

nsi 06

NUMÉRO SPÉCIAL DE **NORRAG**

États d'urgence : l'enseignement à l'ère du covid-19

NORRAG

Network for international policies and
cooperation in education and training

Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

À propos de NSI

NORRAG Numéro Spécial (NSI) est un périodique à code source ouvert. Il cherche à mettre en avant des auteurs de différents pays aux perspectives diverses. Chaque numéro est consacré à un sujet particulier de la politique mondiale de l'éducation et de la coopération internationale en matière d'éducation. NSI comprend un certain nombre d'articles concis provenant de perspectives et d'acteurs divers dans le but de combler le fossé entre la théorie et la pratique et de promouvoir la défense et les politiques en matière de développement de l'éducation internationale.

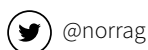
NSI est produit par NORRAG et est soutenu par Open Society Fondations (OSF) et la Direction du développement et de la coopération (DDC) de la Suisse. Le contenu et les perspectives présentés dans les articles sont ceux des auteurs individuels et ne représentent pas les points de vue de ces organisations. En outre, veuillez noter que tout au long du numéro, le style de la langue peut varier pour respecter la langue originale des articles soumis.

À propos de NORRAG

NORRAG est un réseau mondial de 5 000 membres engagés pour les politiques internationales et la coopération en matière d'éducation, créé en 1986. Le mandat principal et la force de NORRAG consistent à produire, diffuser et échanger des connaissances essentielles ainsi qu'à développer de nouveaux savoirs parmi le large éventail de parties prenantes qui constituent son réseau. Ces acteurs informent et façonnent les politiques et les pratiques éducatives, tant au niveau national qu'international, et sont unis par un engagement commun en faveur des principes de justice sociale, d'équité et de qualité de l'éducation. Par son travail, NORRAG contribue activement au dialogue critique sur les développements mondiaux dans le domaine de l'éducation en mobilisant et en diffusant des voix diverses, des perspectives multiples, des faits et des preuves.

NORRAG est un programme associé de l'Institut de hautes études internationales et du développement, Genève.

De plus amples informations sur NORRAG, notamment sur son champ d'action et ses domaines thématiques, sont disponibles à l'adresse suivante : www.norrag.org.



@norrag



@norrag.network



<https://vimeo.com/norrag>

NORRAG

Network for international policies and cooperation in education and training

Réseau sur les politiques et la coopération internationales en éducation et en formation

Rue Rothschild 20 | Case postale 1672
1211 Genève 1, Suisse
+41 (0) 22 908 45 47
norrag@graduateinstitute.ch

NORRAG Special Issue 06 (NSI 06)

Édition française, mars 2023

Édition anglaise (originale), octobre 2022

Traduction

Antoine Guillemain

Coordination

Anouk Pasquier Di Dio

Design

Alexandru Crețu

NORRAG est soutenu par



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra
Federal Department of Foreign Affairs FDFA
Swiss Agency for Development and Cooperation SDC
Education Unit

OPEN SOCIETY FOUNDATIONS



INSTITUT DE HAUTES
ÉTUDES INTERNATIONALES
ET DU DÉVELOPPEMENT
GRADUATE INSTITUTE
OF INTERNATIONAL AND
DEVELOPMENT STUDIES

Publié sous les termes de la licence Creative Commons :
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International
(CC BY-NC 4.0)

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



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003

États d'urgence : l'enseignement à l'ère du covid-19

Rédactrices invitées

Will Brehm,

associate professor, UCL Institute of Education, Royaume-Uni

Elaine Unterhalter,

professeure, UCL Institute of Education, Royaume-Uni

Moses Oketch,

professeur, UCL Institute of Education, Royaume-Uni

Avant-propos

Le covid-19 a bouleversé – et continue de bouleverser – les systèmes éducatifs partout dans le monde. Nous n'avons pas encore pris la pleine mesure de ces bouleversements et sommes loin d'avoir achevé de les gérer. La plupart des gens, des institutions et des systèmes, pour ne pas dire tout le monde, ont été affectés par la pandémie mondiale de covid-19. En 2020, des problèmes que beaucoup de gens choisissaient d'ignorer au prétexte qu'ils ne concernaient que « le Tiers-Monde » sont soudain devenus une réalité. Les populations déjà marginalisées sont celles qui ont le plus souffert.

La pandémie toujours en cours voit perdurer les inégalités préexistantes, à la fois entre le Nord et le Sud et entre « les Suds économiques du Nord géographique et les Nord du Sud géographique. » (Mahler, 2017, p. 1). Les inégalités persistantes, complexes et interdépendantes (et les réponses, insuffisantes, qu'on y a apportées) ont été exacerbées par ce nouveau choc systémique. La mise en œuvre de solutions inadaptées à ces problèmes avant la pandémie a accru les vulnérabilités pendant celle-ci. De plus, lorsqu'une catastrophe perturbe un système, les facteurs de stress plus diffus reçoivent moins d'attention, et les financements pour les combattre sont moins importants. Les bouleversements liés au covid-19 ont encore aujourd'hui des effets dévastateurs sur les élèves, les étudiants, les enseignants et les parents, sur les façons dont nous envisageons nos pratiques éducatives et les objectifs de notre enseignement, ainsi que sur la recherche en éducation.

Les auteurs et autrices de ce NSI défendent la thèse selon laquelle le monde a besoin de trouver de nouvelles façons de penser et d'aborder ces problèmes anciens, et non de s'efforcer de « faire tourner la boutique » comme si de rien n'était, ce qui ne peut que les aggraver. Quelles approches permettraient d'apporter les réponses adéquates ? Il faut commencer par admettre que les systèmes d'éducation sont des entités qui entretiennent des relations extrêmement complexes, sujettes à des bouleversements et tensions extérieurs et pouvant influencer les systèmes sociaux et environnementaux hors de la sphère éducative.

Nous devons accorder davantage de valeur aux systèmes de connaissances différents des nôtres. Il est important que les réponses apportées soient adaptées aux contextes. L'enseignement doit tirer parti de connaissances issues d'autres secteurs et, à son tour, éclairer ces autres secteurs. Ce NSI aborde des questions philosophiques, théoriques et empiriques, présentant des dynamiques locales et globales à différents niveaux : classes physiques et virtuelles, politiques gouvernementales, coordination internationale.

Les 29 articles de ce numéro s'intéressent aux états d'urgence dans lesquels nous nous trouvons actuellement ainsi qu'aux politiques, pratiques et stratégies de gestion mises en œuvre face à l'urgence. Ils présentent plusieurs théories, et leurs applications, permettant au lecteur de mieux comprendre ces problèmes et leurs solutions potentielles. Ils défendent l'idée que le covid-19 a non seulement créé de nouveaux problèmes dans des contextes de scolarisation formelle et informelle, mais également exacerbé les problèmes existants, déjà jugés insolubles, contre lesquels on tardait à agir. Dans cette perspective, les auteurs abordent des questions concernant : la persistance des dynamiques génératrices d'inégalités dans l'enseignement de par le monde ; la complexité du fossé numérique ; le besoin d'avoir en même temps des États résilients et une solidarité mondiale ; les entrecroisements nouveaux et existants entre les époques, les espaces et les secteurs ; la remise en question de la notion, héritée des Lumières, de progrès linéaire ; le besoin de reconnaître l'existence d'un lien inextricable entre, d'une part, l'humanité et la nature et, d'autre part, les urgences sociale, sanitaire et environnementale. Ainsi, ce numéro montre qu'il est grand temps de réviser nos façons de penser les inégalités, l'enseignement, l'apprentissage et les systèmes éducatifs, et que l'enseignement n'est pas imperméable aux préoccupations d'autres secteurs.

Ce numéro de NSI a été élaboré fin 2020 et début 2021. Le phénomène auquel il s'intéresse est toujours en cours au moment où nous imprimons, fin 2021. Will Brehm, Elaine Unterhalter et Moses Oketch ont compilé les contributions

de 63 auteurs de cinq continents pour aider le lecteur à s'y retrouver dans ces états d'urgence où nous nous trouvons en ce début de troisième décennie du XXI^e siècle.

La partie 1 se penche sur les différentes forces et décisions qui exacerbent actuellement les inégalités à travers le monde, et montre que les connaissances qui seraient les plus utiles pour résoudre les problèmes demeurent en grande partie celles des populations marginalisées. **La partie 2** souligne la complexité et la multiplicité des inégalités numériques – qui ne concernent pas seulement l'accès au numérique – et se demande comment favoriser un enseignement et un apprentissage adaptés, l'autonomie des données, et des savoirs communs. **La partie 3** plaide en faveur d'une solidarité mondiale et d'une plus grande résilience des États : en effet, plus les États seront résilients, moins leurs citoyens devront faire preuve de résilience.

Les parties 4, 5 et 6 remettent en question la pertinence de la pensée des Lumières lorsqu'il s'agit de comprendre les problèmes des systèmes éducatifs et de concevoir des solutions au sein de ces systèmes et pour ces systèmes. Reconnaître la valeur des solutions s'appuyant sur des données irréfutables et celle du débat démocratique ne signifie pas pour autant que l'on doive postuler une téléologie d'un certain type de « progrès », ni le primat des systèmes de connaissances du monde occidental. **La partie 4** nous rappelle qu'un enseignement qui a du sens n'est pas soumis au temps des horloges. Elle présente également

quelques entrecroisements (nouveaux et préexistants) avec les nouvelles technologies et les nouveaux acteurs, et leur impact sur l'enseignement, l'apprentissage et le bien-être des étudiants. **La partie 5** aborde les tensions sociales révélées par la pandémie de covid-19, et les limites des réponses éducatives et sociales apportées. **La partie 6** incite à reconnaître les liens étroits et complexes qui existent entre les peuples, les problèmes et les secteurs (en l'occurrence, entre l'enseignement, la santé et le changement climatique).

Lancé en 2018, NORRAG Special Issue (NSI) est une revue open-source. Elle a pour ambition de mettre en avant des auteurs de différents pays défendant des points de vue divers. Conformément à la ligne directrice du réseau NORRAG, et afin de combler le fossé entre théorie et pratique, chaque numéro est consacré à un thème en lien avec les débats actuels qui façonnent les politiques éducatives mondiales et la coopération internationale en matière d'éducation. Le premier numéro de NSI était intitulé [Mouvements et politiques du droit à l'Éducation : Promesses et réalités](#), le deuxième [Collecte de données et constitution de preuves pour soutenir l'éducation en situation d'urgence](#), le troisième [Suivi mondial du développement des systèmes éducatifs nationaux : coercitif ou constructif ?](#), le quatrième [La nouvelle philanthropie et le bouleversement de l'éducation mondiale](#), et le dernier en date, le numéro 05, [Financement national : fiscalité et éducation](#).

Moira V. Faul

Executive director

Genève

Contenu

États d'urgence : l'enseignement à l'ère du covid-19	08
Will Brehm, associate professor, UCL Institute of Education, Royaume-Uni; Elaine Unterhalter, professeure, UCL Institute of Education, Royaume-Uni et Moses Oketch, professeur, UCL Institute of Education, Royaume-Uni	
Partie 1: Inégalités	15
01 Impact du covid-19 sur l'enseignement : la pandémie génératrice d'inégalités	16
Frances Stewart, professeure émérite, université d'Oxford, Royaume-Uni	
02 Élèves en situation de handicap en Ontario (Canada) : pour une collaboration entre les familles et les établissements	22
Grace L. Francis, université George-Mason, États-Unis ; Julia Jansen-van Vuuren, Queen's University, Canada ; Navjit Gaurav, Queen's University, Canada ; Heather M. Aldersey, Queen's University, Canada ; Sharon Gabison , université de Toronto, Canada ; Colleen M. Davison, Queen's University, Canada	
Partie 2: Technologies	27
03 Comment le covid-19 a bouleversé l'enseignement numérique dans le supérieur	28
Ulrike Rivett, université du Cap, Afrique du Sud	
04 Pouvoir d'action des enseignants sur le numérique et pédagogie pendant la crise du covid-19 à Delhi	32
Kusha Anand, UCL Institute of Education, Royaume-Uni ; Marie Lall, UCL Institute of Education, Royaume-Uni	
Partie 3: États	37
05 Le covid-19, les institutions et l'État : créer des partenariats du savoir pour favoriser la justice sociale	38
Adam Habib, School of Oriental and African Studies, université de Londres, Royaume-Uni	
06 Renforcer les systèmes éducatifs après le covid-19 : comment les États peuvent – et pourquoi ils doivent – entrer en résilience pour reconstruire	42
Christopher Castle, UNESCO, France ; Leonora MacEwen, IPEE-UNESCO, France ; et Thalia Séguin, IPEE-UNESCO, France	

Partie 4: Progrès	47
07 Repenser le progrès et la temporalité : une histoire de bouscarles chanteuses et de covid-19 à Kyoto	48
Keita Takayama, université de Kyoto, Japon	
08 Apprentissage et bien-être des élèves du secondaire en Sierra Leone pendant la fermeture des établissements scolaires due au covid-19	52
Zara Durrani, Oxford Policy Management, Royaume-Uni ; Ayesha Khurshid, Oxford Policy Management, Royaume-Uni ; Ishleen Sethi, Oxford Policy Management, Inde ; Gloria Olisenekwu, Oxford Policy Management, Nigeria ; et Sourovi De, Oxford Policy Management, Royaume-Uni	
Partie 5: Affect	57
09 Enseignement et covid-19 à travers le prisme de l'affect	58
Irving Epstein, Illinois Wesleyan University, États-Unis	
10 Écoles fermées pendant le covid : l'EdTech peut-elle accompagner le bien-être des élèves en période de crise ?	63
Alexander Towne, université du pays de Galles du Sud, Royaume-Uni	
Partie 6: Nature	67
11 Le meilleur vaccin : la nature, la culture et le covid-19	68
Jeremy Rappleye, université de Kyoto, Japon ; Hikaru Komatsu, université nationale de Taiwan, Taiwan ; et Iveta Silova, Arizona State University, États-Unis	
12 La théorie de la complexité et l'enseignement à l'ère des problèmes insolubles	73
Tom Pegram, Global Governance Institute, département de sciences politiques, University College London, Royaume-Uni, et Julia Kreienkamp, Global Governance Institute, département de sciences politiques, University College London, Royaume-Uni	

États d'urgence : l'enseignement à l'ère du covid-19

 **Will Brehm**, associate professor, UCL Institute of Education, Royaume-Uni

 w.brehm@ucl.ac.uk

 **Elaine Unterhalter**, professeure, UCL Institute of Education, Royaume-Uni

 e.unterhalter@ucl.ac.uk

 **Moses Oketch**, professeur, UCL Institute of Education, Royaume-Uni

 m.oketch@ucl.ac.uk

Nous qualifions notre époque de « moderne » pour une seule et unique raison : les Occidentaux sont tellement captivés et impressionnés par leurs propres exploits qu'ils ont trouvé le courage d'affirmer avoir créé le monde tout seuls.

- Peter Sloterdijk (1989/2020, p. 2)¹

Notre certitude d'avoir créé le monde tout seuls en accomplissant des exploits a été ébranlée en 2020 par une protéine spike microscopique qui, en fusionnant avec les cellules humaines, a créé un nouveau coronavirus. Nous pensions avoir appris à « créer la nature en plus d'avoir créé l'histoire » et à « mener un projet infini dans un monde fini », deux idées perpétuées par nos systèmes éducatifs, mais les taux de mortalité exponentiels engendrés par la pandémie, les vagues de contamination successives et les nouveaux variants, qui ont forcé la population mondiale à pratiquer la distanciation sociale et à se confiner, la conduisant parfois à une forme d'hystérie caractérisée par le déni ou l'angoisse, nous ont clairement montré que la « la bulle dans laquelle l'utopie cinétique de la modernité nous avait enfermés a éclaté » (Sloterdijk, 1989/2020, p. 2, 151, 3)².

À peu près toutes les idées qui circulaient sur l'enseignement ont été réexaminées : son but, les lieux où il devait se dérouler, ses acteurs, la forme qu'il devait prendre. La scolarisation moderne de masse n'était soudain plus la grande garante de l'égalité qu'elle était censée être, ce qui a remis en question les projets éducatifs fondés sur la méritocratie et associés au besoin de bâtir un avenir meilleur (Sandel, 2020). Nos anciens plaidoyers pour l'égalité ont paru vains face à un apprentissage à distance réservé à quelques privilégiés disposant des technologies adéquates, alors même que les pays du Nord accaparaient les stocks de vaccins et que les entreprises de la filière EdTech amassaient des fortunes colossales en fournissant les moyens d'assurer un

ersatz d'enseignement, aux dépens toutefois de millions d'apprenants qui n'y avaient pas accès et se voyaient privés de nouveaux savoirs indispensables. Nos certitudes n'avaient plus rien de certain. Sauf, bien sûr, la capacité du capital à trouver de nouvelles formes d'exploitation et de profit malgré (ou grâce à ?) la pandémie. Dès lors, comment nous y retrouver dans cet état d'urgence mondial ?

Pour élaborer ce numéro spécial NORRAG Special Issue, nous avons d'abord entrepris de conceptualiser l'urgence non pas au singulier mais au pluriel. Bien que la maladie causée par le SARS-Cov-2 – le virus responsable du covid-19 – soit **vraisemblablement** une zoonose, il ne s'agit pas seulement d'une urgence biologique et sanitaire, mais également d'une urgence politique, d'une urgence économique et d'une urgence sociale, les trois étant intimement liées. Sa dynamique et ses manifestations pour l'enseignement traversent ces trois domaines, si bien que Kenway et Epstein (2021) parlent d'une « conjoncture covid-19 mondiale ». Lu sans son intégralité, ce numéro montre les liens inextricables entre ces différentes urgences au regard de l'enseignement.

De nombreux théoriciens ont conçu l'urgence sans toutefois analyser son impact sur les nombreuses formes d'enseignement. En 2020, Giorgio Agamben craignait que la pandémie de covid-19 crée « un État d'exception » : un état d'urgence politique qui verrait prospérer un gouvernement autoritaire aux dépens de la souveraineté individuelle et de la démocratie. Pour David Harvey (2020, para. 11, 55), notre « vieille société bourgeoise en voie d'effondrement » se trouvait en état d'urgence économique et allait voir naître une nouvelle classe ouvrière « fortement genrée, racisée et ethnicisée » dont les membres « porte[raient] deux fardeaux : de tous les travailleurs, ce sont eux qui risquent le plus à la fois de contracter le virus au travail et de se faire

licencier en raison de la réduction des dépenses imposée par la crise. » Dès le début de la pandémie, Slavoj Žižek (2020, p. 3) avait quant à lui vu dans la « distanciation corporelle » – le comportement le plus antisocial qui soit –, indispensable pour lutter contre la propagation du covid-19, les signes avant-coureurs d'une urgence sociale. Cependant, il y voyait aussi une opportunité : « ce n'est que depuis que je dois éviter un grand nombre de gens proches de moi que je prends conscience de leur présence, de leur importance pour moi. » Ces intellectuels de la sphère publique ne s'étaient pas totalement trompés dans leurs pronostics, bien que leurs espoirs de [réveil démocratique](#), de [collectivisme économique](#) et de [réinvention de notre modèle social](#), avec leurs conséquences sur l'enseignement, se soient rarement réalisés et ne possèdent assurément aucun caractère universel.

Les dimensions politique, économique et sociale de l'urgence engendrée par la pandémie de coronavirus ont eu une incidence sur l'enseignement et le développement international. Partout dans le monde, les établissements du primaire, du secondaire et du supérieur ont fermé, avec pour résultat, bien souvent, l'accroissement des inégalités sociétales. Certains établissements privés peu coûteux ont fermé définitivement, et leur population scolaire a afflué vers les établissements traditionnels, [tirant encore davantage sur la corde de systèmes publics déjà sous pression](#). Les violences sexistes, [bien qu'elles soient difficiles à mesurer](#), ont augmenté pour certains élèves que l'école ne pouvait plus protéger. L'arrêt des programmes de repas scolaires a engendré [la faim](#) et la maladie. Les gens ont été nombreux à enfin reconnaître que les enseignants sont [des aidants et des travailleurs essentiels](#), et des questions importantes concernant le droit du travail, la représentation et les relations locales dans le secteur de l'enseignement ont été soulevées. Certains établissements ont adopté les technologies pour garantir à leurs élèves une forme d'apprentissage, mais ce genre de formule a profité avant tout aux foyers aisés et aux pays riches. De nombreux élèves sans ordinateur ni accès à internet étaient ainsi privés d'enseignement scolaire (Hossain, 2021). Pendant ce temps, les entreprises spécialisées dans les technologies ont vu leur chiffre d'affaires grimper en flèche, réalisant enfin l'objectif recherché depuis longtemps par certains de leurs dirigeants : « disrupter » le secteur de l'enseignement (Williamson et Hogan, 2021). L'impact économique de la pandémie va obliger certains pays à amputer le budget de l'enseignement à court et à long termes, bien que certaines politiques affirment le protéger (Lennox et al., 2021). À cause de ces dynamiques, l'avenir de l'enseignement, ainsi que les acteurs et partenaires du secteur, sont désormais dans différents états d'urgence.

