Ils étaient alors confinés à la maison et n’allaient pas à l’école. S’appuyant sur l’enquête Sapris, Xavier Thierry et ses collègues examinent le quotidien des enfants de 8-9 ans pendant cette période. Ont-ils passé leur temps devant des écrans ? A des tâches domestiques pour aider leurs parents ? L’anxiété et les troubles du sommeil ont-ils augmenté chez eux ? <https://www.cairn.info/revue-population-et-societes-2021-1-page-1.htm>

⁸ Stéphanie Vandentorren et coll., *Premiers résultats des facteurs associés à la résilience et à la santé mentale des enfants et des adolescents (9-18 ans) lors du premier confinement lié à la Covid-19 en France*, Bulletin épidémiologique hebdomadaire Covid 19, Santé Publique France, n°8, 20 mai 2021. L’objectif de cette étude était d’évaluer l’état émotionnel et la détresse psychologique chez les enfants de 9 à 18 ans durant et au décours du confinement en fonction de leur environnement et de leurs conditions de vie et d’habitat. Elle visait également à mesurer la résilience et les stratégies mises en place pour la préservation de leur bien-être. Cette étude offre la particularité d’avoir donné la parole aux enfants et aux adolescents, d’avoir pris en compte la diversité des situations sociales et d’avoir également été étendue à des jeunes pris en charge par la protection de l’enfance. Elle montre que « *le soutien financier aux ‘familles monoparentales’, le maintien des activités périscolaires, et les sorties régulières sont des éléments pouvant influencer sur la santé mentale des enfants et des adolescents en période de confinement. L’accompagnement des jeunes dont un proche a été infecté ou hospitalisé des suites de la Covid-19 est à promouvoir, ainsi que les initiatives de diffusion d’une information accessible et adaptée aux parents et aux enfants sur la situation afin de préserver au mieux leur bien-être mental durant cette pandémie. Les politiques publiques pour promouvoir la résilience doivent intégrer des politiques sociales différenciées de lutte contre les inégalités sociales* ». http://beh.santepubliquefrance.fr/beh/2021/Cov_8/2021_Cov_8_1.html

des classes en mai 2020. Mais surtout à partir de février 2021, lorsque le dilemme s'est assez clairement posé entre :

- d'une part, une préoccupation de sécurité sanitaire qui aurait objectivement nécessité la re-fermeture des établissements scolaires pour des raisons épidémiologiques – à l'instar, à la même période, de nombreux pays européens, et en l'absence, qui plus est, de priorisation vaccinale en faveur non seulement des enseignants, mais aussi de tous les autres professionnels de l'éducation (ATSEM, animateurs, agents de la restauration scolaire, assistants d'éducation, chauffeurs de cars scolaires, gardiens, infirmiers, médecins, assistants sociaux, etc.) exerçant à l'intérieur ou à proximité des locaux scolaires ;
 - d'autre part, un ensemble de préoccupations relatives aux risques et aux inconvénients, déjà repérés pendant le premier confinement, de l'enseignement à distance : impacts psychologiques de la désocialisation réitérée des enfants, limites pédagogiques et matérielles de « la classe à la maison », risques sinon de décrochage du moins de démotivation scolaires notamment pour les enfants en situation sociale difficile, conséquences économiques sur l'activité professionnelle des parents, etc.
- Le dilemme a alors été tranché en privilégiant la présence des enfants et des enseignants en classe – mais aussi, bien qu'on en ait moins parlé, celle des enfants et des personnels dédiés au restaurant scolaire et aux activités « périscolaires » et « extrascolaires », selon les possibilités et les choix des collectivités locales – sur le contrôle de l'épidémie chez les uns et les autres. Et si l'hybridation des espaces-temps scolaires a été maintenue dans les lycées généraux et technologiques, il n'y a pas eu de dispositions réellement équivalentes mais spécifiques pour les lycées professionnels.
 - En revanche, anticipant de peu le remaniement, le 15 avril 2021, de la composition du Conseil scientifique de l'Éducation nationale, l'un de ses outils, intitulé « *Recommandations pédagogiques pour accompagner le confinement et sa sortie* » et publié en mai 2020, a été supprimé de son site. Celui-ci invitait pourtant les enseignants à « *favoriser un sentiment d'engagement collectif* » des élèves, « *à faire comprendre les gestes barrières (...) par un enseignement explicite aussi bien que par leur comportement implicite* » et il estimait que « *la nature exceptionnelle de la situation justifie peut-être de prendre plus de libertés* » dans l'interprétation des programmes. Et que, d'ailleurs, rien n'empêchait de « *prendre cette épidémie comme thème pour développer les compétences dans tous les domaines : en français, en langues étrangères, en mathématiques (...), en sciences, en histoire et géographie, mais aussi dans une discipline émergente : l'éducation à la lecture critique des médias* ». Il était aussi proposé de « *doter les élèves d'outils qui leur permettent de s'évaluer* » (un peu comme les « *fichiers auto-correctifs de la pédagogie Freinet* »). Plusieurs recommandations concernaient en outre l'harmonisation, l'accessibilité et l'utilisation des ressources numériques. Bref, autant de propositions concrètes propices sinon à la « *continuité* » du moins à une recherche de cohérence et de créativité pédagogiques, de conciliation entre éducation pour la santé et construction active et collective de l'intelligence de la situation sanitaire et scolaire. Mais autant de propositions dont