Les réponses apportées par les organisations internationales qui promeuvent l'enseignement, dont beaucoup sont liées aux institutions des Nations unies, et qui, de l'avis de certains

observateurs, contribuent à bâtir une « architecture mondiale de l'enseignement » (pour une critique, voir [la réponse d'Hugh McLean à Beehary](#), 2021), ont révélé, d'une part, les tensions latentes entre ces acteurs internationaux et les acteurs locaux, qui ne s'entendent pas sur les priorités mondiales, nationales et régionales et, d'autre part, les rapports entre ces différentes priorités. Certaines failles mises au jour dans le domaine de la santé publique – qui remettent en question l'utilité d'une architecture mondiale – concernent également l'enseignement. Au moment précis où le budget de l'enseignement de nombreux pays à revenus faibles ou intermédiaires avait besoin de financements supplémentaires pour surmonter la pandémie, [on prédisait](#) une réduction des aides en provenance de donateurs. Ainsi, au Royaume-Uni, le bureau des Affaires étrangères et du Commonwealth (FCDO) a revu ses priorités à la lumière de certaines déclarations phares contenues dans ses politiques, qui ne mentionnaient pas explicitement sa volonté de réduire la pauvreté et de soutenir la formation tout au long de la vie (FCDO, 2021). Les structures qui articulent la communauté éducative mondiale ont peiné à apporter une aide ininterrompue aux pays et aux personnes qui en avaient le plus besoin. L'architecture encadrant la planification et l'instauration de changements transformationnels durables en période de crise mondiale et au-delà doit faire l'objet d'un examen approfondi.

De nombreuses organisations œuvrant au niveau mondial se sont servies de la crise du covid-19 pour réaffirmer des priorités associées à la conception réductrice – formulée avant la pandémie – d'un apprentissage soumis à des indicateurs de performance ([voir la présentation de Will Smith](#)). Cette conception transparait particulièrement à travers la démarche consistant à mesurer précisément la « perte d'acquis » engendrée par la fermeture des établissements et/ou par un enseignement à distance inadapté, comme si la seule présence d'un élève dans un établissement scolaire lui permettait automatiquement d'acquérir des savoirs, là où son absence serait synonyme de régression (Kuhfeld, 2019). Pendant la pandémie, certains ont exploité cette approche linéaire de l'apprentissage pour calculer [la perte de revenus que cette « perte des acquis » représente sur une vie entière](#). Quand on commence à comparer l'apprentissage avec une unité de mesure appartenant à autre système, on ne tarde pas à établir un parallèle entre la scolarisation et la croissance économique, puis on se sert d'un modèle économétrique pour déterminer quels systèmes produisent le plus d'« acquis ». La perte d'acquis est donc le dernier-né d'une série de discours sur l'enseignement réduisant « un processus complexe [l'apprentissage] à de simples chiffres et autres classements à des fins de gestion et de contrôle » (Shore et Wright, 2015, p. 22 ; voir aussi Gorur, 2016 ; Unterhalter, 2019 ; Piattoeva et Boden, 2020). La richesse des formes d'apprentissage et la [multiplicité des endroits](#) où il a lieu, particulièrement évidentes pendant la pandémie, ne sont pas prises en compte

dans ces calculs linéaires. Comme l'a souligné [Pasi Shalberg](#), « Nous devons en finir avec ce mythe selon lequel le temps passé sur une chaise est égal au temps d'apprentissage. »

Une historicisation des discours sur l'enseignement qui ont émergé pendant la pandémie est utile pour comprendre quelques-unes des tensions de l'enseignement et du développement international en tant que champs de recherche pratique, théorique, empirique et en politiques publiques. L'idée d'une « perte d'acquis » est défendue par de nombreux acteurs de l'enseignement prônant l'utilisation des technologies et les examens standardisés (Williamson et Hogan, 2021, p. 8). Elle fait écho au discours, apparu autour de 2010, qui postule une [crise mondiale de l'apprentissage](#) (Benavot et Smith, 2020). Si tracer les contours de ce discours, et de certaines des idées qu'il mobilise, ne revient pas à ignorer le problème de la qualité de l'égalité des systèmes éducatifs ni celui de l'offre éducative pour les élèves et pays pauvres, l'idée que le problème principal de la pandémie est la perte d'acquis sert toutefois l'une des vieilles priorités de certains acteurs du développement : créer et utiliser des [indicateurs mondiaux de la performance de l'apprentissage](#) pour déterminer quels systèmes sont censés fournir aux élèves et aux étudiants un enseignement de qualité. Cela contraste avec la conceptualisation – plus inclusive – d'un enseignement de qualité au sens large, qui tient compte non seulement de la scolarisation des enfants mais aussi de la formation tout au long de la vie, conçue pour résorber les inégalités et les injustices, et qui encourage le développement durable (McCowan et Unterhalter, 2021). Cette tension traverse l'objectif de développement durable sur l'éducation (Wulff, 2020).

De nombreux commentateurs ont cherché à comprendre l'impact de la pandémie sur l'enseignement – particulièrement sous l'angle de la perte des acquis – en collectant et en représentant des données. [Des cartes interactives](#) ont permis de faire apparaître, par exemple, le nombre d'élèves déscolarisés, la durée de fermeture des établissements, et les régions où les enseignants avaient été vaccinés en priorité. À bien des égards, ces cartes rappellent celles développées à des fins de santé publique par des institutions comme [Johns Hopkins](#), [Our World in Data](#) et [l'université d'Oxford](#), montrant l'évolution du nombre de cas, d'hospitalisations, de morts, de vaccinations et de mesures politiques. En plus d'offrir la possibilité de « gouverner par les chiffres » (Rose, 1991), ces outils procurent aux gens un sentiment de certitude et de contrôle en temps de crise, et permettent aux entreprises de la filière EdTech d'exploiter la masse de données produites. Certains de ces processus sont importants car ils obligent les États à rendre des comptes ; en outre, les cartes « vivantes » peuvent servir à montrer si la pauvreté et les autres inégalités sont prises en compte ou non. Mais lorsque ces cartes deviennent la principale source d'informations sur la pandémie

sans qu'elles soient accompagnées de discussions ou réflexions sur ce qu'elles montrent exactement, et sans recours à des sources de données plus variées, on est en droit de se poser certaines questions : quelles méthodes et quelles données sont utilisées en priorité ? Offrent-elles une représentation globale ou partielle de la réalité ? De qui émanent les informations utilisées ? Quelles normes tenons-nous pour universelles ? Les données des établissements scolaires doivent-elles rester confidentielles et, si oui, comment faire pour qu'elles le restent ? Comment devons-nous comprendre les spécificités nationales et locales ? Ce genre de questions est la spécialité des experts en éducation et en développement international.

Pour commencer à comprendre les états d'urgence déclenchés par le covid-19 dans les domaines de l'enseignement et du développement international, nous devons envisager ces diverses urgences comme liées entre elles, les unes renforçant les autres, toutes entretenant un rapport avec des histoires préexistantes. Mais une fois que l'on a reconnu les dimensions politique, économique et sociale de la crise qui nous bouleverse, peut-on aller plus loin ? Pour élaborer ce NORRAG Special Issue, nous avons identifié les évolutions de l'enseignement au regard de six thèmes interdépendants, qui possèdent tous une dimension politique, économique et sociale. Ces thèmes sont les inégalités, les technologies, les États, le progrès, l'affect et la nature. Tous façonnent et sont façonnés par les différentes modalités de l'enseignement : les programmes, la pédagogie, l'organisation, l'association et l'évaluation. La pandémie a mis en lumière les conditions qui rendaient l'enseignement possible ou impossible à tel ou tel endroit, ce que les articles de ce numéro montrent bien. Nous avons présenté ces thèmes interdépendants selon un ordre logique, en commençant par les deux thèmes les plus récurrents pendant la pandémie : les inégalités et les technologies. Puis l'analyse se porte sur des champs sans doute moins souvent couverts mais tout aussi importants : les États, le progrès et l'affect. Enfin, la section qui clôt ce numéro spécial s'intitule « Nature ». Elle semble nous ramener à notre point de départ puisqu'elle se focalise sur une urgence liée au vivant qui prédit ou préfigure d'autres urgences synonymes de bouleversements : l'urgence climatique, en lien avec la pandémie.

Chaque section présente une série de discussions thématiques et s'ouvre sur un article phare, auquel les autres contributions de la section font référence, adoptant chacune un angle différent, ou partant d'une étude de cas ou d'un problème différent. L'intention est de permettre une dialectique et d'élargir la réflexion comme la praxis.

La première partie s'intéresse au thème des inégalités. C'est presque devenu un truisme que d'affirmer que la pandémie a révélé et creusé les inégalités aux niveaux mondial, national et local. Un grand nombre d'articles de ce numéro abordent le

problème des inégalités en même temps qu'un autre thème. Il nous a donc paru logique de placer ce thème important et transversal en tête de ce numéro. Ainsi, la première section s'ouvre sur un article de Frances Stewart qui présente les effets inégaux du covid-19 sur l'enseignement et montre qu'on a vu s'ajouter des inégalités aux inégalités, celles-ci étant plus ou moins importantes selon le niveau d'éducation des parents. Six articles font écho à celui de Stewart et viennent enrichir ses conclusions. Ils mettent en avant certains groupes particulièrement marginalisés et victimes d'exclusion : communautés indigènes du Pérou (Johnson et Levitan), enfants en situation de handicap au Canada (Francis et al.), enfants résidant dans des zones de conflit (Cameron). Ils font également apparaître les inégalités qui marquent les systèmes éducatifs en soulignant certaines conséquences liées au secteur privé au Nigéria (Robinson et Hussain), à l'apprentissage équitable et aux échanges d'informations entre différents niveaux administratifs en Éthiopie (Yorke et al.), et au degré d'autonomie des chefs d'établissement en Inde (Moore et Kameshwara). De ces articles ressort un constat clair : les inégalités dues à la pandémie n'ont pas été vécues de façon uniforme. Certains groupes ont souffert bien plus que d'autres, et certains systèmes éducatifs ont généré plus d'inégalités ou plus d'égalité que d'autres.

La deuxième section s'intéresse au thème des technologies, autre champ d'étude récurrent de la littérature, encore jeune, sur le covid-19 et l'enseignement. Elle s'ouvre sur un article phare d'Ulrike Rivett, qui revient sur sa propre expérience du passage à l'enseignement à distance début 2020. Rivett se demande quel sens on doit donner à une université privée de tout esprit communautaire. Les quatre articles suivants lui répondent en soulignant les conséquences à la fois positives et négatives des technologies sur l'enseignement pendant la pandémie. Celles-ci ont offert à certains les outils nécessaires à une continuité pédagogique malgré les bouleversements causés par les confinements, la distanciation sociale et le port obligatoire du masque (Moldavan ; Anand et Lall). Pour d'autres, les technologies sont devenues source d'inégalité (Câmara; Crompton et al.).

La troisième section se concentre sur les États. Comment le rôle de l'État a-t-il été reconfiguré pendant la pandémie, et quels en ont été les effets ? Dans beaucoup de pays où l'État avait fait le choix de l'austérité et de politiques néolibérales, et célébrait depuis des décennies l'économie de marché, le discours a radicalement changé, et l'État est vite intervenu dans la vie sociale et économique. Le rôle de certains biens publics, comme les services de santé et l'éducation nationale, a régulièrement alimenté les débats, et il est devenu un point capital des présentations s'intéressant à la légitimité de l'État. Comme l'écrit Adam Habib, qui signe l'article phare de cette section, il faut reconnaître le besoin de créer des institutions qui aident les États à favoriser la justice

sociale après la pandémie, et se doter d'une infrastructure institutionnelle d'enseignement et de recherche qui puisse traduire localement les solutions élaborées au niveau mondial. À cet article principal font suite quatre articles qui analysent l'impact du covid-19 sur l'enseignement dans plusieurs États, notamment de petits États insulaires (les Maldives ; Muna et al.) et des États non reconnus comme tels internationalement (le Cachemire ; Andrabi et Kadiwal), ainsi que du point de vue d'une organisation internationale qui travaille avec tous les États et vise à « entrer en résilience pour reconstruire », ce qui nous rappelle le Cadre de Sendai pour la réduction des risques de catastrophe défini en 2015 (Castle et al.).

La quatrième section élargit le champ d'étude en considérant l'un des préceptes de la modernité critiqués par Sloterdijk (1989/2020, p. 2)³ : le progrès. Dans l'article phare, Keita Takayama interroge notre rapport au temps et notre désir de diviser le temps de l'enseignement en plusieurs plages, ce qui est une manière de gouverner par les chiffres. Il réfléchit aux bouleversements causés par la pandémie qui, selon lui, ont provoqué des moments d'apprentissage accidentel, que nous négligeons trop souvent quand nous nous efforçons d'enseigner selon une progression linéaire. Balakrishnan et Johar montrent comment, en Malaisie, la pandémie a brouillé encore davantage les frontières entre acteurs publics et privés de l'enseignement et confondu leurs points de vue sur le temps. En Sierra Leone, naguère victime d'Ebola, on a su tirer les leçons de l'histoire pour surmonter quelques-uns des défis posés par le covid-19 (Durrani et al.). Indubitablement, le covid-19 a remis en question notre conception traditionnelle du progrès, mais elle est toutefois peu susceptible de disparaître entièrement des discours sur l'enseignement. L'idée de tirer les enseignements du passé ou du présent pour mieux réfléchir à l'avenir est présente dans les trois articles.

La cinquième section se penche sur la pandémie et son impact sur l'enseignement à travers le prisme de l'affect. Dans l'article phare, Irving Epstein aborde quatre thèmes récurrents des théories de l'affect : les intensités des rencontres, la construction de sens, l'agencement et la contingence. Ils lui permettent de comprendre le vécu des élèves et des enseignants pendant le covid-19, entre bouleversements et difficultés. Les trois autres articles de cette section appliquent l'un ou plusieurs des quatre thèmes d'Epstein à différents contextes : ils s'intéressent à des travailleurs indépendants de l'industrie créative installés à Londres (Derrick et Harris), à l'impact de l'EdTech sur le bien-être des élèves dans huit pays (Towne) et au vécu des étudiants d'universités japonaises (Clark et al.). Certains considèrent que l'analyse d'Epstein présente une puissance explicative, alors que d'autres trouvent qu'elle propose une interprétation trop négative de la construction de sens.

Enfin, la sixième section de ce NORRAG Special Issue se penche sur une autre urgence à venir qui se fait déjà sentir. Intitulée « Nature », cette ultime partie trace un parallèle entre la pandémie de covid-19 et l'urgence climatique, tirant les leçons de l'une pour répondre à l'autre. Dans l'article principal, Jeremy Rappleye, Hikaru Komatsu et Iveta Silova soutiennent que, face à la pandémie, les pratiques privilégiant le bien-être collectif à l'individualisme ont été les plus efficaces, et qu'elles seront indispensables pour nous permettre de survivre à l'urgence climatique. Quatre articles viennent étoffer et critiquer leur thèse. Pegram et Kreienkamp prônent la théorie de la complexité pour comprendre les défis mondiaux ; Adams plaide en faveur d'une approche pédagogique fondée sur la permaculture pour un enseignement durable ; et Molloy Murphy recommande de délaïsser les concepts du management, selon lesquels il est possible de contrôler la nature, au profit de relations de réciprocité où les uns prennent soin des autres. Cette section, et ce numéro, se referment sur un article qui rapproche plusieurs aspects des six thèmes dégagés pour nous exhorter à repenser l'enseignement à l'ère de la crise climatique et à cesser d'opposer si catégoriquement la science aux autres formes de connaissance. Nous devons élaborer une approche pluraliste et plurielle tenant compte des complexités de l'enseignement (McKenzie et Kwauk). Cette conclusion est également une introduction à notre prochain numéro spécial, qui s'intitulera « L'enseignement à l'ère du changement climatique » et sera dirigé par Heila Lotz-Sisikta et Eureka Rosenberg.

Au total, ce NORRAG Special Issue contient 29 chapitres auxquels ont contribué 66 personnes affiliées à diverses institutions à travers le monde : universités, établissements scolaires, organisations communautaires, société civile et secteur privé. Ces chapitres concernent toutes les phases de l'enseignement, de la maternelle au supérieur. Ils s'intéressent à un grand nombre d'acteurs, notamment aux élèves, aux parents, aux enseignants, au personnel administratif, à des travailleurs de l'industrie créative, à des responsables institutionnels et à des observateurs. Les auteurs et autrices adoptent diverses méthodologies, collectant parfois des

données d'une manière innovante en raison des restrictions de déplacement et de la distanciation sociale. Certains ont recours à des cadres conceptuels bien connus, là où d'autres jugent les nouvelles théories plus pertinentes. Cette revue donne à voir la profondeur des changements qui ont affecté l'enseignement, la sévérité de leurs effets sur l'enseignement au quotidien, et les formes que peut prendre notre réflexion lorsque nous envisageons les possibilités futures.

Considérés dans leur totalité, les articles de ce NORRAG Special Issue révèlent l'existence d'états d'urgence de l'enseignement multiples et complexes, différents selon des pays et les groupes sociaux. Bien qu'il soit trop tôt pour savoir si les gens et les institutions réussiront à surmonter les difficultés politiques, économiques et sociales provoquées par la pandémie, les chapitres de ce volume, en s'appuyant sur de nouvelles perspectives et pratiques éducatives, proposent des réflexions formatives révélatrices d'importants changements discursifs et matériels en cours. L'interventionnisme étatique est désormais envisagé comme devant profiter à la société et non pas corriger les défaillances du marché : il s'agit là l'une évolution majeure par rapport à la doxa économique néoclassique qui règne en souveraine sur les politiques publiques depuis plus de quarante ans. Les enseignants sont désormais perçus comme des aidants, des travailleurs essentiels aux communautés et à la société, ce qui contraste avec la notion de « déficit ». Les acteurs de l'enseignement débattent ouvertement de situations de vulnérabilité largement répandues, comme les troubles psychiques et la pauvreté ; ils préconisent des actions collectives et des mesures d'aide au lieu de désigner des coupables. Alors que nous élaborons ce numéro, nous espérons que ses différents chapitres inciteront à transformer ces idées naissantes en théories capables de mener à de nouvelles pratiques, à une nouvelle façon de vivre l'enseignement et à des institutions justes, soucieuses de ne pas perpétuer l'utopisme cinétique de la modernité et de ne pas passer sous silence les expériences vécues pendant le covid-19.

Remerciements

Ce fut pour nous un privilège d'assurer la direction de ce NORRAG Special Issue cette année. L'idée est partie d'une série d'articles, dont le premier date d'avril 2020, intitulée [Education in the Time of COVID-19](#), publiée sur le blog du Centre for Education and International Development (CEID). Cette série a été prolongée sous la forme d'un [webinaire](#) du même nom qui s'est tenu en septembre 2020 et d'un [webinaire](#) NORRAG KIX EAP organisé en avril 2021, intitulé « What has COVID-19 done to education and research? », qui réunissait quelques-uns des contributeurs au présent numéro. Nous remercions nos nombreux collègues

du CEID qui ont fait vivre cette série d'articles au cours des dix-huit mois derniers, ainsi que les 63 auteurs et autrices qui signent ce numéro spécial et qui ont bien voulu répondre à nos commentaires et suggestions en vue de la publication de leurs articles. Merci également à Gemma Moss et à Jenny Parkes d'avoir révisé notre introduction. Enfin, nous tenons à remercier Moira V. Faul, Anouk Pasquier Di Dio, Paul Gerhard, Emeline Brylinski, José Luís Canêlhas et les autres membres du NORRAG pour leur soutien tout au long du processus d'élaboration.

Références

Agamben, G. (2020). The state of exception provoked by an unmotivated emergency. Positions Politics.

Beehary, G. (2021). The pathway to progress on SDG 4 requires the global education architecture to focus on foundational learning and to hold ourselves accountable for achieving it. *International Journal of Educational Development*, 82.

Benavot, A., & Smith, W. C. (2020). Reshaping quality and equity: Global learning metrics as a ready-made solution to a manufactured crisis. In A. Wulff. (dir.), *Grading Goal Four* (pp. 238- 261). Brill.