l'effacement semble signaler le fait que leur priorité n'était pas l'objectif principal de la politique conduite. Pas plus que ne l'était à cette même époque, sur le plan sanitaire, la définition d'une stratégie globale de prévention et de dépistage, impliquant la sensibilisation et la responsabilisation des enfants eux-mêmes et des protocoles adaptés.

- Dans ces conditions, la décision de fermer malgré tout une partie des établissements scolaires – mais aussi et peut-être surtout des centres de loisirs et autres structures d'accueil non scolaires – de part et d'autre des vacances scolaires d'avril 2021, ne s'est guère effectué sur la base d'un réajustement progressif de pratiques pourtant expérimentées et évaluées depuis plusieurs mois. Mais sur celle de la reconduction plus ou moins automatique de la mise à contribution expresse des familles et de l'énoncé de préoccupations d'ordre général déjà identifiées. Avec, comme conséquences immédiates :
 - le recours au chômage partiel ou au télétravail des parents qui le peuvent, la mobilisation *de facto* des grands-parents (pas toujours retraités ou inactifs) et autres organisations de dernière heure pour « garder » les enfants à domicile ou compenser la suppression de projets de vacances du fait des interdictions de déplacements au-delà de dix kilomètres ;
 - le sentiment mortifère de répétition d'une expérience, déjà vécue (et donc redoutée), de désorganisation de la vie familiale, assortie d'une perception désormais ambivalente ou désabusée des exigences intrafamiliales résultant des attendus de la « continuité pédagogique » ;
 - les craintes formulées de façon plus ou moins stigmatisante de voir se manifester, dans les familles socialement défavorisées, non plus un décrochage scolaire massif (non avéré en 2020), mais des inégalités de comportement en matière d'éducation globale, des violences intrafamiliales, un mal-être adolescent et ses conséquences les plus voyantes, etc.
- Le fait est que, entre mars 2020 et avril 2021, les parents, les enseignants et les acteurs éducatifs des temps libres se sont certes un peu plus « rôdés » aux aléas d'un pilotage à vue des décisions sanitaires. Mais, bien évidemment, les inégalités familiales subsistent, voire se sont aggravées (logements, équipements et pratiques numériques, statut professionnel et revenus des parents, solitude éducative...). Parallèlement, la mobilisation et les conditions de travail des enseignants, les ressources pédagogiques numériques dont ils disposent, restent elles aussi inégales. Si « continuité » il y a, c'est surtout à l'aune de l'ensemble de ces inégalités-là qu'on l'identifie au mieux. Ou plutôt : au pire.

Les atouts et les enseignements de l'approche numérique du projet de « continuité pédagogique » pendant le confinement

- Selon une étude, publiée en juillet 2020, de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale⁹, 77 % des enseignants du premier degré et 68 % de ceux du second degré seraient satisfaits de l'expérience de « continuité pédagogique » pendant le confinement en termes d'apprentissages et d'autonomie des élèves (avec toutefois d'importantes disparités de ressentis et de vécus). Ils n'auraient identifié « que » 6 % de « décrocheurs » et de « perdus de vue » dans le premier degré, et 10 % dans le second degré. Les taux de satisfaction sont moins élevés chez les proviseurs et les conseillers principaux d'éducation des lycées professionnels, et dans tous les secteurs de l'éducation prioritaire. Il est à noter aussi que 85 % de l'ensemble des enseignants du secteur privé se disent satisfaits, contre 70 % (hors éducation prioritaire) du secteur public.
- La « résilience » du monde enseignant, pourtant souvent (auto-)décrit comme sinistré, serait donc notable. Certains enseignants ont apprécié de pouvoir se recentrer, en « distanciel », sur des questions de pédagogie individualisée au lieu de devoir concentrer une partie de leur énergie, comme ils le font souvent en « présentiel », à l'entretien de comportements disciplinés au sein du groupe classe. Les enfants ont semblé, en « distanciel », plus respectueux des règles collectives. A défaut de quoi, il était possible de couper centralement le micro des perturbateurs – ce qui, bien entendu, abolit le problème sans le résoudre...
- Dans le même ordre d'idée, la découverte un peu anarchique mais stimulante des intérêts pédagogiques de l'enseignement à distance par des enseignants pourtant inégalement équipés et formés a pu faire regretter à certains d'entre eux le retour au « présentiel ». Il importe, quoiqu'il en soit, de mener avec eux tous une réflexion sur les usages, les intérêts et les limites du numérique éducatif. Et – on l'a déjà relevé – de repenser à cette occasion ce que celui-ci pourrait apporter à la pratique des « devoirs » à la maison (ou ailleurs) et de toutes autres activités pédagogiques réalisées hors classe.
- Force est en effet de remarquer que, au-delà et en complément des causes – familiales, sociales, économiques, matérielles, culturelles, générationnelles, etc. – de l'indéniable « fracture numérique » qui affecte en de nombreux domaines l'ensemble de la société, « *l'univers numérique s'articule mal avec l'univers scolaire* ». D'importantes difficultés de pratique du numérique pédagogique ont été révélées en France par le confinement, et celui-ci représente donc une opportunité de se saisir de ce constat pour en analyser et en résoudre les causes.
- Toujours selon la même étude de la DEPP, 80 % des parents d'écoliers et de collégiens se diraient globalement satisfaits de l'expérience de « continuité pédagogique » pendant le confinement, dont 60 % sur des critères d'apprentissages et d'autonomie de leurs enfants. Par ailleurs, 95 % des parents disent avoir eu en 2020 des échanges réguliers avec les enseignants *via* le numérique (contre 78 % en 2019).

⁹ DEPP, *Crise sanitaire de 2020 et continuité pédagogique : les élèves ont appris de manière satisfaisante*, Note d'information n° 20.26, juillet 2020.

- Peut-être favorisée, on l'a dit, par un relatif et inattendu déplacement des frontières entre sphères publiques et privées, une certaine « humanisation » des relations entre parents et enseignants, assortie d'une relative modification des rôles assignés, a sans doute contribué à leur remodelage. Mais celui-ci est-il durable ou transitoire ? Unilatéral ou mutuel ? Généralisé ou sectoriel ? L'école a pu apparaître plus bienveillante aux parents, capable par exemple de distinguer le statut de l'erreur de celui de la « faute », mais le regard de l'école sur les parents a-t-il été modifié de même ? Les associations en contact avec les familles des milieux et quartiers populaires les ont perçues comme plus souvent désorientées que « démissionnaires » face au travail scolaire de leurs enfants : mais tous les enseignants ont-ils partagé cette perception ?
- En ces domaines, le recours au numérique a sans doute joué – et pourrait continuer à jouer – un rôle globalement positif. Mais, dans nombre de cas, les liens entre enseignants et familles se sont inexorablement distendus et – il faut le répéter malgré l'optimisme affiché par la DGESCO et la DEPP – des décrochages et surtout des démotivations ont été observés, des inégalités se sont creusées. Et les ambitions coéducatives, déjà incertaines voire mal vécues, n'y ont rien pu. Pour l'instant, du moins.
- Les continuités coopératives par le numérique restent en effet envisageables pour les enseignants, les parents et les enfants qui en avaient déjà pris l'habitude. Selon l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE), elles ont même pu permettre, malgré la pandémie, de maintenir en les adaptant des projets pédagogiques ambitieux¹⁰. Il semble en définitive, toujours selon l'OCCE, que la coéducation entre familles et écoles s'avère possible et peut-être même renforcée avec le recours au numérique si trois priorités sont prises en compte : soutenir les parents, identifier les besoins des enfants et mieux gérer ensemble les ressources éducatives – et pas seulement scolaires – disponibles.
- L'étude de la DEPP ci-dessus mentionnée révèle enfin qu'un tiers des collégiens et des lycéens disent n'avoir jamais eu de difficultés informatiques, qu'un tiers d'entre eux signalent une baisse de motivation envers leur travail scolaire et que, selon leurs profils de scolarité, entre 14 % et 19 % ont rencontré des problèmes de compréhension ou d'organisation à son sujet. Si 50 % des enseignants ont quant à eux accru leurs recours au numérique pour garder le contact avec leurs élèves, 25 % d'entre eux se sont trouvés en difficulté à ce propos. Nombre d'enseignants du secondaire ont cherché, au début, à reproduire une organisation référée à l'animation du groupe classe puis, constatant le bouleversement de fait de celle-ci dans le cadre de cours en « distanciel », ont tenté de « scénariser » leurs cours, suscitant des réactions hétérogènes chez les enfants, entre adhésion plus ou moins active, retrait passif et abandon.
- En pratique, l'empêchement des relations en « présentiel » – entre professionnels, et surtout avec et entre les élèves – a souligné et confirmé l'importance des inter-subjectivités horizontales