FCDO (2021). *Mitigating the impacts on students and staff of the disruptions to higher education institutions during the COVID19 pandemic: a rapid evidence review*. Rapport technique pour le ministère de l'Éducation.

Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15(5), 598-616.

Harvey, D. (2020). We need a collective response to the collective dilemma of Coronavirus. *Jacobin*.

Hossain, M. (2021). Unequal experience of COVID-induced remote schooling in four developing countries. *International Journal of Educational Development*, 85.

Kenway, J., & Epstein, D. (2021). The COVID-19 conjuncture: rearticulating the school/home/work nexus. *International Studies in Sociology of Education*.

Kuhfeld, M. (6 juin 2019). Rethinking summer slide: The more you gain, the more you lose. *KappanOnline*.

Lennox, J., Reuge, N., Benavides, F. (2021). UNICEF's lessons learned from the education response to the COVID-19 crisis and reflections on the implications for education policy. *International Journal of Educational Development*.

McCowan, T. et Unterhalter, E. (dir.). (2021). *Education and International Development: An introduction*, (2è éd.). Londres : Bloomsbury.

Piattoeva, N. et Boden, R. (2020). Escaping numbers? The ambiguities of the governance of education through data. *International Studies in Sociology of Education*, 29(1-2), 1-18.

Rose, N. (1991). Governing by numbers: Figuring out democracy. *Accounting Organizations and Society*, 16(7), 673–692.

Sandel, M. (2020). *The Tyranny of Merit: What's become of the common good?* Royaume-Uni : Allen Lane.

Shore, C. et Wright, S. (2015). Governing by numbers: Audit culture rankings and the new world order. *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*, 23(1), 22–28.

Sloterdijk, P. (2000). *La Mobilisation infinie : vers une critique de la cinétique politique*. Trad. Hans Hildenbrand. Paris : Christian Bourgois.

Unterhalter, E. (2019). *Measuring the unmeasurable in education*. Londres : Routledge.

Williamson, B. et Hogan, A. (2021). *Pandemic Privatisation in Higher Education: Edtech and University Reform*. Bruxelles : Education International.

Wulff, A. (dir.). (2020). *Grading Goal Four: Tensions, threats, and opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education*. Leyde : Brill Sense.

Žižek, S. (2020). *Pandemic! COVID-19 shakes the world*. New York : OR Books.

Notes de fin de page

1. La référence indiquée ici est celle de l'édition en langue anglaise, *Infinite Mobilization: Towards a Critique of Political Kinetics*, trad. Sandra Berjan, Cambridge : Polity Press, 1989/2020. En revanche, la référence figurant dans la bibliographie est celle de l'édition française. La traduction des citations utilisées dans l'article n'est pas la traduction officielle mais la nôtre (réalisée à partir de la version anglaise) (N.d.T.).
2. Voir la note 1.
3. Voir la note 1.

Partie 1

Inégalités

Impact du covid-19 sur l'enseignement : la pandémie génératrice d'inégalités

 **Frances Stewart**, professeure émérite, université d'Oxford, Royaume-Uni

 frances.stewart@qeh.ox.ac.uk

Résumé

Ce bilan de l'impact du covid-19 sur l'enseignement montre que la pandémie a créé des inégalités à l'intérieur des pays comme entre les pays. La mise en place d'un enseignement de substitution en réponse à la fermeture des établissements scolaires a été plus efficace dans les pays riches et dans les établissements les plus performants ; les élèves des foyers les plus modestes, qui disposaient d'un accès restreint à internet, à la télévision et aux ordinateurs, et qui pouvaient moins facilement compter sur l'aide de leurs parents, n'ont pas pu en bénéficier dans les mêmes proportions. L'impact inégal du covid-19 sur l'enseignement risque d'engendrer des effets à long terme sur les perspectives des élèves issus des pays et foyers les plus pauvres.

Mots-clés

Inégalités
Covid-19
Enseignement
Établissements scolaires
Scolarisation

L'éducation est un important marqueur d'inégalité. En plus d'être vitale à l'épanouissement d'un individu, l'éducation permet d'acquérir des capacités fondamentales. Surtout, l'éducation permet de mieux gagner sa vie et d'être en meilleure santé. Les inégalités dans l'enseignement – inégalités d'accès aux établissements scolaires, qualité d'enseignement inégale au sein de ces établissements – contribuent directement à produire et à perpétuer d'autres inégalités, à la fois verticales (entre les individus) et horizontales (entre les groupes), dans les domaines de l'emploi, des revenus et, à bien des égards, de la santé.

Le covid-19 a eu un impact considérable sur l'enseignement. Dans la plupart des pays, les écoles ont fermé pendant six mois en 2020. D'après les estimations, 80 % des élèves de la planète étaient confinés en mars 2020 alors que leur établissement scolaire était fermé. Un enseignement de substitution a été proposé, notamment sous forme de cours interactifs en ligne, de cours à la télévision et à la radio et, parfois, de fiches d'activités.

Si la fermeture mondiale des établissements a affecté tout le monde, ce sont les foyers et pays aux plus faibles revenus qui ont été les plus durement touchés. De manière générale, on distingue trois types d'inégalités à l'intérieur des pays et entre les pays :

1. Inégalités d'accès aux équipements nécessaires aux enseignements de substitution, c'est-à-dire à internet, aux ordinateurs, aux smartphones, aux télévisions et aux radios.
2. Inégalités concernant la capacité des parents à encadrer les enseignements à domicile, variable en fonction de leur niveau d'éducation et du temps à leur disposition.
3. L'effet combiné du covid-19 et du confinement a eu un impact négatif généralisé sur l'emploi et les revenus, avec des répercussions indirectes sur l'apprentissage des élèves. Ces répercussions ont elles-mêmes été inégales d'un foyer à l'autre et d'un groupe à l'autre. L'impact de la baisse des revenus des foyers sur l'enseignement est plus important lorsque les revenus sont déjà faibles – ou proches du minimum vital.

Bien qu'omniprésentes, les répercussions – génératrices d'inégalités – ont pris des proportions différentes d'un pays à l'autre selon la durée de fermeture des établissements scolaires, la nature des enseignements de substitution et le type de soutien offert aux élèves. De plus, les conséquences économiques ont été variables selon les pays en fonction de la durée et de la sévérité des restrictions imposées aux activités économiques, des retombées de la récession (due au covid) dans les autres pays, ainsi que des politiques gouvernementales (et celles des donateurs d'aide) adoptées pour soutenir les revenus. Cet article illustre ces différents aspects en s'appuyant sur des données générales et sur des statistiques concernant plusieurs pays spécifiques.

Aperçu des données mondiales

Fermeture des établissements scolaires

Tous les pays ont été touchés par le covid-19, certains bien plus fortement que d'autres. La fermeture des établissements scolaires a constitué une réponse quasi universelle. On estime que, fin mars 2020, au plus fort de la pandémie, elle concernait 1,471 milliard d'élèves (82,5 % des élèves scolarisés). Les établissements ont rouvert progressivement par la suite. Le 24 mai 2021, seuls 24 pays imposaient encore une fermeture généralisée de leurs établissements, et le nombre d'élèves affectés, quoique toujours conséquent, n'était plus que de 211 millions.

Tableau 1. Fermeture des établissements scolaires pendant le covid-19

Date	Nombre de pays imposant la fermeture de tous les établissements scolaires	Nombre d'élèves affectés (en millions)	% d'élèves scolarisés affectés par la fermeture
31 mars 2020	164	1471	82,5
6 juin 2020	107	919	52,5
9 septembre 2020	40	809	46,2
12 novembre 2020	23	224	12,8
29 mars 2021	40	205	11,7
24 mai 2021	24	211	12

Source : UNESCO, 2021

Enseignement de substitution

En réponse à la fermeture des établissements scolaires, plusieurs modes d'enseignement alternatifs ont été adoptés, parmi lesquels l'enseignement en ligne, l'utilisation de la télévision ou de la radio, et parfois la distribution de supports pédagogiques, remis en mains propres ou livrés par voie postale. Dans les pays pauvres, les écoles avec le moins de ressources n'ont proposé aucun enseignement de substitution (Human Rights Watch, 2020).

Un enseignement en ligne interactif – substitut le plus

efficace à l'enseignement en présentiel – a été proposé par les établissements les mieux équipés, les élèves devant disposer d'une connexion à internet pour pouvoir le suivre. Dans les pays à faibles revenus, les élèves ayant accès à internet représentaient une minorité (16,3 %), et les cours à la télévision, meilleur substitut après l'enseignement en ligne, étaient également réservés à un petit nombre de foyers, ceux possédant une télévision. En Afrique subsaharienne, seuls 19 % des foyers disposaient d'un accès à internet, contre 89 % en Amérique du Nord. Les données révèlent le même écart s'agissant des postes de télévision (tableau 2). Dans chaque cas, les enfants de foyers pauvres étaient privés d'accès à ces enseignements de substitution. Bien que les personnes ayant accès à la radio dans les pays pauvres soient bien plus nombreuses que celles disposant d'une télévision, de nombreux foyers très pauvres ne possèdent pas de radio.

Par conséquent, l'accès aux enseignements de substitution et la qualité de ces enseignements ont été marqués par des inégalités d'un pays à l'autre et à l'intérieur même de chaque pays. Selon une étude menée dans quatre pays d'Afrique subsaharienne (Éthiopie, Malawi, Nigéria et Ouganda), moins de la moitié des élèves avaient accès à une radio, à une télévision ou à des applications d'apprentissage nomade pendant la pandémie, et le contact entre les élèves et leurs enseignants a chuté pour atteindre 17 % (Josephson et al., 2020). Au Burkina Faso, des élèves ont rapporté qu'étudier leur était impossible en raison du manque d'électricité (Human Rights Watch, 2020). L'UNICEF (2020a) estime que, dans la région Amérique du Sud-Caraïbes, trois élèves du privé sur quatre ont la possibilité de suivre un enseignement à distance, mais seulement un élève sur deux dans le public.

Selon les estimations de l'UNICEF, dans les pays en développement, parmi les élèves privés d'accès au distanciel, plus de 70 % se situaient dans les quatre premiers déciles de revenus, et plus de trois sur quatre vivaient en zone rurale (UNICEF, 2020b). L'UNICEF a évoqué la possibilité que les enfants issus de foyers très pauvres (foyers d'immigrés et indigènes en particulier) ne retournent pas à l'école après la réouverture des établissements (UNICEF, 2020a). Selon une enquête (Human Rights Watch, 2020), de nombreux enfants de République centrafricaine, du Congo et de Madagascar n'ont reçu aucun enseignement pendant le confinement, en particulier les filles, qui craignaient de se rendre au domicile d'enseignants de sexe masculin, et qui devaient souvent effectuer des tâches domestiques. Un enseignant d'une région du Maroc à faibles revenus estimait alors que 10 % de ses élèves tout au plus suivaient un enseignement à distance, pour la plupart des élèves dont les parents possédaient un bon niveau d'éducation (Human Rights Watch, 2020). Ces inégalités ne se limitent pas aux pays pauvres. En Angleterre et au pays de Galles, une enquête a révélé que quatre établissements avec une population scolaire défavorisée sur cinq ne possédaient « pas assez d'outils

numériques et une connexion à internet trop peu satisfaisante pour garantir à tous les élèves confinés une continuité pédagogique » (Teachfirst, 2020).

Une enquête menée auprès des ministères de l'Éducation de plusieurs pays en développement a révélé des inégalités criantes d'un pays à l'autre s'agissant des actions engagées en réponse à la pandémie (UNESCO et al., 2020).

- 90 % des pays avec les plus hauts revenus ont demandé aux enseignants de continuer à travailler pendant la fermeture, contre seulement 60 % des pays à revenus intermédiaires et 39 % des pays à faibles revenus.

- Un suivi des résultats scolaires des élèves par les enseignants a été organisé dans 97 % des pays à hauts revenus, mais seulement dans la moitié des pays à faibles revenus et à revenus intermédiaires inférieurs.
- La plupart des pays à revenus élevés et intermédiaires ont facilité l'accès au distanciel, contre seulement 30 % des pays à faibles revenus.

Tableau 2. Ressources complémentaires nécessaires pour accéder aux enseignements de substitution, par région

Région	% d'utilisateurs d'internet, 2018	% de personnes ayant accès à l'électricité par rapport à la pop. totale, 2018	% de personnes ayant accès à l'électricité par rapport à la pop. rurale, 2018	% de foyers équipés d'une télévision, 2000-2003
Afrique subsaharienne	18,7 ^a	47,7	31,5	22,7
Asie du Sud	20,1	91,6	87,6	23,4
Asie de l'Est et Pacifique	54,9 ^a	98	96,3	75 ^b
Monde arabe	63,2	89,3	79,2	85,6 ^c
Amérique du Sud et Caraïbes	72,4	98,3	92,8	73,8 ^d
Union européenne	81,6	100	100	94,3
Amérique du Nord	88,5	100	100	98

a. 2017 ; b. estimation ; c. Moyen-Orient et Afrique du Nord ; d. anciennes colonies espagnoles

Source : Banque mondiale, indicateurs de développement dans le monde ; Nation Master

Aide parentale pour l'école à la maison

D'un pays à l'autre comme à l'intérieur de chaque pays, on observe de fortes inégalités s'agissant de l'aide parentale apportée aux élèves dans le cadre de l'école à la maison. Elles s'expliquent en grande partie par les inégalités de niveaux d'éducation des parents. Dans les pays à hauts revenus, la quasi-totalité des parents ont suivi des études primaires et secondaires, mais il existe un fossé entre ceux ayant effectué des études supérieures, mieux placés pour épauler leurs enfants dans leurs études secondaires, et ceux ne possédant aucun diplôme. L'existence d'une corrélation entre les inégalités de niveaux d'éducation parentale et les inégalités de revenus par ménage n'est plus à démontrer. Au Royaume-Uni, par exemple, en 2018, les familles les plus pauvres (bénéficiant de la cantine scolaire gratuite pour leurs enfants) étaient moins de deux fois moins nombreuses à avoir étudié à l'université que le reste de la population ; l'écart s'accroît quand on prend un indice de défavorisation à plusieurs variables (UCAS, 2018). La différence serait encore plus grande si toute la population adulte était prise en compte, car la fréquentation des universités a augmenté au cours des décennies.

Dans les pays à faibles revenus, un grand nombre de femmes adultes n'ont pas terminé leurs études primaires et sont par conséquent très mal placées pour soutenir leurs enfants dans leurs apprentissages (tableau 3). Ainsi, au Sénégal, en 2017, seules 13 % des femmes de plus de 25 ans avaient terminé leurs études primaires. Ce sont les foyers les plus pauvres qui concentrent le plus de parents avec un niveau d'éducation très faible, ce qui amplifie l'impact négatif du covid-19 sur l'apprentissage des enfants de foyers à bas revenus. Plusieurs enfants interrogés par Human Rights Watch expliquent avoir du mal à étudier chez eux car personne au sein de leur foyer n'a fait d'études (Human Rights Watch, 2020). Sur l'ensemble des parents ayant participé à une étude menée au Bangladesh, la moitié se déclare incapable d'aider ses enfants à comprendre les « thèmes nouveaux » (Biswas et al., 2020), et 37 % des répondants à une enquête menée auprès d'enfants de 11 à 17 ans dans 46 pays affirment qu'ils n'ont personne pour les aider pour l'école à la maison (Gordon et Burgess, 2020).

Tableau 3. Proportion de femmes adultes ayant terminé leur cycle d'études primaires dans quelques pays en développement

Pays	% de femmes (25 ans et plus) ayant terminé leur cycle d'études primaire	Année
Angola	32,9	2014
Bangladesh	54,5	2018
Burundi	13,8	2017
Honduras	60,2	2018
Indonésie	74,9	2018
Mozambique	36,1	2017
Népal	17,1	2008
Niger	8,9	2012
Pakistan	37,7	2017
Rwanda	31,8	2018
Sénégal	13,1	2017
Syrie	33,4	2008
Tanzanie	58,9	2012
Tunisie	65,8	2016

Source : Banque mondiale, indicateurs de développement dans le monde.

Ces effets délétères du covid-19 sur l'enseignement découlent directement de la fermeture des établissements scolaires et des enseignements de substitution mis en place. Il faut cependant noter que 9 % des enfants en âge d'aller à l'école primaire et 18 % des enfants de 6 à 17 ans n'étaient pas scolarisés durant la période concernée, selon les estimations de l'UNESCO. Ces enfants n'ont naturellement pas été touchés par la fermeture des établissements.

Autre élément important, la récession économique due au confinement a pénalisé l'apprentissage des élèves.

Conséquences économiques

La pandémie a eu des effets économiques néfastes dans le monde entier, d'abord en raison des confinements dans certains pays, mais aussi à cause des répercussions sur les marchés d'autres pays économiquement exsangues. Dans un certain nombre de pays, ces effets ont été atténués par des mesures gouvernementales visant à soutenir les entreprises, l'embauche et les revenus. En avril 2021, selon les estimations du FMI, le PIB mondial a diminué de 3,3 %, avec des écarts considérables d'un pays à l'autre dus à des gestions différentes de la pandémie. Ainsi, la Chine a vu son PIB s'accroître de 2,3 % en 2020, tandis qu'à l'extrême opposé, les économies insulaires étaient au plus mal, avec un PIB en baisse de 19 % aux Fiji et de 32 % aux Maldives. Le PIB des pays développés a chuté de 4,7 %, avec des baisses particulièrement importantes en Espagne (11 %) et au

Royaume-Uni (10 %). Du côté des pays en développement les plus avancés économiquement, le PIB du Pérou a chuté de 11 %, celui de l'Argentine et des Philippines de 10 %, celui de l'Inde et du Mexique de 8 %, et celui de l'Afrique du Sud de 7 %. La région Amérique du Sud-Caraïbes est celle qui a connu la chute la plus importante (7,0 %) ; l'Afrique subsaharienne, quant à elle, a vu son PIB décroître de 1,9 % (FMI, 2021).

L'impact du déclin économique de chaque pays dépend de la nature des confinements et des mesures de protection mises en place par l'État. Les revenus des personnes pouvant télétravailler (exerçant des professions non manuelles pour la plupart) sont restés plus stables. Les pertes de revenus subies par les personnes contraintes de suspendre leur activité ont été fonction des régimes d'assurance publique et privée des foyers, ainsi que des mesures gouvernementales prises pour protéger la population pendant la pandémie – des mesures soutenant principalement les personnes exerçant une activité dans le secteur formel encadrée par un CDI. Les foyers disposant de ressources ont pu puiser dedans pour soutenir leur propre consommation. Les personnes travaillant dans le secteur informel et celles sous contrat temporaire ont généralement pâti davantage, étant privées d'assurance et inéligibles aux aides gouvernementales.

Il est impossible de généraliser sur l'impact de la récession économique car il dépend en grande partie de la nature des confinements et des compensations financières octroyées par les États, bien qu'il semble avoir engendré des inégalités dans la plupart des pays (voir par exemple Chetty et al., 2020). Dans les pays à faibles revenus, de nombreux individus ont franchi le seuil de pauvreté (FMI, 2021). En janvier 2021, la Banque mondiale estimait que 119 à 124 millions de personnes supplémentaires s'étaient retrouvées en situation d'extrême pauvreté en 2020 (Lakner et al., 2021).

Une étude menée dans quatre pays africains révèle que 77 % de la population appartient à un foyer ayant enregistré une perte de revenus due à la pandémie. Près d'un quart des foyers a été contraint de restreindre ses provisions de nourriture et de médicaments à cause d'une diminution de ses revenus, en particulier ceux « qui étaient déjà dans une situation de pauvreté avant la pandémie » (Josephson et al., 2020, p.8).

L'accroissement de la pauvreté nuit à l'enseignement, et pas seulement en raison des privations qu'elle engendre. En effet, lorsque leur nutrition et leur santé se détériorent, les élèves ont davantage de mal à apprendre. Par ailleurs, les aînés (surtout les filles) doivent parfois s'occuper de leurs cadets qui ne vont pas à l'école. Certains enfants ont effectué des travaux rémunérés afin de compléter les revenus de leur famille. L'enquête menée par Human Rights Watch (2020) montre qu'en Afrique subsaharienne des enfants pêchaient et vendaient du poisson pendant que d'autres s'improvisaient mineurs, d'autres encore agriculteurs. Leurs enseignants craignaient qu'ils ne reprennent jamais leurs études.

Synthèse des répercussions

Une comparaison de ces statistiques fait ressortir les conséquences inégales du covid-19 à l'intérieur de chaque pays et entre les pays. Celles-ci sont corroborées par Human Rights Watch (2020, p. 1) qui, après avoir réalisé des entretiens dans neuf pays d'Afrique, conclut : « La fermeture des établissements scolaires due à la pandémie a exacerbé les inégalités préexistantes, et (...) les enfants les plus touchés ont été ceux qui présentaient au départ le plus de risques de se retrouver privés d'un enseignement de qualité ».

Le tableau 4, issu d'une enquête menée dans 46 pays auprès d'enfants et d'aidants, illustre ces inégalités pour chaque région.

Tableau 4. Inégalités région par région face aux enseignements de substitution pendant le covid-19

Région	% d'enfants n'ayant personne pour les aider à la maison	% d'enfants privés de tout contact avec leurs enseignants	% d'enfants en contact avec leurs enseignants une fois par semaine ou plus
Amérique du Nord	12	20	46
Amérique du Sud-Caraïbes	25	24	36
Asie	33	58	15
Afrique de l'Ouest	40	68	10
Afrique de l'Est et du Sud	43	81	10

Source : Gordon et Burgess 2020.

Différents rapports sur chaque pays révèlent les inégalités générées par l'impact du covid-19. Plusieurs études d'impact concernant la fermeture des établissements scolaires dans les pays développés révèlent une perte d'acquis plus importante chez les élèves issus de foyers à bas revenus :

- Aux Pays-Bas, la baisse des résultats observée aux évaluations était jusqu'à 55 % plus importante chez les élèves issus de familles avec un plus faible niveau d'éducation (Engzell et al., 2020).
- En Belgique, dans les établissements flamands, plus la proportion d'élèves défavorisés était grande, plus la baisse des résultats était importante (Maldonado et De Witte, 2020).
- Aux États-Unis, la baisse observée du nombre de cours de mathématiques suivis sur la plateforme Zearn était de 70 % chez les élèves de foyers appartenant aux 25 % de revenus les plus faibles ; autour de 60 % chez ceux de foyers à revenus

moyens, et de 30 % chez ceux issus de foyers se situant dans les 25 % de revenus les plus élevés (Bruyckere, 2020).

- Au Royaume-Uni, dans les établissements secondaires, 64 % des élèves appartenant au quintile le plus riche se sont vu proposer une aide active au travail scolaire, contre 47 % des élèves du quintile le plus pauvre. 82 % des élèves du privé ont bénéficié d'une aide active. Les élèves des familles les plus aisées consacraient 30 % de temps supplémentaire à leur travail scolaire par rapport à ceux du quintile le plus pauvre (Andrew et al., 2020).

On enregistre des chiffres similaires pour les pays en développement. Par exemple, une étude menée en Équateur révèle des inégalités à la fois verticales et horizontales engendrées par les enseignements de substitution (tableau 5).

Tableau 5. Enseignement pendant le confinement dû au covid-19 en Équateur

	% d'élèves disposant d'un ordinateur et d'un accès à internet	% d'élèves consacrant plus de 4 heures par semaine à leur travail scolaire	% d'élèves n'effectuant aucun travail scolaire
Quartile aux revenus les plus élevés	75	45	9
Quartile aux revenus les plus faibles	39	40	19
Mestizos/ Blancs	62	45	13
Indigènes et autres	44	40	19

Source : Asanov et al., 2021.

De même, au Nigéria, la fermeture des établissements scolaires a creusé les inégalités éducatives, qu'elles soient verticales ou horizontales : les élèves dont les parents possédaient de plus hauts revenus et un meilleur niveau d'éducation disposaient d'un meilleur accès à internet, et ceux résidant dans le sud du Nigéria disposaient d'un bien meilleur accès que ceux résidant dans le nord. L'étude réalisée apporte la conclusion suivante : « Les enfants de foyers à bas revenus et à faible niveau d'éducation sont fortement désavantagés car l'enseignement à distance est entravé par l'indisponibilité des structures et des ressources nécessaires au bon fonctionnement de l'école à la maison. » (Briggs, 2020, p. 50).

Conclusion

Le covid-19 a eu un impact négatif sur l'enseignement dans le monde entier. Malgré des données fragmentaires, il apparaît

que cet impact a généré, d'une part, des inégalités à l'intérieur des pays, à la fois horizontales (c'est-à-dire entre les groupes) et verticales (entre les individus), et, d'autre part, des inégalités entre les pays. Les enseignements de substitution mis en place ont été inégalitaires, ainsi que l'aide pour l'école à la maison apportée par les enseignants et les parents. L'accroissement de l'extrême pauvreté a pénalisé l'apprentissage des plus pauvres. Ces effets défavorables vont s'estomper à mesure que les pays se relèveront de la crise, mais le rétablissement risque d'être inégal, les pays les plus développés possédant les ressources pour doper la reprise là où les pays les plus pauvres risquent d'être ralentis par les nombreuses dettes qu'ils ont contractées.

Il est probable que les élèves des pays les plus riches et des foyers aux revenus les plus élevés recevront davantage d'aide de l'État, des établissements scolaires et de leur famille pour combler les lacunes accumulées pendant la pandémie. Pour de nombreux élèves issus de foyers modestes, en revanche, le covid-19 aura eu des retombées négatives permanentes sur leurs apprentissages, compromettant leurs perspectives économiques et probablement leur santé. Cette situation risque d'accentuer les inégalités de manière générale et de s'étendre à la génération suivante.

Références

Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S.,... Sevilla, A. (2020). *Learning during the lockdown: real-time data on children's experiences during home learning*. Institute of Fiscal Studies. Londres.

Asanov, I., Flore, F., Meusmann, M., & Schulte, M. (2021). Remote learning, time-use and mental health of Ecuadorian. *World Development*, 138.

Biswas, K., Asaduzzaman, T. M., Evans, D. K., Fehrlar, S., Ramachandran, D., & Sabarwal, S. (2020). *TV-Based Learning in Bangladesh: Is it Reaching Students?* Banque mondiale.

Briggs, D. C. (2020). COVID-19 The effect of lockdown on children's remote learning experience – parents perspective. *Journal of Education, Society and Behavioral Science*, 33(9), 42-52.

Bruyckere, P. d. (2020). *From experience to learning. Some really bad news about learning during this pandemic based on actual data from three different countries*. The Economy of Meaning.

Chetty, R., Friedman, J. N., Hendren, N., Stepner, M., & Team, T. O.I. (2020). *The economic impact of COVID-19. Evidence from a new public database built using private sector data*. NBER Working Paper 27431, New York.

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2020). *Learning inequality during the COVID-19 pandemic*. *SocArXiv paper*.

FMI. (Avril 2021). *World Economic Outlook*. Washington DC : Fonds monétaire international.

Gordon, M., & Burgess, M. (2020). *The hidden impact of COVID-19 on children's education*. Save the Children.

Human Rights Watch. (2020). *Impact of COVID-19 on children's education in Africa*.

Josephson, A., Kilic, T., & Michler, J. D. (2020). *Socioeconomic Impacts of COVID-19 in Four African Countries*. Washington DC : Banque mondiale.

Lakner, C., Yonzan, N., Mahler, G. D., Castaneda Aguilar, R. A., & Wu, H. (2021). Updated estimates of the impact of COVID-19 on global poverty: Looking back at 2020 and the outlook for 2021. Blog de la banque mondiale.

Maldonado, J. E., & De Witte, K. (2020). *The effect of school closures on standardised student test outcomes*. Discussion Paper Series Dps20.1. Département d'économie, LeuvenKu

Teachfirst. (Novembre 2020). *84% of schools with the poorest children lack devices to ensure their pupils can study at home if self-isolating*. *Teach first, communiqué de presse*.

UCAS. (2018). *Multiple equality measures (MEM) report*. UCAS.



UNESCO. (2021). *Dashboards on the global monitoring of school closures caused by the COVID-19 pandemic*. <http://covid19.uis.unesco.org/global-monitoring-school-closures-covid19/>


UNESCO, UNICEF et Banque mondiale. (2020). *What we have learnt? Overview of findings from a survey of Ministries of Education on national responses to COVID19*.



UNICEF. (2020a). *Education on hold: A generation of children in Latin America and the Caribbean are missing out on schooling because of COVID-19*. Consulté sur <https://reliefweb.int/report/mexico/education-hold-generation-children-latin-america-andcaribbean-are-missing-out>.



UNICEF. (2020b). *Are children able to continue learning during school closures?* <https://data.unicef.org/resources/remot-learning-reachability-factsheet/>



Élèves en situation de handicap en Ontario (Canada) : pour une collaboration entre les familles et les établissements

 **Grace L. Francis**, associate professor, université George-Mason, États-Unis
 gfranci4@gmu.edu

 **Julia Jansen-van Vuuren**, doctorante, Queen's University, Canada
 17jmv@queensu.ca

 **Navjit Gaurav**, doctorant, Queen's University, Canada
 19ng7@queensu.ca

 **Heather M. Aldersey**, associate professor, Queen's University, Canada
 hma@queensu.ca

 **Sharon Gabison**, assistant professor, université de Toronto, Canada
 shar.gabison@utoronto.ca

 **Colleen M. Davison**, associate professor, Queen's University, Canada
 davisonc@queensu.ca

Résumé

La pandémie de covid-19 a mis en lumière des injustices sociétales, notamment s'agissant des besoins des élèves en situation de handicap. Cet article rend compte d'une enquête visant à évaluer la satisfaction des personnes s'occupant d'élèves en situation de handicap vis-à-vis des dispositifs de collaboration entre les familles et les établissements scolaires, avant et après la fermeture des établissements due au covid-19 en Ontario (Canada). Ce faisant, il interroge les politiques et les pratiques.

Mots-clés

Famille
Enseignant
Apprentissage en ligne
Handicap
Canada

Le covid-19 a engendré ou mis en lumière d'innombrables injustices sociétales, notamment s'agissant des réponses apportées aux besoins des enfants en matière d'enseignement (Di Pietro et al., 2020). Cependant, en période de crise, une collaboration entre les familles et les établissements scolaires peut atténuer les effets de ces inégalités éducatives et corriger la disparité des résultats scolaires (Campbell, 2020 ; Sider, 2020). Pendant le covid-19, de nombreuses familles, dont plusieurs avec des enfants en situation de handicap, se sont transformées en enseignants à plein temps, en spécialistes des technologies et en auxiliaires de vie. Il existe peu de données sur l'efficacité des pratiques collaboratives entre familles et établissements scolaires (Bennett et al., 2020), et encore moins sur ces pratiques à l'ère du covid-19. Cet article rend compte d'une enquête visant à évaluer la satisfaction des familles ontariennes avec des élèves en situation de handicap vis-à-vis des dispositifs de collaboration entre famille et établissements scolaires avant et après la fermeture des établissements en 2020 due au covid-19.

Contexte

Au Canada, l'enseignement est décentralisé et sa mise en œuvre est dévolue aux provinces. En Ontario, conformément à l'Education Act (loi sur l'éducation), les 72 conseils scolaires sont chargés de concevoir des programmes d'enseignement et d'offrir des services à destination des élèves à besoins spécifiques. En 2021, plus de 178 500 élèves ontariens avaient été identifiés comme étant des *exceptional pupils*, c'est-à-dire des élèves à besoins particuliers en situation de handicap. 162 000 élèves supplémentaires, bien que non formellement identifiés comme tels, s'étaient eux aussi vu proposer des programmes d'enseignement et des services adaptés aux élèves à besoins spécifiques (People for Education, 2021). Une fois qu'un CIPR (Comité d'identification, de placement et de révision) a formellement reconnu qu'un élève en situation de handicap possède des besoins particuliers, le conseil scolaire est tenu d'élaborer un plan d'enseignement individualisé (PEI) présentant le programme d'enseignement et/ou les services adaptés à sa situation. Ce plan s'appuie sur une évaluation des points forts et des besoins de l'élève. Le conseil scolaire peut également être amené à élaborer un PEI pour un élève n'ayant pas été formellement identifié comme souffrant de handicap mais bénéficiant déjà de programmes/services répondant à des besoins particuliers. Définie par le ministère de l'Éducation ontarien, la politique de partenariat avec les parents prévoit une collaboration entre les familles et les établissements scolaires. Malgré ce dispositif officiel, une étude menée en 2018 auprès de parents d'élèves ontariens en situation de handicap a montré que leur accès à un enseignement adapté aux besoins de leurs enfants était entravé par divers obstacles et qu'ils n'étaient pas suffisamment en liaison avec les enseignants de leurs enfants (Reid et al., 2018).

Les établissements publics ontariens sont passés à un enseignement à distance en mars 2020 en réponse au covid-19, avant de proposer, à l'automne 2020, diverses solutions pour un retour à une scolarisation formelle (enseignement en présentiel, en ligne, ou hybride) en fonction de la classe de l'élève et des préférences de sa famille. En août 2020, sous l'impulsion des familles défendant les intérêts de leurs proches, le gouvernement ontarien a dévoilé un plan d'enseignement ciblé pour les élèves ontariens en situation de handicap. Cependant, de nombreuses recommandations y figurant n'ont toujours pas été mises en œuvre (Thomson, 2020) et un grand nombre de familles déplorent encore un manque de collaboration avec les établissements scolaires (Waberi, 2020).

Méthodes

Afin d'évaluer la satisfaction des familles ontariennes avec un enfant en situation de handicap vis-à-vis de la collaboration entre les familles et les établissements scolaires avant et après la fermeture de ces établissements due au

covid-19, nous avons réalisé une enquête en ligne (Dillman et al., 2014). Le travail d'Haines et al. (2017), qui proposent différentes catégories d'activités pour les partenariats familles-enseignants, a servi de canevas à l'élaboration des questions. L'enquête comprenait d'abord sept questions démographiques basiques, suivies de sept questions portant sur les enseignants (construites sous forme d'échelles de Likert à trois points) : (1) connaissance des besoins des élèves ; (2) capacité à répondre aux besoins des élèves ; (3) connaissance des services dont les élèves ont besoin ; (4) capacité à accompagner les parents pour qu'ils puissent répondre aux besoins de leurs enfants ; (5) suivi des services fournis aux élèves ; (6) capacité à mettre les familles en relation avec les services dont leurs enfants ont besoin à la maison, à l'école ou dans la communauté et (7) défense des intérêts des élèves. Toutes les questions comprenaient une option permettant de préciser si la réponse concernait la situation avant ou après la fermeture des établissements, ainsi qu'un champ destiné à la rédaction d'une réponse ouverte (facultative). Une enquête pilote avait été réalisée en amont auprès de trois membres de la famille d'un élève en situation de handicap, et de deux personnes ayant enseigné dans des établissements publics ontariens.

Le recrutement des participants a été assuré par Family Alliance Ontario, association autonome de citoyens dont la mission est d'offrir des ressources aux individus en situation de handicap et à leurs proches, et de faciliter les mises en relations. En août 2020, six mois après la mise en place de l'école en ligne à la maison en Ontario, des invitations à participer à l'enquête ont été envoyées via les listes de diffusion de plusieurs organisations et via une page Facebook publique. Les données ont été collectées jusqu'en septembre 2020, après la réouverture des établissements. Pour les questions type échelle de Likert, nous avons analysé la fréquence des notes de chaque item. Pour rendre compte des thèmes qui revenaient le plus souvent dans les réponses ouvertes, nous avons procédé à une analyse thématique basique (Merriam et Tisdell, 2016). Au total, 146 personnes ont participé à l'enquête, toutes ayant dans leur famille un enfant d'âge scolaire en situation de handicap. Le tableau 1 présente les informations démographiques.

N.B. : Dans les résultats ci-après, la mention « pour/pendant la période postérieure à la fermeture des établissements scolaires » fait référence à la période allant de mars 2020 à septembre 2020, pendant laquelle certains élèves suivaient des cours en ligne à la maison, d'autres suivaient un modèle d'apprentissage hybride (combinant présentiel et distanciel), et d'autres encore avaient repris les cours en présentiel.

Résultats de l'enquête

L'enquête montre que la confiance des parents dans la capacité des enseignants à répondre aux besoins de leur

Tableau 1. Données démographiques des participants

Caractéristiques	n	%
Genre	146	
M	12	8,22 %
F	134	91,78 %
Âge de l'enfant en situation de handicap	146	
5 à 10 ans	59	40,41 %
11 à 15 ans	41	28,08 %
16 à 20 ans	42	28,77 %
21 ans ou plus	4	2,74 %
Revenu annuel moyen par foyer	136	
20 000 \$ ou moins	13	9,56 %
21 000 à 40 000 \$	20	14,71 %
41 000 à 80 000 \$	29	21,32 %
81 000 \$ ou plus	74	54,40 %
Zone géographique	117	
Zone rurale	27	23 %
Zone urbaine	90	77 %

enfant s'est considérablement érodée après la fermeture des établissements scolaires. Premièrement, une large majorité de répondants (71 %) s'accordent à dire que l'enseignant de leur enfant connaissait ses besoins avant le covid-19, alors que seuls 37 % affirment que c'était le cas pendant le covid-19. Deuxièmement, 38 % des répondants affirment que l'enseignant répondait à ses besoins avant le covid-19, contre seulement 16 % pendant la période postérieure à la fermeture des établissements scolaires. Troisièmement, 60 % des répondants déclarent que l'enseignant de leur enfant, avant le covid-19, savait de quels services il ou elle avait besoin, contre seulement 35 % pour la période postérieure à la fermeture. Quatrièmement, 48 % des participants déclarent que l'enseignant les avait aidés à bénéficier de services pour leur enfant avant le covid-19 : ce chiffre baisse à nouveau s'agissant de la période postérieure à la fermeture des établissements, pour s'établir à 17 %. Cinquièmement, 33 % des répondants déclarent que l'enseignant assurait efficacement le suivi des services fournis à leur enfant avant le covid-19, contre seulement 11 % pour la période postérieure à la fermeture. Sixièmement, 38 % des participants affirment que l'enseignant assurait efficacement la liaison entre la maison, l'école et les ressources communautaires pour aider leur enfant avant le covid-19, contre seulement 16 % pour la période postérieure à la fermeture. Septièmement, alors que 47 % des répondants déclarent que l'enseignant défendait les intérêts de leur enfant avant le covid-19, seulement 26 % estiment que c'était le cas postérieurement à la fermeture des établissements.

Les parents ayant conservé un lien étroit avec l'enseignant ou les établissements ont été particulièrement bien accompagnés. Plusieurs répondants évoquent leur « chance d'appartenir à une communauté scolaire solidaire et d'avoir une aide-éducatrice qui a parfaitement réussi à maintenir le contact et à nous fournir des ressources pour faciliter les apprentissages de notre enfant pendant cette pandémie. » D'autres se disent reconnaissants que l'enseignant les ait « appelés dès le début du confinement » et ait gardé le contact par téléphone, par courriel et par le biais de plateformes telles que Zoom. Les répondants ont également collaboré avec des Special Education Resource Teachers (SERT), des enseignants spécialisés : « Nous étions en contact toutes les semaines pour faire le point sur le travail demandé et sur la manière dont les devoirs étaient donnés/effectués ». Les enseignants qui aidaient les parents à accompagner leur enfant à la maison sont décrits en ces termes : « [Ils] m'ont proposé de passer nous déposer le matériel scolaire nécessaire, ont travaillé avec moi et adapté le plan d'apprentissage de ma fille à notre vie domestique. » Plusieurs répondants expliquent que le covid-19 a permis une amélioration de la communication et de la collaboration, parce qu'ils voyaient l'enseignant de leur enfant « quotidiennement en ligne », parce qu'« avec le covid-19, les enseignants étaient davantage disponibles par courriel », et parce qu'ils faisaient part aux enseignants « d'informations dont ils ne disposaient pas avant » (histoires de famille, informations sur la vie à la maison, par exemple).