¹⁰ OCCE – *La coopération à l'épreuve du distanciel*, Revue Animation & Education, n° 277-278, juillet-octobre 2020.

– et pas seulement des logiques verticales de transmission de savoirs – en matière d’enseignement. Il est aussi apparu que, si les outils numériques peuvent contribuer à cette dimension relationnelle à défaut de totalement la pallier, c’est à la condition que leur utilisation soit clairement expliquée.

Les effets non directement scolaires et pédagogiques de l’épreuve de la pandémie

- Lors du premier confinement, l’inquiétude et l’anxiété généralisées ont manifestement et progressivement occasionné tensions, souffrances, violences chez nombre d’enfants, de parents et de professionnels (y compris des professionnels de direction d’établissements scolaires, contraints d’assurer un pilotage illisible et incertain).
- Si la joie des enfants de retrouver leur école ou leur collège a été le plus souvent perceptible à la sortie de ce confinement, la suppression de tout ou partie des activités éducatives réalisées hors des espaces-temps scolaires a rétréci leur horizon et a été mal vécue.
- En outre, en sortie de confinement, les tensions familiales et l’agressivité anxieuse de certains parents ont accru le nombre de conflits à résoudre et, dans les collèges, le nombre de recours aux conseils de discipline et aux exclusions (pour causes d’incivilités, de violences verbales et/ou physiques entre élèves ou envers les adultes). Les moyens humains supplémentaires attribués aux établissements en REP n’ont pas suffi à apaiser ce mal-être généralisé.
- Au sein des familles, le confinement a confirmé les tendances relationnelles, matérielles et organisationnelles pré-existantes¹¹. Les femmes ont été les plus impactées, dans la mesure où se sont concentrées sur elles, plus que sur les hommes, l’exercice dans le seul espace familial des responsabilités et des tâches domestiques, familiales, conjugales, parentales, éducatives (accompagnement de la scolarité et gestion des temps libres), professionnelles (en cas de télétravail) et relationnelles externes. Le besoin d’un « espace à soi » a été moins souvent reconnu aux mères de famille que, lorsqu’il était possible pour eux, à leurs enfants. Au total, le confinement a rendu plus visibles, dans tous les milieux sociaux, les inégalités hommes/femmes et, partant, les inégalités pères/mères. Il a aussi permis d’entraîner certains de leurs possibles réajustements, conjoncturels ou peut-être plus durables¹².
- Dans les familles nucléaires individualistes et peu coéducatives, certains observateurs ont aussi relevé la révélation ou l’aggravation de syndromes de « *burn out* parental » caractérisés par l’épuisement, la distanciation affective, la perte du sentiment d’accomplissement et même de

¹¹ Cf. notamment l’interview du sociologue François de Singly, « *Le confinement a été révélateur des inégalités de la vie familiale* », Le Monde, 20 juin 2020

¹² Yvon Sérieyx, *Parents, école primaire et déconfinement*, in Réalités familiales, Revue de l’Union nationale des associations familiales (UNAF), Dossier « Familles face à la crise sanitaire », n° 132-133, 2020.

plaisir dans l'exercice des rôles parentaux¹³. Dans ces milieux, le sur-confinement a accru les facteurs de *stress* tout en réduisant les occasions de décompression.

La pandémie telle que vécue par les familles des milieux et des quartiers populaires et par les associations en contact avec elles

- L'illusion est vite retombée selon laquelle, le confinement étant quasi universel et contraignant tout un chacun à la distanciation sociale et/ou physique, tous les milieux sociaux seraient égaux devant ce confinement et ses conséquences. Bien évidemment il n'en a rien été. Les associations d'éducation populaire et de proximité, les Centres sociaux et culturels, etc. en contact avec les familles des milieux et des quartiers populaires ont observé et accompagné un certain nombre de caractéristiques relatives aux relations intrafamiliales et aux solidarités de quartier, aux contraintes et aux aléas de la « continuité pédagogique » et à l'organisation des temps libres des enfants et des jeunes.
- Contredisant en quelque sorte l'appel aux « distanciations », des liens plus étroits se sont souvent établis dans ces quartiers entre voisins, entre parents et enfants, entre proches et éloignés. Les temps libres créés au sein des familles ont été consacrés, du moins au début, à apprécier les petits plaisirs de la vie quotidienne partagée, à se téléphoner, à maintenir les relations en dépit des limitations imposées aux libertés de déplacement. L'accent a été mis sur les choses importantes de la vie, sur les liens affectifs et de solidarité, mais aussi sur les réalités de la solitude et de la mort (incluant les préoccupations sur le traitement inhumain infligé aux mourants et aux morts).
- Pour autant, nombre de « premiers de corvée » n'ont, d'emblée, pas eu de répit. Les enfants et surtout les adolescents piaffaient à domicile, surtout lorsque le logement était exigu, alors que s'installait pour les uns et les autres l'idée que sortir – y compris pour aller travailler – équivalait à faire prendre aux siens le risque de leur rapporter le virus et la mort. La terminologie en vigueur, portée par les médias – guerre, confinement, gestes barrières, distanciation, etc. – s'est avérée peu propice à l'élaboration de projets, personnels comme associatifs. Un sentiment d'impuissance a failli gagner les acteurs alors même qu'ils se heurtaient à la nécessité manifeste de prendre des initiatives collectives pour parer aux besoins les plus immédiats mais aussi pour envisager un proche avenir plus vivable, malgré les incertitudes et les contraintes.
- En complément des solidarités interfamiliales spontanées et de proximité, des associations ont ainsi réussi à structurer des projets d'entraides de quartier, et notamment à mobiliser des

¹³ Cf. notamment l'interview de la psychologue belge Isabelle Roskam, « *En courant après la perfection, les parents creusent leur propre tombe* », Le Monde, 20 janvier 2021.

adolescents et des jeunes au profit de personnes âgées isolées. Bien souvent les jeunes ont alors attiré l'attention par leur disponibilité, leurs compétences opérationnelles, leur empathie, leur sens de la solidarité intergénérationnelle, ce qui a contribué à revaloriser leur image et à les doter d'expériences inédites et formatrices que certains – notamment des étudiants désœuvrés – ont prolongé en s'engageant dans un bénévolat plus durable (même si d'autres ont aussi questionné, à juste titre, la gratuité des aides qu'ils assuraient).

- Face à la prolongation du confinement et à la dilution des repères temporels, il est apparu important de faire reconnaître que les besoins des enfants ne se résumaient pas à « manger, dormir et faire ses devoirs ». Des associations ont alors commencé à organiser des distributions/prêts de jeux, de livres, de coloriages mais aussi d'ordinateurs et de tablettes. Les jeunes, de nouveau, mais aussi un nombre croissant de pères se sont impliqués dans ce type d'actions.
- Dans nombre de familles en effet, et en particulier dans les familles nombreuses, la pression scolaire induite par la « continuité pédagogique » est apparue de plus en plus difficile à aménager. Concurrence autour de l'ordinateur familial entre activités scolaires et de loisirs (jeux, films), épuisement des forfaits téléphoniques, coût et difficultés de renouvellement des cartouches d'encre pour des imprimantes fortement sollicitées, afflux de devoirs à réaliser dans des temps limités et sans aides appropriées : la plupart des parents n'étaient pas préparés pour assurer, parfois pendant plus de six heures par jour, l'accompagnement du travail scolaire de leurs enfants. Le *stress* et la fatigue les ont d'autant plus gagnés qu'ils devaient faire face à leurs diverses contraintes domestiques et/ou professionnelles.
- Le bouleversement des rythmes familiaux, la solitude et l'ennui douloureusement vécus par les enfants se sont combinés avec la recherche, malgré tout, d'activités ludiques voire sportives pouvant être réalisées à domicile et en famille. Les parents ont souvent demandé aides et conseils à ce sujet, certains d'entre eux éprouvant ensuite un réel plaisir à partager ces activités, plus qu'ils ne l'avaient jamais fait auparavant, avec leurs enfants. Les adolescents ont cependant souffert plus que d'autres de l'enfermement, de l'impossibilité de sortir et de retrouver leurs camarades, mais aussi de partager et d'apaiser la pression scolaire avec leurs pairs.
- Dans ce contexte, le retour en classe a été vécu avec un mélange de soulagement et d'anxiété. Nombre d'associations d'éducation populaire, faisant le bilan de la période, ont estimé que, face à l'urgence sanitaire et malgré les appels à « rester chez soi », il était important de valoriser plus que jamais les actions collectives et de les mettre en œuvre de toutes les façons qui restaient possibles. Selon elles, l'approche coéducative est alors une évidence. Elle doit tout à la fois viser et reposer sur la recherche de sécurisation et de dédramatisation, partagée entre tous les acteurs éducatifs et opérée pour et avec les enfants et les jeunes, et donc sur la reconnaissance des droits maintenus de ceux-ci non seulement à s'instruire, mais aussi à jouer, à se parler, à exprimer leurs émotions.