Cependant, plusieurs répondants déclarent que le lien avec les établissements scolaires n'était déjà pas bon avant la pandémie et s'est détérioré après leur fermeture : « On ne collabore pas. On m'invite à signer le PEI chaque année en septembre et à assister à la réunion du CIPR [Comité d'identification, de placement et de révision] quand ils veulent en organiser une, pendant laquelle on me remet un formulaire prérempli que je dois signer. » Certains répondants n'ont pas mâché leurs mots : « Ils [les enseignants] n'avaient déjà pas le temps d'aider tous les enfants à besoins spécifiques AVANT le covid, alors ils n'ont aucune chance de répondre à leurs besoins désormais. Je le répète, IL N'Y A AUCUNE COLLABORATION [sic]. » Autre complication, pendant la fermeture des établissements, certaines familles ont été privées d'accès aux services (formations à l'emploi, séances d'orthophonie...) offerts par ces établissements (p. ex. : « Une fois les écoles fermées, tout ça s'est arrêté. »). Certains répondants ont indiqué qu'après la fermeture des établissements, les services étaient réduits à « zéro, que dalle, nada ! C'est comme si on nous avait débranchés ! », et qu'« AUCUN [sic] effort n'a été fait pour favoriser la réussite de mon enfant. »

Plusieurs répondants font état d'une situation « absolument chaotique » s'agissant de l'accès à divers services, précisant que déjà avant la pandémie certains établissements

refusaient toute collaboration avec des services extérieurs : « Quand nous avons émis l'idée que la psychologue qui suit notre enfant rencontre ses enseignants, l'établissement a refusé. » Les répondants sont nombreux à affirmer que « l'école s'en fiche » (p. ex. : « J'ai l'impression que mon enfant a été oublié. »). Certains parents expliquent avoir dû défendre davantage la cause de leurs enfants pendant la fermeture des établissements, en particulier les répondants autochtones : « Ma fille est une Autochtone du Canada, et ses enseignants ne savent rien, ou presque rien, du Canada à l'époque amérindienne (...) nous avons connu beaucoup d'autres incidents avec des images (...) et des aspects de la culture indigène qui étaient présentés de façon inexacte (...) il existe un racisme anti-Autochtones et anti-Noirs généralisé (...) et les enseignants ne sont pas en mesure de nous aider parce qu'ils ne sont ni éduqués ni formés dans ce domaine. » Pour certains répondants, la difficulté à bénéficier d'un accompagnement et d'une collaboration engendrait un stress d'autant plus grand qu'ils peinaient à trouver l'équilibre entre leur travail et l'enseignement à la maison (p. ex. : « Comme beaucoup [de familles], je (...) continue à travailler et désormais j'aide mes deux enfants à faire leurs devoirs. »). Si plusieurs répondants avaient « vraiment l'impression de ramer pour arriver au bout de chaque journée », ils observent que les enseignants « sembl[ai]ent trop débordés pour trouver le temps de nous parler » et « ne reprochent rien aux enseignants » car « les enseignants ont fait tout ce qu'ils pouvaient. »

« Les enseignants de mon enfant connaissent bien ses besoins » est la question pour laquelle on enregistre l'écart de satisfaction le plus important. À l'inverse, la question « Les enseignants de mon enfant défendent efficacement ses intérêts » présente l'écart le plus faible. Cela étant, l'écart de satisfaction pour l'ensemble des réponses va de 21 à 28 %, l'écart moyen étant de 23 % toutes périodes confondues (pré-fermeture et post-fermeture). Ainsi, ces résultats sur la collaboration révèlent un taux de satisfaction global peu élevé avant la pandémie, et encore plus faible après la fermeture des établissements.

Le faible niveau de satisfaction caractérisant l'ensemble des réponses, avant et après la fermeture des établissements scolaires due au covid-19, est surprenant : il révèle un mécontentement général des répondants vis-à-vis des dispositifs de collaboration entre les familles et les établissements en Ontario dans des conditions normales d'enseignement. Cela souligne les injustices que les familles d'élèves en situation de handicap subissaient déjà en matière d'enseignement (besoins des élèves non satisfaits, rejet par les établissements des dispositifs d'aide communautaire, besoin des parents de redoubler d'efforts pour défendre la cause de leurs enfants, racisme etc.), exacerbées par la pandémie de covid-19. Les réponses évoquant des exemples de collaboration positive (p. ex. enseignants apportant le matériel

nécessaire et prenant des nouvelles par courriel), celles qui décrivent la façon dont le covid-19 a renforcé la collaboration entre les familles et les établissements (p. ex. en permettant une interaction en ligne quotidienne), et celles qui révèlent une certaine empathie pour les enseignants (perçus comme disposant d'un temps limité pour accompagner les élèves, par exemple, p. ex.) laissent penser qu'il est possible de réparer les injustices au sein des établissements scolaires, d'améliorer l'apprentissage en ligne et de renforcer les liens entre les familles et les enseignants en vue d'une collaboration.

La collecte des données de cette enquête a été limitée par plusieurs facteurs sur lesquels il faut attirer l'attention. Les répondants n'ont pas été recrutés de manière suffisamment ciblée ; en outre, ils devaient disposer d'une connexion internet, d'un niveau d'anglais suffisant et de compétences en informatique pour participer à l'enquête. À l'avenir, pour faire progresser la recherche dans ce domaine, il faudra trouver des répondants aux profils divers dans d'autres provinces canadiennes, faciliter la participation des répondants mal à l'aise avec la langue de l'enquête ou avec les outils numériques, et recueillir le point de vue d'autres parties prenantes (celui des enseignants, par exemple).

L'enquête démontre le bénéfice d'une meilleure connaissance de la situation des familles pendant la fermeture des établissements. Par conséquent, on pourrait envisager que les parents élaborent un document exposant leur situation familiale qu'elles pourraient transmettre par courriel aux enseignants et aux autres personnels scolaires afin d'établir un contact avec l'établissement. Les enseignants pourraient leur envoyer des courriels informels aux familles pour les encourager à leur faire part de leurs centres d'intérêt ou encore à leur transmettre des photos, ceci afin de créer du lien. Les répondants soulignent également qu'une communication régulière lorsque les établissements étaient fermés a eu un impact positif sur la collaboration. Ainsi, les enseignants pourraient gagner à créer un « planning des prises de contact avec les familles » afin de veiller au suivi de la communication autour des progrès et des besoins des élèves. Cela atténuerait certaines injustices telles que le manque de collaboration, et permettrait aux parents de mieux porter la voix de leur enfant en situation de handicap. De plus, les établissements scolaires et les enseignants auraient intérêt à concentrer les efforts sur la réduction des injustices liées au handicap en faisant en sorte de pouvoir proposer des services adaptés aux élèves, quitte à se tourner vers des ressources communautaires. Les établissements pourraient également mieux tirer parti des ressources disponibles s'ils collaboraient avec des services extra-scolaires (psychologues, par exemple), en les rencontrant ou en échangeant avec eux par courriel.

Références

Bennett, S., Specht, J., Somma, M., & White, R. (2020). Navigating school interactions: Parents of students with intellectual disabilities speak out. *Current Developmental Disorders Reports*, 7(3), 149-154.

Campbell, C. (2020). Educational equity in Canada: The case of Ontario's strategies and actions to advance excellence and equity for students. *School Leadership & Management*, 1-20.

Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. John Wiley & Sons.

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Office des publications de l'Union européenne.

Haines, S. J., Francis, G. L., Mueller, T. G., Chiu, C.-Y., Burke, M. M., Kyzar, K., Shepherd, K. G., Holdren, N., Aldersey, H. M., & Turnbull, A. P. (2017). Reconceptualizing family-professional partnership for inclusive schools: A call to action. *Inclusion*, 5(4), 234-247.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

People for Education. (2021). *Public education in Ontario*.

Reid, L., Bennett, S., Specht, J., White, R., Somma, M., Li, X., Lattanzio, R., Gavan, K., Kyle, G., Porter, G., & Patel, A. (2018). *If inclusion means everyone, why not me?*

Sider, S. R. (2020). School principals and students with special education needs in a pandemic: Emerging insights from Ontario, Canada. *International Studies in Educational Administration*.

Thomson, G. (2020). [An important new report to the Ontario government calls on the government and school boards to take action now to ensure that one third of a million students with disabilities are able to fully participate in Ontario schools as they re-open this fall.](#)

Waberi, O. (2020). Students with disability face more obstacles amid coronavirus: Advocates. *The Canadian Press*.

Partie 2

Technologies

Comment le covid-19 a bouleversé l'enseignement numérique dans le supérieur

 **Ulrike Rivett**, professeure, département des systèmes d'information, université du Cap, Afrique du Sud

 ulrike.rivett@uct.ac.za

Résumé

Avec le covid-19, les technologies ont brusquement pénétré tout le secteur de l'enseignement. Je reviens ici sur mes pratiques d'enseignement pendant l'année 2020 afin de comprendre la résilience du secteur et comment les technologies peuvent faciliter l'enseignement dans un environnement changeant et incertain.

Mots-clés

Enseignement distanciel
Enseignement en ligne
Enseignement supérieur
Covid-19
Technologies de l'éducation

Peu après le début de la pandémie et le passage à une université moins densément peuplée, voire entièrement fermée, plusieurs articles ont paru mettant en lumière la pratique et l'impact de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance. Ils opéraient une distinction entre « enseignement distanciel d'urgence » et « environnement d'enseignement en ligne », le premier étant synonyme de rapidité et de manque de préparation, le second faisant référence à un concept mûrement réfléchi (Hodges et al., 2020). En 2020, les enseignants des universités ont dû « bricoler » à la hâte un nouvel environnement, et transférer toutes leurs ressources vers des plateformes en ligne dans des circonstances fort peu idéales (Hedding et al., 2020).

Certains articles s'intéressaient à l'expérience des étudiants durant la pandémie, et plusieurs études d'envergure mondiale sur ce sujet sont encore en cours aujourd'hui (Aristovnik et al., 2020 ; Crawford et al., 2020). Un article particulièrement instructif sur la situation en Afrique du Sud dans plusieurs institutions du supérieur offre une réflexion s'appuyant sur quinze universités publiques (Czerniewicz et al., 2020). Tous les articles constatent que lorsque les campus ferment, les inégalités apparaissent au grand jour. Les institutions du supérieur doivent alors faire face à une même réalité : leurs activités ne peuvent continuer comme à l'ordinaire, et le retour à la « normale » n'est plus possible. Ironie de la situation, les politiques concernant l'enseignement en ligne ont été améliorées pendant la pandémie, chose inimaginable par le passé (Czerniewicz et al., 2020).

« Distanciel » et « en ligne » : pourquoi cette distinction ?

Étant professeure de systèmes d'informations à l'université du Cap, j'enseigne dans un environnement où les étudiants et le personnel universitaire maîtrisent les technologies numériques. Les universitaires de mon département et les étudiants de mon groupe ont accès à du matériel (ordinateurs

portables, smartphones, logiciels, VPN, connectivité des données). Si nécessaire, des outils numériques et une connexion à internet leur sont fournis par l'université. L'université a fermé en mars 2020 et rouvert en mars 2021 pour un nombre limité d'interactions en présentiel. Le contact avec les étudiants a été maintenu en ligne grâce à des plateformes et outils fournis par l'université. Un petit nombre d'étudiants a rencontré d'importantes difficultés liées aux infrastructures, résolues dans le mois suivant la mise en place de l'enseignement en distanciel. Nous utilisions déjà une plateforme d'apprentissage en ligne depuis quelques années dans une démarche de facilitation de l'apprentissage hybride. Elle permet aux étudiants d'accéder à des contenus numériques, à leurs relevés de notes, à des devoirs en ligne, à des évaluations et à des enregistrements de cours.

Cependant, les plateformes d'enseignement en ligne nécessitent une infrastructure importante, et l'environnement éducatif doit s'y adapter en intégrant du matériel, des logiciels, mais aussi des équipes d'experts en charge du support technique. Les technologies de l'éducation (EdTech) constituent un nouveau secteur industriel, en évolution depuis une dizaine d'années, qui a connu un essor pendant la pandémie. Dans ce secteur, on propose souvent, avec un peu trop d'optimisme, des outils « clés en main », et les responsables des ventes font miroiter des solutions externalisées capables de gérer n'importe quel environnement. L'industrie est motivée par plusieurs facteurs, et notamment par le profit. Pour s'offrir ces technologies, et les infrastructures qui vont avec, les établissements d'enseignement doivent revoir leurs budgets et financer les dépenses annuelles qu'elles engendrent. La plupart des institutions doivent créer un service d'assistance informatique, et accompagner leurs personnels et leurs étudiants dans cette transition technologique qui constitue pour eux un bouleversement. Le secteur de l'enseignement, fortement dépendant de ses ressources, peut-il facilement mettre en œuvre une telle transition – en Afrique du Sud comme ailleurs ?

Après le début du confinement, ma communauté universitaire a décidé d'employer l'expression « enseignement distanciel d'urgence » plutôt qu'« enseignement en ligne ». Le terme « urgence » reflétait la réponse apportée à une situation inédite et inhabituelle. Il laissait entendre que la situation ne durerait pas, et que l'expérience proposée n'était pas idéale. Notre intention n'était pas de transférer en ligne le modèle d'enseignement de notre université. La solution adoptée était temporaire, avec toutes les difficultés que comportent les mesures d'urgence.

« Distanciel » décrivait le fait pour les étudiants d'accéder à distance à des ressources d'apprentissage, plutôt qu'à des cours conçus spécifiquement pour être suivis « en ligne ».

Nous ne pouvions pas attendre des étudiants qu'ils suivent des cours synchrones car tous ne disposaient pas de la même connectivité et du même accès à l'électricité. Par conséquent, tous les enseignements étaient conçus pour être dispensés de façon asynchrone. L'université faisait parvenir un exemplaire papier des documents supports aux étudiants résidant dans des régions éloignées ou défavorisées. La différence entre ressources conçues spécifiquement pour un enseignement en ligne et ressources créées dans des circonstances inhabituelles en un temps limité s'est clairement fait sentir. Nous n'avions pas le temps de repenser nos cours, de créer des sites intuitifs ni d'intégrer aux plateformes utilisées les dernières avancées de la recherche sur l'apprentissage en ligne. Il s'agissait de gérer en urgence un cas de figure sans précédent.

Les technologies ont joué un rôle crucial. Pour concevoir notre enseignement à distance, nous avons tenté de créer, pour chaque étudiant et étudiante, quelle que soit sa situation géographique, un environnement représentatif du campus de l'université du Cap. Chaque enseignant déposait du contenu, des cours et des documents supports sur la plateforme en ligne. En peu de temps, des groupes WhatsApp de soutien ont été créés et plusieurs initiatives enthousiasmantes lancées.

Sans surprise, ce fut d'abord le chaos et la panique, avec plusieurs dysfonctionnements technologiques. Cependant, dans l'ensemble, le personnel et les étudiants, bien conscients de l'urgence, se sont montrés solidaires. Nous n'aurions probablement pas accompli de tels progrès en si peu de temps dans d'autres circonstances. Personnel et étudiants ont dû se débrouiller. C'était une excellente occasion de passer à un environnement numérique. Au second semestre 2020, nous étions déjà plus sereins, et au premier semestre 2021, la plupart des personnels et des étudiants utilisaient l'espace numérique à leur avantage.

Deux mois après le début du confinement, quand il est apparu que l'enseignement distanciel d'urgence serait prolongé, nous avons adapté nos ressources et revu notre manière d'interagir avec les étudiants. Nous avons déployé davantage de points de rencontre numériques, instaurant notamment des séances de travaux dirigés en ligne. Les étudiants les plus éloignés géographiquement ont été invités à revenir sur le campus pour profiter de l'accès à internet et de leur résidence étudiante. Néanmoins, même lorsque les moyens technologiques fonctionnaient parfaitement, et que nous nous souvenions tous et toutes d'activer notre micro avant de prendre la parole, l'expérience n'était jamais aussi satisfaisante que lors d'un cours ou d'un TD en présentiel. Que nous manquait-il ?

La réponse est simple : les technologies n'ont pas réussi à remplacer ou à recréer la vie sur le campus. Un campus n'est

pas qu'un ensemble de bâtiments avec des salles de cours. Quand ils sont présents physiquement sur le campus, les enseignants et les étudiants forment une communauté, un réseau social non numérique, une société qui enseigne et apprend ensemble. Ce lien est invisible mais, en son absence, nous avons bien du mal à instaurer un environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage. Dans un environnement numérique, un enseignant perd le contact humain et ne peut pas évaluer intuitivement le degré de compréhension de ses étudiants faute de pouvoir observer leurs réactions. Du point de vue de l'étudiant, au cours d'un semestre ordinaire, la priorité est de « venir sur le campus ». Sa présence non physique sur un campus numérique produit un résultat profondément différent. En effet, ce campus virtuel aura beau être parfaitement conçu, bénéficier d'une connexion à internet très haut débit et offrir une expérience utilisateur hors pair, il n'offrira qu'un enseignement vidéé de sa substance, car la volonté de s'impliquer sera inexistante. C'est ce que nous a montré la pandémie. Le concept de campus est celui d'une société unie par un objectif commun : l'acquisition de connaissances. En outre, l'accès aux installations et aux structures permet un apprentissage individualisé. À ce jour, nous n'avons pas trouvé comment les technologies pourraient préserver la cohésion sociale créée par cet esprit de communauté.

Dans l'enceinte d'un campus, l'acquisition et le partage de connaissances ont lieu grâce à un investissement à la fois visible et invisible de la part des étudiants. De même, ce cadre physique fournit une structure aux enseignants. Nous n'avons pas réussi à transposer cette expérience communautaire dans un espace en ligne faute de technologies, et nous autres enseignants ne sommes pas formés à adapter nos enseignements au numérique au niveau requis. Les technologies ont un impact sur notre pédagogie : notre niveau de connaissances numériques et les infrastructures numériques à notre disposition dictent nos possibilités. Pour déployer nos enseignements sur un espace numérique, nous devons non seulement traduire numériquement les pratiques que nous mettons en œuvre dans l'environnement physique, mais aussi penser ce processus adaptatif.

La pandémie nous a donné l'occasion de reconsidérer notre système éducatif. Depuis longtemps, les cours magistraux sont perçus comme un aspect rébarbatif de la vie sur le campus : l'assiduité à ce type de cours est en baisse et, de plus en plus souvent, ils sont proposés sous forme d'enregistrements. Les groupes de travail sur l'assiduité aux cours magistraux montrent que les étudiants n'ont aucune bonne raison de continuer à se rendre dans les amphithéâtres.

La pandémie nous a également permis d'observer ce qui se passe en l'absence prolongée de cours en présentiel.

Les technologies nous ont-elles permis d'améliorer nos cours pour en faire un point de contact important avec les étudiants ? Nous avons appris que nos cours sont plus qu'une simple présentation de savoirs. Nous ne nous contentons plus de lire nos notes car nous comprenons mieux ce qu'enseigner veut dire ainsi que les méthodes pédagogiques nécessaires pour faire de nos cours un moment d'échange où nous impliquons les étudiants en travaillant avec eux. Un cours est une entrée en matière qui permet d'initier un étudiant ou une étudiante à tel ou tel thème. Par la suite, il ou elle approfondit son étude du sujet par le biais d'un apprentissage en autonomie, d'évaluations formatives, et en s'intéressant à différentes ressources. Le cours ouvre la voie de son apprentissage.

Au moment du passage à notre environnement en ligne, la première ressource à laquelle nous demandions aux étudiants de s'intéresser était une vidéo ou un texte en ligne. Les premières vidéos ont été visionnées par un grand nombre d'entre eux. Au fil des semaines, le taux de rétention de l'audience est devenu bien moins important que l'avait été le taux d'assiduité à mes cours en présentiel.

Nous savons que les étudiants assistent aux cours pour vivre une expérience : celle de l'acquisition de connaissances. Comme l'ont souligné mes étudiants dans leurs questionnaires de satisfaction, les cours en présentiel leur ont cruellement manqué car ils regrettaient de ne plus pouvoir « être assis dans une salle de cours ». La possibilité d'entrer en contact avec l'enseignant après le cours, d'engager la conversation, de poser des questions et de discuter avec les autres étudiants est un avantage intangible offert par les études en communauté.

Incontestablement, les ressources en ligne sont utiles aux étudiants, mais elles ne sauraient remplacer ce premier point de contact que constitue le cours. La capacité de l'enseignant à cerner son auditoire (c'est-à-dire à voir s'il suit ses explications) est mise à mal dans un environnement en ligne : il ne sait plus quand il doit poser une question ou prendre un exemple différent pour capter l'intérêt. Nous n'y retrouvons pas l'enthousiasme et l'énergie qui nous animent lorsque nous interagissons avec nos étudiants en temps réel, ou la satisfaction que nous éprouvons lorsqu'ils comprennent un concept ardu. Le plaisir que nous prenons à enseigner en présentiel disparaît. Certes, nous pourrions concevoir de meilleures vidéos pour nos cours, de meilleures plateformes pour favoriser l'implication de nos étudiants. Toujours est-il que la transition vers un enseignement numérique constitue un bouleversement profond. Comme le souligne la lettre ouverte de plusieurs universitaires d'Afrique du Sud au président Zuma (Pikoli, 2020), l'intérêt des études universitaires ne se trouve pas dans les cours mais dans les rencontres que l'on fait sur le campus. Le cours est une première étape menant à ces rencontres. Supprimer les

cours, c'est priver les étudiants de ces rencontres ainsi que de l'entrée en matière qui suscitera leur intérêt.