- La responsabilité spécifique des adultes coéducateurs à l'égard des enfants et des jeunes, notamment en situation de crise sanitaire, est alors :
 - de chercher ensemble à rendre leurs contextes de vie, d'instruction et de loisirs les moins anxiogènes possible ;
 - de concilier leurs droits à l'éducation globale (éducation familiale, éducation scolaire et loisirs éducatifs) et leurs droits au bien-être, sans négliger leurs droits circonstanciels à la protection sanitaire (la leur et celle des autres) ;
 - s'agissant de cette protection sanitaire, de veiller à ce qu'ils s'en approprient les principes moins par les registres de la peur et des interdits que par l'apprentissage éclairé et actif de ce qui permet de vraiment prendre soin les uns des autres (une approche que, on l'a vu, le Conseil scientifique de l'Education nationale a un temps envisagée, avant de la forclore) ;
 - d'agir enfin, comme on en a vu ci-dessus à plusieurs reprises l'impérieuse nécessité, en temps de pandémie comme en tous autres, pour intégrer toute perspective de « continuité (ou mieux encore de cohérence) pédagogique » dans une logique plus globale, et donc mieux partagée, de « continuité (ou mieux encore de cohérence) éducative » reposant sur la mise en commun concertée des ressources de tous les acteurs éducatifs, enfants et jeunes compris, d'un territoire de vie.

- A ce dernier égard, pour conclure le présent chapitre et pour introduire le suivant, il est intéressant de lire l'extrait qui suit du « *Journal du confinement* » de l'association *Terrain d'Entente*, qui intervient de longue date, avec ses partenaires locaux et avec les familles, dans un quartier populaire de la ville de Saint-Etienne.

« Des enseignants militants de la pédagogie Freinet et des acteurs de l'éducation populaire ont organisé différents échanges sous forme de conférences téléphoniques. Nous avons pu mettre en évidence que le projet affiché de la « continuité pédagogique » dans cette période de confinement mettait en difficulté trop de familles et d'enseignants. L'école s'est retrouvée isolée, à devoir construire quelque chose d'impossible. Alors que la « continuité éducative » aurait permis d'engager de nombreuses institutions. L'absence de coordination entre les différents secteurs de l'éducation, leurs cloisonnements, ont paralysé les initiatives. Les tentatives pour briser cet isolement sont restées marginales, alors qu'il était indispensable d'inventer des modes de « présence » auprès de ceux pour lesquels la situation était devenue rapidement anxiogène. Les injonctions institutionnelles ont concerné seulement l'école, laissant une fois de plus à penser qu'on n'apprend que dans ce lieu... Certaines mères de familles consacraient plus de 6 heures par jour aux devoirs. D'autres ne pouvaient matériellement pas faire travailler les enfants. Les enseignants avaient le sentiment de faire intrusion dans les familles et d'imposer une manière de faire, irrespectueuse du cadre de vie familial. Les incompréhensions se sont multipliées. La connaissance et le lien avec les familles par les différents acteurs de chaque territoire auraient pu donner des indicateurs pour apporter un soutien adapté à tous ceux que cet enfermement dans le temps long oppressait.

Nos différentes places – enseignants pratiquant la pédagogie Freinet, professionnels des collectivités locales et militants de la pédagogie sociale – nous ont permis de comprendre certains besoins. Des actions de solidarité se sont organisées sur le terrain, en réponse aux problèmes matériels. Mais elles sont restées très marginales, au sein d'une école, d'une association.