Conclusion

La pandémie de covid-19 a eu un impact profond et durable sur l'enseignement. Nous avons dû transférer nos enseignements vers un espace en ligne avec une incroyable rapidité et peu de préparation, et nos ressources pédagogiques vers des plateformes en ligne. Nous avons appris à nous servir de nouveaux logiciels, créé des vidéos et animé des séances de travaux dirigés en ligne.

Tout cela aurait été impossible sans technologies. Nous avons compris que notre système éducatif pouvait tirer de nombreux avantages du numérique. Mais nous nous sommes

également aperçus que les espaces numériques ne nous permettaient pas de nous investir comme avant, d'entrer en contact avec nos étudiants et de leur proposer un parcours d'apprentissage. Pour que l'enseignement en ligne ait un avenir, nous allons devoir réfléchir plus sérieusement à la forme qu'il doit prendre pour retenir l'intérêt.

L'année 2020 a été source de stress pour le personnel enseignant. La sensation de stress résulte de la combinaison d'une obligation de résultats et d'une absence de pouvoir d'influence. Pour influencer l'enseignement et réduire notre stress, nous devons réfléchir à notre propre expérience, créer des contenus en ligne qui aient du sens, et faire en sorte d'aller à la rencontre de nos étudiants.

Références

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability (Switzerland)*, 12(20), 1–34.

Crawford, J., Henderson, K. B., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1–20.

Czerniewicz, L., Agherdien, N., Badenhorst, J., Belluigi, D., Chambers, T., Chili, M., ... Wissing, G. (2020). A wake-up call: Equity, inequality and COVID-19 emergency remote teaching and learning. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 946–967.

Hedding, D. W., Greve, M., Breetzke, G. D., Nel, W., & van Vuuren, B. J. (2020). COVID-19 and the academe in South Africa: Not business as usual. *South African Journal of Science*, 116(8), 8–10.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). [The difference between emergency remote teaching and online learning.](#)

Pikoli, Z. (14 décembre 2020). [Academics reject claims that 2020 has been a success for universities.](#) Maverick Citizen.

Pouvoir d'action des enseignants sur le numérique et pédagogie pendant la crise du covid-19 à Delhi

 **Kusha Anand**, enseignante-chercheuse, UCL Institute of Education, Royaume-Uni

 k.anand.14@ucl.ac.uk

 **Marie Lall**, professeure d'éducation et d'études sud-asiatiques, UCL Institute of Education, Royaume-Uni

 m.lall@ucl.ac.uk

Résumé

Cet article s'intéresse au pouvoir d'action sur le numérique de 110 enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire de Delhi (Inde) pendant la pandémie de covid-19. Il montre comment l'instruction à domicile utilisant les technologies (téléenseignement, enseignement distanciel) a modifié les pédagogies numériques des établissements scolaires de Delhi. Les retours de plusieurs enseignants interrogés dans le cadre d'une enquête révèlent des carences dans le système éducatif en ligne et soulignent certains aspects positifs de l'enseignement en présentiel et de l'enseignement hybride.

Mots-clés

Enseignants
Covid-19
Inde
Pédagogie
Pouvoir d'action

L'apprentissage en ligne n'est peut-être pas une solution, mais c'est aujourd'hui une nécessité. J'exhorte tous les chefs d'établissements à s'engager pleinement dans cette voie. Le principal problème de l'enseignement en ligne a été le fossé numérique qu'il a creusé entre ceux et celles qui avaient accès aux technologies et ceux et celles qui en étaient privés. Le plan d'enseignement-apprentissage à distance du gouvernement de Delhi consiste à remettre de l'humain dans les apprentissages.

- Manish Sisodia, ministre en chef adjoint de Delhi, également responsable de la politique d'enseignement, juillet 2020

En cette période complexe de pandémie, la « dimension humaine » de l'enseignement prend de l'importance. Le présent article apporte un éclairage sur la façon dont l'instruction à domicile utilisant les technologies (autrement appelée téléenseignement ou enseignement distanciel) a modifié les pédagogies numériques pratiquées dans les établissements scolaires de Delhi. Il montre comment l'adoption des technologies par les enseignants a affecté leur pouvoir d'action sur le numérique et leurs pratiques épistémiques. Cet article s'appuie sur les problèmes rencontrés quotidiennement par 110 enseignants de Delhi du primaire et du secondaire (interrogés sur Zoom en juillet et août 2020). Il rend compte de leurs efforts pour entrer en contact avec leurs élèves pendant une période de distanciation sociale où l'enseignement avait lieu en ligne.

Les enseignants, acteurs du numérique

La priorité accordée à la compétition (plutôt qu'à la collaboration ou à la collégialité) qui dicte les politiques éducatives, pourtant orientées en théorie vers une scolarité normalisée, risque de nuire aux élèves plutôt que de leur profiter (Mockler et Groundwater-Smith, 2018). Les

enseignants jouent un rôle-clé face aux effets négatifs de l'enseignement numérique en contribuant à les atténuer. L'Inde, comme beaucoup d'autres pays au début de l'année 2020, est partie du principe que les enseignants seraient capables de transférer leur pédagogie en ligne. Cependant, pour mener à bien cette nouvelle tâche professionnelle, ils doivent posséder un pouvoir d'action sur le numérique. La notion de pouvoir d'action sur le numérique [*digital agency*] fournit un cadre conceptuel pour comprendre comment l'adoption des technologies peut « présenter une utilité et augmenter le capital humain », et qu'il ne s'agit pas seulement de « faire avec les technologies » (Pearce et Rice, 2017, p. 2). Le pouvoir d'action sur le numérique comprend la compétence numérique, l'aisance numérique et la responsabilité numérique. Il désigne la capacité d'un individu à garder le contrôle des artefacts numériques et à s'adapter à un monde numérique. Le concept promeut une meilleure connaissance des artefacts et technologies numériques et une interaction entre les enseignants et ces artefacts et technologies. (Passey et al., 2018). Le présent article offre un aperçu des difficultés pédagogiques rencontrées par les enseignants ayant adopté l'enseignement en ligne et montre comment elles ont affecté leur pouvoir d'action sur le numérique.

Mars 2020 – Delhi, Inde

Lorsque la pandémie a frappé l'Inde en 2020, les établissements scolaires de Delhi ont reçu la consigne d'assurer une continuité pédagogique en ligne pendant le confinement. L'augmentation du nombre d'activités pédagogiques faisant appel au numérique a jeté beaucoup d'élèves et d'enseignants dans un fossé numérique (car les inégalités d'accès au numérique généraient de l'exclusion). Tous les enseignants ne sont pas des petits génies de l'informatique nés avec le numérique et nourris à internet comme on pourrait le croire à entendre le discours sur les enseignants et les technologies en Inde. En pratique, l'accès aux artefacts et technologies numériques et leur utilisation variaient considérablement d'un enseignant à l'autre. Cet article, qui reprend le modèle proposé par Passey et al. (figure 1), se penche sur les problèmes rencontrés par les enseignants ayant répondu à une enquête.

Responsabilité numérique des enseignants : des contraintes d'espace

La responsabilité numérique [*digital accountability*] suppose que chacun soit responsable de ses actes numériques vis-à-vis de soi-même et des autres, connaisse l'univers du numérique ainsi que les questions éthiques et les inquiétudes qu'il engendre, veille à la sécurité et à la confidentialité, et comprenne l'impact des activités numériques (Passey et al., 2018). Pendant le confinement, période où le télétravail était imposé, les relations spatiales et temporelles entre les enseignants et les élèves/leurs familles ont changé.

Les répondants déclarent que les distractions étaient nombreuses : leur responsabilité numérique a été mise à mal par les conversations entre des membres de leur famille se trouvant dans la même pièce, par les sollicitations de membres de leur famille pour leur travail personnel, et par d'autres problèmes tels que l'utilisation des téléphones portables. De nombreux enseignants disent s'être sentis « mal à l'aise » ou « moins responsables ». Interrogés sur la question de la confidentialité et sur leur espace de travail, quelques enseignants rapportent qu'il arrivait à des parents de « jeter un coup d'œil », d'« enregistrer les cours » ou de « prendre des photos ». Quelques-uns expliquent également que, parfois, des membres de leur famille les observaient, les filmaient ou accédaient à des informations et documents concernant leurs élèves. Une enseignante rapporte que sa salle de classe numérique se trouvait « dans la pièce réservée à la puja [la prière], et je n'y apportais les manuels et les cahiers qu'une fois que ma belle-mère avait terminé sa prière. » Ainsi, les enseignants se sont montrés peu numériquement responsables vis-à-vis d'eux-mêmes et de leurs élèves, en raison d'un espace personnel restreint.

Compétence numérique des enseignants : ressources et artefacts

La compétence numérique [*digital competence*] désigne la capacité à s'orienter efficacement et sans risque dans l'univers du numérique et parmi les ressources numériques (elle suppose des aptitudes numériques et une alphabétisation numérique, comme le montre la figure 1). Les ressources numériques (appareils, logiciels et infrastructures) fonctionnent conformément aux intentions qu'elles sont programmées pour réaliser (elles exercent un pouvoir d'action « délégué » [*delegated agency*]) ; mais elles peuvent également être « perçues comme possédant un pouvoir d'action fondé sur les besoins [*needs-based agency*] » (Rozendaal et al., 2019, p. 25) par leurs homologues humains (les enseignants, par exemple). Autrement dit, les technologies numériques peuvent exploiter ou enrichir les capacités de leurs utilisateurs, et même leur offrir la possibilité de concevoir des solutions créatives susceptibles de changer la nature même d'une activité éducative. De plus, les technologies circonscrivent et structurent les activités, dont elles influencent la nature et les limites. Ces « possibilités offertes » [*affordances*] par les technologies numériques et ces « contraintes » [*constraints*] imposées peuvent être facilitantes et complémentaires, mais elles n'existent pas « dans l'absolu » ou « en tant qu'entités qui posséderaient un potentiel propre » (Fisher et al., 2006, pp. 2-3).

À Delhi, plusieurs packs de ressources numériques ont été fournis par le National Council of Education Research and Training (NCERT) (conseil national pour la recherche et la formation pédagogiques) et la Central Board of Secondary Education (CBSE) (commission centrale de l'enseignement

secondaire). Ils comprenaient un calendrier scolaire alternatif (publié par le NCERT), des cours en vidéo, des manuels scolaires numériques, ainsi qu'une sitographie recensant d'autres supports de ce type. Les enseignants rapportent que le Directorate of Education (DoE) (rectorat) de Delhi a lancé un blog à l'intention des enseignants et des élèves du primaire des 449 Sarvodaya Vidyalayas (écoles) de Delhi proposant chaque semaine des fiches pour différentes matières scolaires. D'autres blogs à l'intention des enseignants d'anglais et de mathématiques ont été créés. Cependant, les enseignants ont trouvé ces ressources difficiles à exploiter en ligne (sur des espaces numériques). La plupart des répondants déclarent enseigner en ligne sans véritable formation au numérique et, par conséquent, avoir rencontré des problèmes au moment d'utiliser les outils mis à leur disposition (salles de discussion ou tableaux interactifs sur Google Meet ou Zoom). Quelques répondants déclarent avoir utilisé d'autres outils, séparant leurs élèves en deux groupes : ils contactaient par WhatsApp ceux munis de smartphones, et par SMS ceux possédant de simples téléphones portables. L'une des répondantes ayant utilisé WhatsApp pour enseigner se félicite : « Je peux désormais utiliser WhatsApp, partager des fichiers, passer des appels vidéo de groupe ou créer une liste de diffusion. » Une autre offre un commentaire similaire : « Les fonctionnalités de WhatsApp sont compliquées, et j'ai mis du temps à comprendre les appels vidéo, mais à présent j'utilise cette application pour envoyer des fiches aux élèves et pour corriger leurs devoirs. » Quand les élèves n'avaient pas accès à un téléphone, les enseignants appelaient leurs parents et leur transmettaient des fiches ou des devoirs pour la semaine. Les enseignants expliquent que l'enseignement numérique était réduit à une « livraison à sens unique », « sans prise de contact ou avec peu de contact », sans aucun moyen de « vérifier qui avait reçu et qui n'avait pas reçu les documents », « sans investissement ». Interrogé sur les formations actuelles aux outils et ressources numériques, un répondant déclare : « Ces formations en ligne se concentrent sur le rôle des parents, sur les contenus et sur l'impact des apprentissages ; on nous demande d'utiliser E-pathshala et Diksha, mais on ne nous apprend pas à enseigner. » Les enseignants ont également perçu l'idée d'impliquer les élèves et leurs parents dans les technologies numériques comme un défi supplémentaire. Par conséquent, la compétence numérique des enseignants est cruciale : elle leur permet non seulement de manier les ressources numériques mais aussi de les utiliser avec aisance pour appliquer les programmes scolaires de manière à répondre aux différents besoins de leurs élèves.

Aisance numérique ou aptitudes numériques des enseignants : auto-efficacité

L'aisance numérique [*digital confidence*] est à la base de l'autonomie numérique, car elle permet de garder le contrôle

face aux changements sociétaux engendrés par les usages des technologies numériques. Les aptitudes numériques sont une composante fondamentale de l'aisance numérique et du pouvoir d'action sur le numérique (Passey et al., 2018). L'aisance numérique est une notion complexe et protéiforme ; elle ne désigne pas seulement la capacité à utiliser les technologies et les logiciels. Elle suppose également d'être suffisamment à l'aise pour transférer ses compétences et ses connaissances afin de s'orienter dans les différents domaines du numérique en exerçant un pouvoir d'action. (Passey et al., 2018). De nombreux répondants estiment qu'enseigner avec le numérique est « inutile », « épuisant » et « démotivant ». Certains déclarent que l'enseignement en ligne demande davantage d'efforts, d'autonomie et d'aptitudes, et qu'il s'agit d'une véritable « épreuve » non reconnue comme telle par les chefs d'établissements. Les distractions extérieures incessantes (bruit émis par le voisinage, interruptions du cours par des membres de la famille) ont nui au bon déroulement des séances et sapé la confiance en soi des enseignants. Quelques-uns manquaient d'aisance et d'assurance pour mener à bien certaines séances en ligne de travaux pratiques de mathématiques ou de physique nécessitant une interaction entre les élèves. Les enseignants de langues étrangères expliquent que lorsqu'ils font cours en présentiel, ils communiquent dans la langue maternelle des élèves pour répondre à leurs questions et dissiper leurs incertitudes. De plus, dans une salle de classe physique, l'enseignant de langue utilise son corps pour s'exprimer et s'appuie sur les sens de la vue et de l'audition de ses élèves pour évaluer leur degré de compréhension. L'enseignement en ligne, en revanche, ne permet pas ce contact direct. La manière dont s'exprime l'enseignant et les modulations de sa voix comptent, qu'il lise une scène de théâtre ou d'un poème, car ces paramètres prêtent du sens au texte. Les enseignants des matières scientifiques se disent mal à l'aise pour enseigner sans utiliser de tableau physique ni mener d'expériences en laboratoire. Les répondants rapportent qu'en ligne il devient difficile d'évaluer en direct la compréhension des élèves, bien qu'il existe des outils d'évaluation dont ils peuvent se servir *a posteriori*. Ils estiment que le virtuel ne pourra jamais remplacer l'interaction physique qui a lieu dans une salle de classe. Lorsqu'ils enseignent en ligne, plutôt que de chercher à faire comprendre des concepts (et à éveiller l'esprit critique), ils livrent en priorité à leurs élèves des « conseils pratiques » et se concentrent sur les « points-clés » à retenir pour réussir les examens.

Conclusion

Les retours des enseignants et des enseignantes éclairent l'utilisation qu'ils et elles ont faite des ressources et outils numériques afin de répondre aux différents besoins de leurs élèves. L'infrastructure numérique (qui comprend les distractions extérieures et les interruptions par la famille) à Delhi entre en tension avec le professionnalisme, la responsabilité et l'efficacité des enseignants, ainsi qu'avec

la finalité de l'enseignement. Contrairement à l'article traitant du numérique dans l'enseignement supérieur (Rivett, ce numéro), le présent article ne rend pas compte de la perception qu'ont les élèves de leurs apprentissages. Le pouvoir d'action sur le numérique dépend de la compétence et de l'aisance numériques des enseignants ; cependant, l'enseignement numérique en Inde limite les perspectives des enseignants, qui peinent à aligner correctement leurs

besoins et ceux des élèves sur les opportunités offertes par les technologies numériques. Il est nécessaire de réfléchir aux implications épistémologiques et ontologiques de la transition numérique et de la classe en ligne, considérées par de nombreux pays comme un levier décisif de l'enseignement du futur.

Références

Fisher, T., Higgins, C., & Loveless, A. (2006). Teachers learning with digital technologies: A review of research and projects. Futurelab.

Mockler, N., & Groundwater-Smith, S. (2018). *Questioning the language of improvement and reform in education: Reclaiming meaning*. Routledge : New York.

Passey, D., Shonfeld, M., Appleby, L., Judge, M., Saito, T., & Smits, A. (2018). Digital agency: Empowering equity in and through education. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 425-439.

Pearce, K., & Rice, R. (2017). Somewhat separate and unequal: Digital divides, social networking sites, and capital-enhancing activities. *Social Media and Society*, 3(2), 1-16.


Rozendaal, M. C., Boon, B., & Kaptelinin, V. (2019). Objects with intent: Designing everyday things as collaborative partners. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 26(4), 1-33.

Partie 3

États

Le covid-19, les institutions et l'État : créer des partenariats du savoir pour favoriser la justice sociale

 **Adam Habib**, professeur et directeur, School of Oriental and African Studies, université de Londres, Royaume-Uni

 ah130@soas.ac.uk

Résumé

La pandémie de covid-19 nous a enseigné que nous devons nous unir pour assurer la survie de notre espèce. Cela ne pourra avoir lieu sans que nous repensions notre méthodologie des partenariats mondiaux, qui doivent désormais reposer sur les institutions. Il faut mettre en place des enseignements conjoints et des programmes communs, octroyer des bourses d'études multisites ; les centres de recherche des pays en développement doivent être cofinancés et codirigés par des universités du Nord et du Sud.

Mots-clés

Savoir
Partenariats internationaux
Égalité
Justice sociale
Pouvoir d'action

Nous vivons à une époque intéressante mais dangereuse. Le monde d'aujourd'hui est aussi marqué par les inégalités qu'à l'aube des Première et Seconde Guerres mondiales et, comme à l'époque, nous sommes de plus en plus socialement et politiquement polarisés. Les partis populistes et nativistes de droite rôdent sur tous nos territoires, clivant davantage encore nos communautés nationale et internationale. Les élites politiques et économiques, paralysées, ne savent comment agir, ou du moins elles ont jusqu'ici été incapables de mobiliser la volonté de faire le nécessaire.

Pourtant, on sait ce qu'il faut faire. Au cœur de la crise actuelle, il y a un manque de justice sociale. Nous avons sorti des millions de personnes de la pauvreté, mais des millions demeurent enlisées dans la misère. Les inégalités sont un problème tout aussi important, sinon plus menaçant encore, pour notre avenir commun. Un très grand nombre d'individus possèdent trop peu car une petite minorité possède trop. Voilà ce dont le peuple prend aujourd'hui conscience, et voilà pourquoi la mondialisation est attaquée. Les partis populistes sont parvenus à mobiliser en exploitant ce ressentiment. Bien sûr, ils n'ont aucune réponse à apporter et nous incitent à nous enfermer dans le nativisme et les nationalismes de tous poils.

Ces circonstances sont, à bien des égards, le résultat d'un changement fondamental de ces quarante dernières années ayant trait à la nature de l'État. Un État, comme l'explique Max Weber (1919/2015), est une entreprise politique qui possède le monopole du recours légitime à la violence, fût-elle parfois contestée. Toutefois, l'État assure également son hégémonie par des moyens non violents, qui s'inscrivent dans ce que Louis Althusser nomme l'appareil idéologique d'État (Ferretter, 2006, p. 85). Cependant, comme le font apparaître certaines conceptions de l'État plus récentes, ce n'est pas seulement un instrument de la classe dirigeante (Jürgen Habermas, cité in Andrew, 2014, pp. 5-6) ; il peut s'agir d'un acteur autonome (Skocpol, 1999) ou présentant une relative autonomie (Poulantzas, 2014) en ce qu'il agit indépendamment des intérêts immédiats de l'élite économique, même s'il les sert à long terme en assurant la pérennité du régime d'accumulation du capital

privé. L'intervention des États dans la gestion de la crise économique de 2008 et des effets de la pandémie de covid-19 en 2020 et 2021 en sont probablement les illustrations récentes les plus frappantes.

L'évolution de l'État sous Margaret Thatcher et Ronald Reagan a permis l'instauration du néolibéralisme économique et social pendant les trente années suivantes. Le secteur de l'enseignement en particulier s'en est senti, avec l'introduction de la compétition, des frais de scolarité, de la spécialisation et une tendance générale à la marchandisation. Cette doctrine possède une déclinaison transnationale, surtout dans le supérieur, où les frais sont différents pour les étudiants étrangers, et où l'on assiste à une marchandisation généralisée de l'enseignement universitaire. Mais celle-ci est justifiée par un discours sur le partenariat et la solidarité qui cherche à camoufler ses conséquences réelles et le fait qu'elle génère des inégalités à l'intérieur des nations et dans le monde.

À l'arrivée, les fossés entre les nations et à l'intérieur des nations se creusent, ce qui met en péril la communauté humaine. Le changement climatique, la santé publique, l'énergie, les inégalités et la polarisation sociale et politique sont autant de défis transnationaux qui demandent une cohésion et une unité dans l'action. Nous ne survivrons pas en tant qu'espèce sans bâtir des ponts de solidarité humaine. Telle est la principale leçon de la pandémie de covid-19, qui place le principe de justice sociale au cœur du débat mondial, offrant ainsi la possibilité – mais encore faut-il savoir l'exploiter – de créer les conditions pour construire l'une des plateformes de solidarité humaine dont notre monde a tant besoin.

L'accroissement des inégalités n'est pas inévitable. En effet, la pandémie a mis au jour à la fois notre point fort collectif et notre plus gros point faible. Notre force réside dans notre ingéniosité, qui s'incarne dans la révolution scientifique et technologique actuelle ayant permis la mise au point de plusieurs vaccins en un temps record. Cependant, le covid-19 a également révélé le grand défaut de l'humanité, qui s'est traduit par le « nous d'abord » que nous avons brandi en guise de réponse, ouvrant la voie à une forme de nationalisme dans l'approvisionnement et la distribution des vaccins. Cela en dépit des conseils de l'Organisation Mondiale de la Santé et de différents spécialistes de la santé publique maintes fois réitérés : pour contrôler la pandémie, il est crucial de distribuer équitablement les vaccins dans le monde ; si certains pays demeurent paralysés par la pandémie, aucun pays du monde n'est en sécurité. Soit nous vainquons ce virus ensemble, soit nous succombons à ses conséquences socio-économiques dévastatrices. La méthode à adopter est l'une des questions essentielles de notre époque. Elle se pose tout autant dans l'enseignement supérieur que dans d'autres domaines de l'existence humaine.

Le bien-fondé de l'action collective est justifié par un raisonnement scientifique solide dont rendent compte les travaux de Tania Douglas (2018), titulaire de la chaire de génie biomédical de l'université du Cap jusqu'à son décès en mars 2021. Dans [une conférence TED](#) intitulée « To design better tech, understand context » (« Comprendre le contexte pour concevoir de meilleures technologies »), elle regrette le déploiement de technologies venues de pays industrialisés dans les pays en développement, auxquels elles ne sont pas adaptées. Les travaux du professeur Douglas insistent sur la nécessité de penser l'innovation en fonction du contexte. Comprendre le contexte d'une société suppose de comprendre ses dimensions sociale, politique et économique. Tania Douglas plaide pour un travail interdisciplinaire ou transdisciplinaire et pour une meilleure prise en compte des groupes marginalisés, dont les intérêts et les préoccupations sont souvent négligés, faute de quoi nous ne pourrions pas relever durablement nos défis transnationaux et faire progresser la justice sociale.

Adapter les technologies au contexte des pays en développement est de notre responsabilité à tous, mais c'est une entreprise qui doit être menée par les institutions du Sud. Et le défi qui nous attend ne s'arrête pas là : il nous faut également déployer une infrastructure institutionnelle et des ressources humaines. Nous devons mobiliser plus d'inventeurs et d'inventrices, de scientifiques, de technologues, d'universitaires, d'étudiants et d'étudiantes : bref, plus d'innovateurs et d'innovatrices. Pour ce faire, nous avons besoin d'environnements facilitants. Nous avons besoin d'universités d'excellence disposant des ressources adéquates, et d'établissements supérieurs d'enseignement technique et professionnel capables de former, de faire de la recherche et d'innover ; d'entreprises qui entreprennent ; d'incubateurs qui favorisent le développement de nouvelles technologies ; de réseaux de sociétés de capital-risque pour investir dans ces initiatives.

Ces besoins sont reconnus sur le plan idéologique. Dans les pays développés et en développement, les politiques reflètent l'importance d'un enseignement inclusif, équitable et de qualité. Pourtant, au niveau institutionnel, nous agissons d'une manière qui accentue les inégalités et creuse les fossés institutionnels. À l'ère de la mondialisation, les partenariats, les bourses d'études et la mobilité s'appliquent à l'ensemble de la planète, et pourtant la fuite des cerveaux persiste et signe, affaiblissant les institutions dans de nombreuses régions des pays en développement.

Cette dynamique n'est pas la seule cause de la dégradation d'un grand nombre d'universités africaines. Celles-ci ont subi des dégâts irréparables en raison des politiques d'ajustement structurel des années 1980 qui ont réduit leur financement pour accorder la priorité à l'enseignement primaire et

secondaire, selon les recommandations des agences de développement international. En filigrane, il s'agissait de laisser l'enseignement tertiaire aux pays développés. Les décideurs sont partiellement revenus sur cette politique au cours des décennies suivantes, mais le mal était fait. Notre modèle de partenariat mondial n'a pas fondamentalement changé depuis les années 1980 : il repose sur l'attribution de bourses d'études aux individus talentueux des pays en développement pour leur permettre de poursuivre leur enseignement tertiaire en Europe et en Amérique du Nord. On part du principe que ces étudiants et étudiantes reviendront vivre dans leur pays d'origine. Mais les données collectées ces dernières décennies montrent que ce n'est pas le cas. Quand ces personnes partent étudier à l'étranger, leur vie ne s'interrompt pas. Elles tombent amoureuses, fondent une famille, trouvent un emploi et restent dans les pays du Nord. Lors d'une conférence sur la diaspora africaine à laquelle j'ai assisté au siège de l'[Union africaine à Addis-Abeba en 2019](#), Abdoulaye Gueye (2019) a montré que plus de 80 % des étudiants ne rentraient pas. Cette tendance se retrouve dans un grand nombre de pays en développement, y compris l'Inde et la Chine. Ce n'est que récemment que la Chine l'a inversée.

Le corollaire, pour les pays en développement : des institutions affaiblies, des ressources humaines qui restent insuffisantes, et un développement inclusif compromis. Certains d'entre nous parlent de « circulation des cerveaux » plutôt que de « fuite des cerveaux » et soulignent l'importance des remises migratoires vers les pays en développement. Cependant, si l'on est honnête, on est forcé de reconnaître que cela ne réussit pas véritablement à inverser la tendance et ne change pas fondamentalement la dynamique institutionnelle et structurelle négative qui accompagne la fuite des cerveaux.

Précisons que les pays en développement ne sont pas les seuls affectés. Le problème est tout aussi vaste pour les pays développés. L'épuisement des ressources humaines dans les pays en développement nous rend incapables de relever les défis structurels de notre époque. Tous nos défis sont par nature transnationaux. Le coronavirus, devenu pandémie mondiale, en est l'exemple le plus criant. Le changement climatique, les inégalités, la santé publique, la polarisation de la société et de la politique ont des conséquences partout dans le monde. Nous avons besoin d'une infrastructure institutionnelle et de ressources humaines, dans les pays développés comme dans ceux en voie de développement, pour affronter ces défis à la source, quelle que soit la région où ils se présentent. Cependant, les méthodologies qui guident nos partenariats mondiaux contrarient, sinon nos intentions, du moins notre action.

Je ne prône nullement un repli autarcique nationaliste, identitaire et ethnique, que je crois vain. Je considère que l'esprit humain nourrit en même temps une pulsion de

voyage et d'exploration (de mondialisation) et une pulsion d'identification et de familiarisation (de localisation). Il ne s'agit pas là de deux projets contradictoires comme le laissent souvent entendre les partis populistes et nativistes. Nous pouvons aimer notre famille et nos réseaux communautaires tout en continuant à pratiquer la solidarité humaine. On peut être à la fois localiste et mondialiste. C'est même une condition essentielle à la survie de notre espèce.

Je prône une nouvelle méthodologie des partenariats mondiaux qui s'appuie sur les institutions plutôt que sur les individus. Dans l'enseignement supérieur, elle supposerait la mise en place de cours conjoints, de programmes communs et de bourses permettant aux étudiants de faire leurs études sur plusieurs sites. Les étudiants des pays en développement pourraient ainsi acquérir des connaissances scientifiques, prendre conscience des enjeux mondiaux, avoir accès à du matériel nouveau et à des réseaux de financement, tout en restant suffisamment rattachés aux institutions de leur pays d'origine pour déployer localement les connaissances et compétences acquises. Cela nécessiterait peut-être un cofinancement et une codirection des centres et instituts de recherche par plusieurs universités du Nord et du Sud. Une telle méthodologie donnerait en outre aux étudiants des pays développés l'occasion de visiter et comprendre la situation des pays en développement, et d'acquérir des compétences et connaissances universellement applicables.

Cette approche va à l'encontre des plans stratégiques de certaines universités des pays développés. Certaines des institutions les mieux classées estiment qu'introduire des objectifs d'enseignement communs brouillerait leur image de marque, et que leur mission consiste à former les scientifiques et les marchands de savoirs de demain. Elles se leurrent. Quels que soient leur expertise scientifique, la réputation de leur corps professoral et le talent de leur population étudiante, leur contribution est limitée par l'arrogance institutionnelle avec laquelle elles affirment compter plus que les autres. Leur désir légitime de compétitivité et le chauvinisme avec lequel elles protègent leur marque institutionnelle nuisent à leur propre mission. Elles ont oublié qu'une grande science, sans compréhension du contexte, n'a aucun impact.

Les élites économiques réunies à Davos, ou les chercheurs assis derrière leurs écrans d'ordinateurs portables dans les cafés des prestigieuses cités universitaires des pays développés, ne peuvent pas relever « tout seuls » les défis de notre siècle. Ils doivent comprendre le contexte des pays développés. Ce ne sera possible qu'à condition que des équipes internationales de chercheurs et des institutions du monde entier unissent leurs efforts, déployant des connaissances, des compétences et une compréhension du monde collectives pour mettre au point des technologies

et des solutions contextuellement adaptées. Nous avons besoin d'un partenariat mondial équilibré, entre plusieurs institutions ancrées dans la diversité de la communauté humaine. Cet agenda global offrirait davantage d'équité, de justice sociale et de durabilité, en plus de posséder une portée universelle.

Ce plan d'action n'est pas viable si l'on conserve les business models actuels de l'enseignement supérieur dans le monde anglo-saxon, indissociables de la politique et du tempérament des différents États-nations. Là où l'enseignement supérieur est le plus performant, il fonctionne parfois selon un business model à base de subventionnements croisés, les étudiants étrangers (pour la plupart originaires de pays en développement) finançant les coûts de formation des étudiants issus du pays de l'université d'accueil. Ce modèle, en plus d'être intenable, perpétue les inégalités sociétales et institutionnelles qui sapent les efforts collectifs déployés à travers le monde pour apporter des solutions aux défis universels.

L'enseignement supérieur et les modèles d'affaires sur lesquels il repose doivent être intégralement repensés s'ils ont vocation à répondre aux défis actuels. Cela suppose, de la part des États-nations, des classes politiques et des élites économiques, une magnanimité politique et une solidarité sociale qu'on ne leur a pas toujours connues. Toutefois, en ce moment même, on voit germer des graines d'espoir. Des partenariats ont été noués entre l'African Research Universities Alliance (ARUA) – un réseau d'universités de recherche sur le continent africain –, l'UKRI – organisme britannique pour la recherche et l'innovation – et la Guild of European Research-Intensive Universities – guilde des universités européennes de recherche intensive. Dans un récent document d'orientation élaboré conjointement, l'ARUA et la guilde appellent l'Union européenne à sanctuariser 10 % du budget dévolu au développement de l'Union africaine pour établir des partenariats entre les universités africaines et européennes. Ce pourrait être le début d'une tentative sans précédent de refonte des partenariats mondiaux dans l'enseignement supérieur, orientée vers davantage d'équité et vers la formation d'une intelligentsia mondiale.

Je plaide en faveur d'une académie des savoirs communs. Depuis des siècles, nous affirmons que la science ne connaît pas de limites. Pourtant, nous fixons chaque jour des limites institutionnelles et nationales à la science, aux connaissances et à l'innovation. Nous devons les abolir, et apprendre les uns des autres de façon équitable et collaborative. Les leçons tirées et les innovations introduites dans certains contextes locaux pourraient être porteuses de changement dans le reste du monde. Il nous faut construire une académie mondiale des savoirs communs pour comprendre collectivement comment l'innovation peut contribuer à la création d'un monde plus inclusif.

Répondre aux défis transnationaux de notre époque – dont le covid-19 n'est jamais que l'exemple plus récent – reviendra à établir les fondations sociales et politiques de la survie de notre communauté mondiale. Et à voir naître l'espoir d'un pont jeté entre, d'un côté, un passé et un présent marqués par les injustices et les fractures et, de l'autre, un avenir commun et inclusif, avec des espaces de délibération facilitateurs de changement. Nous devons trouver le courage de remettre en question nos pratiques et de les améliorer si possible. L'éclectisme de nos disciplines et de nos institutions nous offre les ressources intellectuelles nécessaires pour mieux penser l'innovation, qui doit désormais être contextualisée et inclusive. Voilà comment nous pourrions véritablement corriger les inégalités, relever les défis de notre temps, et ainsi construire un monde plus social et plus humain.

Références

Abdoulaye, G. (13-14 novembre 2019). *From brain drain to brain gain: Countries engaging their diasporas*.

Andrew, E. (2014). *The philosophy of Habermas*. New York : Routledge.

Douglas, T. (2018, 3 mai). *To design better tech, understand context*.

Ferretter, L. (2006). *Louis Althusser*. Londres : Routledge.

Poulantzas, N. (2014). *State, power, socialism*. Londres : Verso.

Skocpol, T. (1999). Bringing the State Back In. In P. Evans, D. Rueschemeyer et T. Skocpol (dir.), *Bringing the state back in* (pp. 3-38). Cambridge : Cambridge University Press.

Weber, M. (1919/2015). Politics as a Vocation. In T. Waters et D. Waters (trad. et dir.), *Webers rationalism and modern society* (pp. 129-198). New York : Palgrave.

Renforcer les systèmes éducatifs après le covid-19 : comment les États peuvent – et pourquoi ils doivent – entrer en résilience pour reconstruire

 **Christopher Castle**, chef de la section Santé et Éducation, Division pour la paix et le développement durable, UNESCO, France

 c.castle@unesco.org

 **Leonora MacEwen**, spécialiste de programme, IIEP-UNESCO, France

 l.macewen@iiep.unesco.org

 **Thalia Séguin**, spécialiste adjointe de programme, IIEP-UNESCO, France

 t.seguin@iiep.unesco.org

Résumé

S'appuyant sur les actions menées par l'UNESCO pour soutenir les mesures prises par les États en réponse au covid-19, cet article décrit la façon dont les États peuvent renforcer leur système éducatif afin d'améliorer leur résilience face aux crises, et explique pourquoi ils doivent s'efforcer de le faire. Il fournit plusieurs exemples de mesures concrètes prises par les États pendant des crises – aux niveaux national et transnational – pour renforcer leur résilience.

Mots-clés

Résilience
Gestion de crise et gestion des risques

Partout dans le monde, la pandémie de covid-19 a engendré une perte d'acquis considérable, exacerbant les disparités existantes et diminuant les opportunités éducatives pour les populations les plus vulnérables. La situation est critique : mal gérée, cette crise pourrait devenir une « catastrophe générationnelle » (ONU, 2020).

Le covid-19 montre comme il est important de renforcer la capacité de résilience des systèmes éducatifs des pays développés et en développement. La pandémie a réaffirmé la nécessité pour les États et leurs systèmes éducatifs d'être capables de surmonter l'adversité et de faire preuve de résilience face aux risques. Comme le souligne Habib (ce numéro), il est impératif de s'accorder à reconnaître que les États, pour assurer leur avenir, doivent s'unir et travailler ensemble à relever les défis transnationaux : changement climatique, santé publique, inégalités, déplacements forcés de population, polarisation sociale et politique. Il est crucial de renforcer la capacité de résilience des systèmes éducatifs pour deux raisons : i) permettre aux États d'apporter une réponse immédiate au défi consistant à réouvrir les établissements scolaires en toute sécurité ; ii) permettre aux États d'anticiper et d'atténuer l'impact des futures crises mondiales, qu'elles soient liées à une urgence sanitaire, à une pandémie ou à d'autres dangers. Le présent article, qui s'appuie sur la manière dont l'UNESCO a accompagné les efforts fournis par les États en réponse à la pandémie de covid-19, décrit comment les États peuvent – et pourquoi ils doivent – s'efforcer de rendre les systèmes d'éducation plus

résilients face aux crises. Il formule des recommandations concrètes, étayées par des exemples de pays qui ont pris des mesures de renforcement de la résilience de leurs systèmes éducatifs face à la crise sanitaire.

Principaux aspects à prendre en compte pour augmenter la résilience des systèmes

Pour se montrer résilient face aux urgences sanitaires, aux pandémies et aux autres risques, les États doivent institutionnaliser la gestion de crise et la gestion des risques au sein de leur système éducatif. Ils doivent chercher à comprendre et à satisfaire les besoins des populations vulnérables pendant les crises et créer des occasions d'associer les diverses parties prenantes (enseignants, apprenants, parents...) aux prises de décisions. Pour renforcer la résilience des systèmes éducatifs, les ministères de l'Éducation et les acteurs de l'enseignement gagneraient à privilégier les actions communes (ONU, 2020) :

1. Allouer davantage de moyens à la gestion des crises et des risques à tous les niveaux du système éducatif,
2. Combattre les injustices et les exclusions systémiques, et
3. Mettre en place des concertations et une coordination inter- et extra-sectorielles.

Allouer davantage de moyens à la gestion des crises et des risques à tous les niveaux du système éducatif

Institutionnaliser la gestion de crise et la gestion des risques permettrait d'intégrer ces pratiques à toutes les activités des ministères de l'Éducation et de les pérenniser, plutôt que d'y recourir ponctuellement ou pour répondre à une crise spécifique. Renforcer les moyens suppose de rendre disponibles les données liées aux risques afin d'assurer une surveillance et de permettre une prise de décisions fondée sur des éléments tangibles. En outre, pour répondre rapidement et de façon ciblée aux situations d'urgence, il pourrait être utile de renforcer le système d'information de gestion de l'éducation (SIGE) de manière à assurer une collecte et une analyse régulières des données, et de mettre en place une coordination intersectorielle performante, par exemple avec les ministères de la Santé.

Le ministère guyanien de l'Éducation (à paraître) s'efforce de donner davantage de moyens à ses institutions en élaborant une stratégie nationale de gestion des risques pour le secteur de l'enseignement. Le ministère entend renforcer les capacités organisationnelles en créant une équipe constituée de professionnels de l'enseignement chargée de la gestion des risques et des crises. L'accent est mis sur les moyens régionaux. Des approches transnationales de renforcement de ces mêmes capacités ont également permis aux États de contrôler les risques existants. Ainsi, face aux risques naturels

dans les Petites Antilles, et consciente de la vulnérabilité de cette région aux effets du changement climatique, l'Organisation des États de la Caraïbe Orientale (OECO) a créé l'Unité de résilience aux changements climatiques et aux catastrophes (CCDRMU, en anglais) afin de soutenir les efforts de ses États membres cherchant à répondre de façon proactive aux défis du changement climatique et à gérer les risques de catastrophes naturelles. Cette unité œuvre à la consolidation des politiques et de la législation, au renforcement des capacités d'action, à la sensibilisation et à la gestion des connaissances (OECO, s.d.).