Tous ces constats confirment le caractère indispensable de la mise en place de centres de communauté éducative pour assurer la continuité éducative, notamment en direction des familles les plus impactées par la précarité. Nous engager pour faire alliance et trouver nos complémentarités dans une même conception de l'apprentissage. Tous les espaces de vie de l'enfant peuvent contribuer à construire des espaces d'apprentissage, de coopération, de mutualisation et d'entraide. Des espaces qui dynamisent chacun, enrichissent le collectif et construisent des savoirs susceptibles de nous permettre à tous de percevoir que, en dépit de nos différences, nous sommes tous appelés à participer à la construction du commun. Il nous faut donner à tous un environnement culturel de qualité, des situations plus riches et stimulantes. Nous souhaitons prévoir pour la rentrée de septembre l'ouverture d'un chantier pour construire les modalités d'un travail collectif avec les différents acteurs du champ éducatif. »

Pour conclure : un bilan qu'il reste donc à dresser des articulations Education nationale / collectivités locales / familles, dans une perspective de coéducation et dans le contexte de la récente pandémie

- On a déjà évoqué le fait que le cadre dynamique et démocratique des Projets Educatifs de Territoire (PEdT), qui est potentiellement et institutionnellement coéducatif, serait propice à réaliser une évaluation fine de ce que la crise du Covid 19 a donné à voir quant aux liens, ou aux absences de liens : d'une part entre « continuité pédagogique » et « continuité éducative » ; et d'autre part, et plus largement, entre éducation familiale, éducation scolaire et éducation pendant les temps libres.
- Cette évaluation pourrait porter sur l'ensemble des finalités et des objectifs globalement retenus au titre de chaque PEdT en cours de réalisation, mais aussi et en particulier sur ceux des dispositifs plus spécifiques dans lesquels les collectivités locales s'y sont particulièrement impliquées avec certains de leurs partenaires. Par exemple :
 - les dispositifs et les classes passerelles, attentifs à la primo-scolarisation des enfants de 2-3 ans n'ayant pas bénéficié d'expériences de socialisation collective extra-familiale : ont-ils pu être maintenus après le confinement, et si oui comment ?
 - les actions associatives fédérées dans le cadre de la Charte Locale d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) : à quelles conditions ont-elles pu être poursuivies pendant et après le confinement ?

- les Dispositifs de Réussite Educative (DRE) déployés depuis 2005 dans les quartiers prioritaires : quels palliatifs ont-ils pu être envisagés dans un contexte où se cumulaient tant les réalités et les effets de la fracture numérique que l'annulation puis la limitation des interventions des différents acteurs socio-éducatifs mobilisés ?
 - les accueils de loisirs des enfants (responsabilité facultative des villes) et des adolescents (responsabilité facultative des départements) : quelles organisations et quels accompagnements de leurs temps « libres » – c'est-à-dire structurés ni par la famille ni par les établissements scolaires – ont-ils pu leur être proposés et assurés non seulement pour les « occuper » mais aussi pour compléter voire prolonger leurs autres apprentissages, quand bien même ceux-ci seraient le fruit de l'enseignement prodigué à distance mais reçu à domicile, puis dans un contexte quotidien de contraintes sanitaires ?
- Chacun – et même l'actuel et pourtant rétif ministère de l'Education nationale – s'est accordé à constater que la crise sanitaire a engendré une réactivité et une créativité souvent admirables de la part des acteurs locaux – y compris, on l'a dit, de celle des parents et des enseignants – pour contribuer à la « *résilience du système éducatif* ». Et ceci en partant des ressources des territoires et pas seulement en s'en remettant aux injonctions nationales, parfois déconnectées des réalités et des disparités territoriales (notamment en matière d'équipement informatique et, on l'a dit, de formation des professionnels à s'en saisir dans une perspective « pédagogique » appropriée).
 - Les villes ont souvent assumé à cet égard un rôle mobilisateur et fédérateur considérable – notamment, mais pas seulement, en faveur des familles et des enseignants des quartiers populaires et au moyen des réseaux qu'elles animent dans le cadre de leurs DRE. La ville de Clermont-Ferrand, par exemple, est parvenue :
 - à organiser un dispositif de prêts et de dons de matériels informatiques, avec l'appui de partenaires publics et privés ;
 - à structurer, avec les infirmières municipales, les enseignants et – au titre du DRE – de nombreux acteurs associatifs, plusieurs dispositifs de prise de contact avec des familles d'enfants « perdus de vue » pendant le confinement et de soutien aux familles en difficulté, en particulier dans l'accompagnement scolaire de leurs enfants ;
 - à mobiliser les responsables de ses accueils de loisirs pour accompagner certaines exigences techniques et pratiques de la « continuité pédagogique » et à mettre des livres et des jeux à la disposition des familles ;
 - à organiser et/ou financer, à l'échelle de toute la ville, différentes activités d'animation pédagogique et éducative de loisirs à distance, pendant le confinement et pendant les « vacances scolaires », en direction notamment des jeunes enfants et de leurs familles ;
 - à financer les transports collectifs des enfants pour soutenir les projets des associations intervenant dans le cadre de l'opération « Quartiers d'été » (initiée par l'Etat pendant les vacances de l'été 2020 au bénéfice des quartiers prioritaires) ;
 - à compenser le désengagement relatif de l'Etat pour rendre possible l'organisation d'un « séjour apprenant » pendant les « vacances scolaires » de l'automne 2020 ;

- etc.

- L'évaluation ci-dessus évoquée devrait d'ailleurs s'appliquer aussi aux dispositifs hybrides, c'est-à-dire éducatifs et non exclusivement pédagogiques, mis en place dans une relative urgence en 2020 par l'Etat, tels que le dispositif « *Sport-Santé-Culture-Civisme* » (2S2C) qui a « *pour objectif d'offrir aux élèves des activités éducatives sur le temps scolaire, pour compléter le travail en classe et/ou à la maison* », ou encore les « *Colonies apprenantes* » dont la mise en place est proposée aux associations d'éducation populaire, aux collectivités locales, aux comités d'entreprise et aux structures privées « *pour répondre au besoin d'expériences collectives et de remobilisation des savoirs après la période de confinement qu'a connu notre pays* ». L'objectif à terme de tels dispositifs est-il, à l'occasion et à l'issue de la crise sanitaire, de confier aux enseignants le seul apprentissage des « fondamentaux », et aux collectivités locales (et à leurs partenaires associatifs et privés) celui des pratiques artistiques et sportives, voire celui de l'éducation à la santé et à la citoyenneté ?
- Il n'est peut-être pas absurde de conclure le présent exposé sur cette question d'intérêt général, et qui pose surtout celle du statut éducatif des temps « libres » des enfants et des jeunes, en contexte de crise comme en contexte ordinaire. D'une part en rappelant que les enfants et les jeunes sont particulièrement inégaux devant ces abondants temps « libres » (que les sources de ces inégalités soient sociales, économiques, culturelles, territoriales mais aussi liées au genre)¹⁴. D'autre part en soulignant que la forte mobilisation des associations d'éducation populaire pendant les vacances de l'été et de l'automne 2020 a souvent consisté à proposer que celles-ci fournissent aux enfants, aux jeunes et aux familles, l'occasion de « vivre des choses ensemble pour apprendre à se connaître », et de développer chez les enfants leurs capacités d'autonomisation et de responsabilisation, leurs goûts de découvrir des personnes et des situations nouvelles. Autrement dit de relever des enjeux éducatifs d'émancipation individuelle et collective dont on sait qu'ils contribuent, avec et au-delà des enjeux de la seule pédagogie scolaire, aux finalités d'une coéducation globale, et démocratiquement envisagée.

¹⁴ Cf. notamment *Enfances de classes – De l'inégalité parmi les enfants*. Sous la direction de Bernard Lahire. Seuil, 2019.

FRÉDÉRIC JÉSU

ARTICLE
CONTINUITÉ PÉDAGOGIQUE ET CONTINUITÉ ÉDUCATIVE
EN SITUATION DE CRISE SANITAIRE LIÉE À LA PANDEMIE DE COVID 19 :
QUELS ENJEUX, QUELS ACTEURS, QUELLE COÉDUCATION ?

Licence (CC BY -NC-ND)



Vous êtes autorisé à publier, partager, distribuer gratuitement l'œuvre de l'auteur.
Dans la mesure du possible vous devez donner le nom de l'auteur. Vous n'êtes pas
autorisé à vendre, louer, reproduire, adapter, modifier, transformer ou faire tout autre
usage.

Courriel de l'auteur : contact@frederic-jesu.net
Site officiel de l'auteur : <https://www.frederic-jesu.net>

© Copyright-France tous droits réservés 2020-2021

Paris, 2022
ISBN 979-10-394-0634-5