Combattre les injustices et les exclusions systémiques

Habib (ce numéro) montre bien comment les inégalités menacent l'avenir commun des États. Dépasser les schémas qui génèrent de l'injustice et de l'exclusion est devenu un impératif moral. L'enseignement peut contribuer directement à trouver des solutions durables aux injustices et aux défis transnationaux, favoriser la cohésion sociale et faire avancer la justice sociale à l'intérieur des pays comme au-delà des frontières. Chaque crise produit ses propres schémas d'injustice et d'exclusion. Les acteurs et actrices de l'enseignement doivent s'efforcer d'aller à la rencontre de tous les apprenants, de comprendre les besoins propres à chaque groupe en position de vulnérabilité, et d'adapter à chaque situation leur réponse et leurs mesures d'aide à la reprise. La mise en place de cours de soutien est nécessaire, de programmes de sensibilisation à la santé et à la nutrition, et d'une aide ciblée à destination des élèves les plus vulnérables : filles, apprenants en situation de handicap, réfugiés, déplacés internes, entre autres. Concrètement, il faut par exemple distribuer des produits d'hygiène féminine pour permettre aux filles de rester dans les établissements scolaires, fournir des ressources pédagogiques dans des formats adaptés, et pourvoir aux besoins d'apprentissage dans les régions difficiles d'accès. Le rétablissement de l'égalité est la clef de voûte du rétablissement de la résilience.

Les initiatives transnationales peuvent accélérer les efforts pour réduire les inégalités. En Afrique de l'Est, par exemple, dans la foulée d'un mouvement mondial en faveur de l'inclusion des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux, via le Cadre d'action global pour les réfugiés (CRRF, en anglais) et le Pacte mondial pour les réfugiés, l'Autorité intergouvernementale pour le développement (IGAD, en anglais) a joué un rôle clé dans la défense des droits des réfugiés. La Déclaration de Djibouti énonce les engagements pris par sept États membres du bloc¹ pour promouvoir l'inclusion des réfugiés en mettant en œuvre des normes, stratégies et programmes éducatifs nationaux, ainsi qu'un plan d'action. De nombreux membres de l'IGAD sont d'avis que ce processus a déjà permis de mieux prendre en compte les besoins des populations réfugiées.

Mettre en place des concertations et une coordination inter- et extra-sectorielles

Organiser des concertations efficaces et une coordination solide, entre acteurs du secteur de l'enseignement mais aussi d'autres secteurs comme la santé et l'environnement, permet de poser les bases d'une résilience durable face aux crises pour l'ensemble du système éducatif. Cela suppose que les ministères de l'Éducation impliquent les parties prenantes à tous les niveaux du système, s'efforcent de faciliter la participation des enseignants, des apprenants, des parents et des chefs d'établissement aux prises de décisions, et renforcent la collaboration en faisant connaître, à l'échelle nationale comme au-delà des frontières, les leçons tirées des crises précédentes.

À l'échelle nationale, par exemple, la république démocratique populaire du Laos a mis en œuvre un plan d'action pour l'enseignement en réponse au covid-19 dont l'un des objectifs est de « garantir une coordination entre le gouvernement et les partenaires du développement pour la prévention du covid-19, et des mesures de contrôle pour le secteur de l'enseignement, en coordination avec d'autres secteurs » (ministère laotien de l'Éducation, 2020). Le plan insiste sur l'importance de coordonner les interventions et les actions collectives, particulièrement s'agissant des protocoles de santé et d'hygiène. Il définit plusieurs axes stratégiques, notamment celui de « reconstruire mieux » (en anglais « Building Back Better », référence à une formule du président Clinton de 2005 suite au tsunami en Asie du Sud, N.d.T.) en renforçant la résilience des communautés scolaires.

Reconstruire en entrant en résilience : soutenir les approches nationales et transnationales

Depuis le début de la pandémie de covid-19, l'UNESCO encourage les États à renforcer leur résilience en relevant les défis actuels et à anticiper l'avenir pour construire des systèmes éducatifs plus performants. Reconnaisant les répercussions transnationales de la pandémie, l'UNESCO a formé une coalition mondiale pour l'éducation, qui offre une plateforme de collaboration et d'échange à plus de 175 partenaires institutionnels, notamment de l'ONU, de la société civile, du monde universitaire et du secteur privé. Cette coalition entend protéger le droit à l'éducation et veiller à la continuité pédagogique. Depuis sa formation, elle a agi dans 100 pays en faveur du développement des compétences, des enseignants et de la connectivité (UNESCO, 2021a). Elle a considérablement facilité les échanges entre les décideurs de différents pays. Fin mars 2021, un an après le début de la pandémie, la coalition a tenu une réunion ministérielle avec de hauts responsables afin de dresser un bilan des enseignements tirés, des risques qui pèsent sur l'enseignement, et des stratégies à adopter pour ne laisser aucun apprenant sur le bord de la route.

De plus, l'UNESCO a réalisé un suivi en temps réel des fermetures et des réouvertures d'établissements à travers le monde. Une étude d'impact, sous forme d'enquêtes, a été menée, fournissant une orientation aux décideurs chargés de mettre en place la transition numérique et d'améliorer les modalités de l'enseignement à distance. L'UNESCO a produit un ensemble de notes thématiques sur les réponses apportées par l'enseignement face au covid-19 afin de diffuser des bonnes pratiques, des conseils concrets et des références utiles. L'une d'elles, « Entrer en résilience pour reconstruire : comment les systèmes éducatifs peuvent-ils prévenir les urgences sanitaires et les pandémies, s'y préparer et y répondre ? », comporte une série d'options programmatiques à destination des acteurs de l'enseignement visant à renforcer la résilience des systèmes éducatifs (UNESCO, 2021b).

Au niveau national, l'UNESCO et son Institut international de planification de l'éducation (IIEP) ont fourni un support technique aux rectorats pendant le covid-19. En Jordanie, l'UNESCO a soutenu le ministère de l'Éducation, confronté à des besoins de planification stratégique en évolution constante, en analysant l'impact de la crise sur le système éducatif ainsi que les mesures prises par le ministère et ses partenaires. Cette analyse guidera le ministère au moment de dresser un bilan intermédiaire de sa stratégie 2018-2022 pour l'éducation : elle l'aidera à comprendre l'impact de la pandémie sur la réalisation des indicateurs clés de performance. Ses résultats influenceront la planification stratégique du ministère de l'Éducation pour les années à venir, notamment le renforcement des moyens alloués à la gestion des risques.

Perspectives : travailler ensemble à bâtir des systèmes éducatifs plus performants et plus durables

L'enseignement est un droit humain fondamental et un levier essentiel du développement durable. Tourner la page de la pandémie dans le monde sera difficile. En effet, pour se relever du covid-19, les systèmes éducatifs devront non seulement affronter les récessions économiques et la perte des acquis, mais également satisfaire les besoins nouveaux et changeants des élèves, des parents, des enseignants et des sociétés. Si ces défis peuvent parfois être relevés au niveau national, comme l'observe Habib (ce numéro), aucun pays au monde ne sera en sécurité tant que certains pays resteront paralysés par la pandémie.

Le lien entre le covid-19 et les crises qui frapperont les États à l'avenir mérite d'être souligné. Au regard des initiatives prises pour faire face à la pandémie de covid-19 et faciliter la reprise, renforcer les stratégies locales permettrait une meilleure capacité de réaction et davantage d'implication. En réalisant dès à présent des investissements stratégiques (par exemple en investissant dans les installations sanitaires

et les systèmes de ventilation scolaires), en renforçant la coordination avec d'autres secteurs comme la santé, ou en accélérant la résorption de la fracture numérique pour garantir une continuité pédagogique, les États contribuent à apporter des améliorations sur le long terme. En facilitant la collaboration et les échanges entre les États, condition indispensable pour répondre aux défis planétaires actuels, ils encouragent la prévention des crises à venir et permettent de mieux s'y préparer.

Renforcer la résilience d'un système éducatif est une entreprise à moyen ou long terme. Il y aura d'autres crises mondiales après le covid-19, mais cette crise donne l'occasion aux États de mieux comprendre comment s'adapter et se relever, comment mieux protéger les droits fondamentaux des apprenants, et comment bâtir des systèmes éducatifs plus forts, plus justes, plus durables et mieux préparés.

Références

Ministère guyanien de l'Éducation (à paraître). *Guyana national education risk management strategy*.

Ministère laotien de l'Éducation et des Sports. (2020). *Lao PDR education COVID-19 response plan*. Ministère de l'Éducation et des Sports.

OECD. (s.d.). *À propos de l'OECD*. CCDRMU.

ONU. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. Nations unies.

UNESCO. (2021a). *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe: Report of UNESCO online conference*. UNESCO.

UNESCO. (2021b). *Entrer en résilience pour reconstruire : comment les systèmes éducatifs peuvent-ils prévenir les urgences sanitaires et les pandémies, s'y préparer et y répondre ?* Document n°1.3 – janvier 2021. UNESCO.

Notes de fin de page

1. Djibouti, Éthiopie, Kenya, Somalie, Soudan du Sud, Soudan et Ouganda

Partie 4

Progrès

Repenser le progrès et la temporalité : une histoire de bouscarles chanteuses et de covid-19 à Kyoto

 Keita Takayama, professeur, faculté d'éducation, université de Kyoto, Japon

 takayama.keita.7w@kyoto-u.ac.jp

Résumé

Ce récit personnel raconte comment les bouleversements dus au covid-19, ainsi que le chant des bouscarles japonaises, ont suscité une réflexion sur la logique temporelle de notre monde moderne. Il introduit la notion de moments « en marge des cours » afin de rappeler qu'il faut rompre avec la vision linéaire et progressiste du temps pour donner du sens à nos enseignements.

Mots-clés

Covid-19
Modernité
Futurité
Progrès
Bouscarle chanteuse

« Avez-vous des conseils pour rester productif pendant la pandémie ? ». Telle est la question posée par une personne, probablement un chercheur en début de carrière, au panel d'intervenants dont je faisais partie lors d'une conférence en ligne en avril 2020. Avant cet événement, j'avais été souffrant pendant un peu plus de trois semaines. L'expérience avait été pour le moins troublante : mes symptômes ressemblaient à ceux du covid, mais ils n'étaient pas assez graves pour nécessiter une consultation, de sorte que je n'avais aucun moyen de savoir s'il s'agissait bien du covid-19 (je ne le sais toujours pas à ce jour). Confiné à mon domicile depuis un long moment, j'étais tout juste assez rétabli pour participer au panel. En guise de réponse, j'avais dit : « Je ne crois pas qu'on puisse rester productifs. Et peut-être ne devrions-nous même pas essayer. » La « productivité de la recherche » était le cadet de mes soucis, à un moment où ma santé, mais aussi celle de toute ma famille, étaient peut-être compromises.

Dès le début de ma quarantaine, j'avais remarqué, un matin, le chant mélodieux d'une bouscarle chanteuse (*uguisu*), sorte de fauvette japonaise. J'ignore combien de ses congénères se trouvaient dans les parages. Peut-être n'y avait-il qu'un seul volatile, qui nous régalaient de ses pépiements toutes les dix secondes environ. C'était une agréable surprise, car je ne soupçonnais pas que des oiseaux de cette espèce puissent vivre dans notre quartier du nord de Kyoto. Pourquoi ne les avions-nous pas remarqués auparavant ? Chantaient-ils tous les matins depuis notre emménagement six mois plus tôt ? Ou était-ce le ralentissement de mon train de vie qui me permettait désormais de prêter suffisamment attention à mon environnement pour entendre leur chant ? Ou leur présence était-elle due à la réduction des activités humaines, qui avait permis à la nature de revenir en ville, et à un plus grand nombre d'animaux de se sentir en sécurité dans l'espace urbain ? De fait, le covid-19 avait radicalement changé l'aspect de cette ville, ancienne capitale du Japon et destination touristique de renommée mondiale. Les habitants disaient avoir retrouvé le Kyoto paisible et agréable d'il y a trente ans.

Je n'avais pas seulement remarqué le chant des bouscarles et le ralentissement de la vie. La pandémie avait changé quelque chose à mon rapport au temps. Comme l'a expliqué un jour le sociologue américain Peter Berger (1977, p. 104), l'un des cinq dilemmes posés par la modernité aux êtres humains est la futurité, qui constitue « un profond changement de la structure temporelle de l'expérience humaine, par lequel le futur devient une orientation majeure de l'imagination et de l'activité humaines¹ ». La conception moderne du temps, le « temps-horloge », est fondée sur un principe de linéarité et de progrès ; le temps est conçu comme « précis, mesurable et, du moins en principe, contrôlable par les humains. » (Berger, 1977, p. 104.) Les outils technologiques que nous utilisons au quotidien, avec leurs applications de gestion du temps et d'emplois du temps en tous genres, promeuvent cette idée, car ils imposent « une compréhension fonctionnelle du temps, envisagé comme divisible en plusieurs plages, servant un but unique, linéaire et susceptible d'appropriation. » (Mazmanian et al., 2015.) Ils nous permettent de calculer et de coordonner chaque seconde de nos vie privée et professionnelle en fonction de certitudes liées au futur.

Cette logique de futurité a été brisée par le covid-19, quoique temporairement. Ne connaissant ni le temps qu'il nous faudrait pour maîtriser la pandémie ni l'ampleur de la contagion, nous avons été forcés de rester chez nous des journées entières avec un sentiment d'incertitude profonde quant à l'avenir, et nous n'avions plus qu'à espérer une amélioration. Notre routine hebdomadaire se trouvant bouleversée, nous n'avons pas tardé à perdre la notion du temps. Il n'y avait plus de futurité car le futur n'était plus assuré ni prévisible. J'ai dû effacer de mon calendrier toutes mes réunions, conférences et déplacements des prochains mois, et les échéances à venir n'avaient soudain plus aucune importance.

Face à la pandémie, les universités partout dans le monde sont passées à l'enseignement en ligne : tentative désespérée du monde universitaire de retrouver un sentiment sécurisant de futurité. Il faut dire que l'université est une institution résolument moderne du point de vue de la façon dont elle intègre la futurité à son fonctionnement. Celui-ci repose sur une compartimentalisation de l'enseignement en semestres, au cours desquels les étudiants développent sans s'en rendre compte des compétences en gestion du temps. Les cours sont structurés autour d'objectifs d'apprentissage clairement annoncés avant le début de chaque semestre. Les activités intellectuelles sont rythmées de sorte qu'un thème différent est abordé chaque semaine, et leur point d'orgue est la réalisation par les étudiants d'une série de tâches en temps limité.

Toutes ces mesures destinées à réguler l'emploi du temps sont conçues pour rendre le processus d'apprentissage linéaire et prévisible. Elles s'opposent à l'idée que

l'enseignement est, par essence, « faible », c'est-à-dire propice à la subjectivation – pour citer le philosophe de l'éducation Gert Biesta (2013) – et que c'est justement cette « faiblesse » qui lui donne toute sa valeur. Face à la « crise de l'apprentissage » provoquée par la pandémie, nous avons été nombreux à adopter l'enseignement en ligne afin de continuer à « faire tourner la boutique » sans bouleverser la normativité temporelle de l'enseignement universitaire.

Berger (1977) nous rappelle qu'un rejet idéaliste de la futurité serait incompatible avec notre mode de vie moderne. En effet, de nombreux aspects de notre société (nos institutions, nos politiques macroéconomiques, nos transports publics...) fonctionnent selon un principe de futurité qui garantit leur praticité et leur sécurité. Mais quid des universités ? Historiquement, les universités ont joué un rôle déterminant dans l'introduction du temps-horloge dans de nombreuses régions du monde (Rappleye & Komatsu, 2015). Aujourd'hui, notre logique temporelle poussée à l'extrême domine le quotidien de notre université, car les classements des universités dans le monde conditionnent notre travail intellectuel (Shahjahan et al., 2017). Certains parmi nous sont profondément inquiets de ses conséquences néfastes sur la nature des connaissances que nous produisons, sur la manière dont nous les produisons (Shahjahan, 2015) et sur la capacité de l'enseignement à contribuer à la démocratie (Biesta, 2013). Pour revenir à la question initiale, comment un chercheur en début de carrière a-t-il bien pu concevoir la recherche sous l'angle de la « productivité », c'est-à-dire en pensant aux résultats quantifiables qu'il devait obtenir dans un délai bien précis ? Plus troublant encore, il l'a fait à un moment où l'humanité entière vivait dans la peur de la pandémie mondiale. Par conséquent, on peut, comme Berger (1977, p. 106), se poser la question suivante : « Comment, et dans quels domaines » de l'université « pourrait-on se passer des horloges et des calendriers » ?

Si le covid-19 m'a appris une chose, c'est que notre logique temporelle moderne est omniprésente, mais aussi qu'elle a ses limites et qu'elle est fragile. La pandémie mondiale nous a momentanément forcés à nous détacher de notre conception progressiste du temps pour faire l'expérience d'un monde « sans horloges ni calendriers » (Berger, 1977, p. 106). Incontestablement, l'absence de futur a engendré chez nous une profonde angoisse, mais on oublie souvent qu'elle nous a également donné l'occasion d'imaginer autre chose. À quoi ressemblerait aujourd'hui l'université si nous avions su profiter de la « crise des apprentissages » dans l'enseignement supérieur provoquée par la pandémie pour explorer des alternatives à la futurité qui reconnaissent l'importance de la « flânerie » et de la « rupture » (Takayama, 2020) pour l'enseignement universitaire ? Comment pouvons-nous à la fois laisser les contraintes temporelles structurer notre enseignement, et rejeter cette logique de futurité

et de linéarité, qui vide l'enseignement de sa substance ? L'enseignement en ligne pourrait-il nous offrir une telle alternative, ou au contraire renforce-t-il notre logique temporelle moderne ?

Alors que je réfléchissais à ces questions, j'ai découvert dans un journal local une courte chronique intitulée « En marge des cours » (Jugyō no yohaku) (Yamada, 2020). Elle s'inquiétait des conséquences involontaires de la visioconférence sur les cours à l'université. Le titre faisait référence à tous ces moments d'apprentissage « accidentels ». Par exemple, lorsqu'un enseignant digresse et se retrouve finalement à parler d'un sujet bien plus important pour ses étudiants que le contenu de son cours soigneusement planifié. Ou lorsqu'une discussion spontanée s'engage entre des étudiants en dehors du campus (dans un café, dans un bar...) autour d'ouvrages cités ou d'arguments avancés pendant un cours, et qu'ils s'échangent des conseils de lecture pour approfondir tel ou tel sujet de manière autonome. La chronique se faisait l'écho d'étudiants japonais qui constataient la disparition de ces moments d'apprentissage fortuits, à une période où les cours en ligne avaient entièrement remplacé les cours en présentiel. Comment faire en sorte que le distanciel laisse suffisamment d'espace pour ces moments « en marge » – ces « faiblesses », pour Biesta – afin qu'un apprentissage accidentel, bien plus important, continue à avoir lieu ?

Je fais un saut dans le temps : nous sommes maintenant dans la deuxième semaine du mois de janvier 2021. Le covid-19 est toujours présent à Kyoto. Pas plus tard que la semaine dernière, l'état d'urgence a été décrété face à la récente recrudescence des cas d'infection. Cependant, il semble que les habitants se soient habitués à la pandémie, si bien qu'ils ne sont plus guère surpris par les annonces occasionnelles de nouveaux foyers de contagion à Kyoto et dans sa périphérie. Le covid-19 est devenu la norme, notre masque le prolongement de notre corps. Malheureusement, la banalisation du covid-19 s'est accompagnée de celle de la futurité : mon emploi du temps est plein de réunions en ligne qui s'enchaînent, dont plusieurs conférences internationales prévues après la fin de ma journée de travail ; le calendrier 2021 que je viens d'acheter s'est rapidement rempli de rendez-vous et d'échéances, dont la date de remise de cet article, soit dit en passant. Et je dois signaler avec une profonde tristesse que je n'entends plus le doux ramage de ma (mes ?) bouscarle(s) chanteuse(s) le matin. N'apparaissent-elles dans notre quartier qu'au printemps ? Ou leur disparition est-elle due au fait que ma vie quotidienne a repris le cours normal de sa temporalité et perdu ses « moments en marge » ?

Malgré l'absence des bouscarles, la réflexion que ces oiseaux ont suscitée en moi m'a marqué et se reflète déjà dans mon

enseignement en ligne. Pour créer des moments en marge de mes cours hebdomadaires, je commence et termine toujours par une conversation informelle sur un sujet qui me traverse l'esprit, et j'invite mes étudiants à réagir à mes réflexions et à mon ressenti. Je m'écarte constamment de mon plan de cours et les laisse faire de même. Cela me conduit à modifier ce plan chaque semaine et à y intégrer une nouvelle série de références bibliographiques en fonction de la trajectoire de nos discussions. Exit la progression temporelle et linéaire qui caractérisait mon plan de cours initial. Le plus réjouissant (et le plus gênant), c'est que j'ignorais encore il y a peu la durée de ce T.D. hebdomadaire et le nombre de séances que je devais assurer. Il m'a fallu attendre les dernières semaines du semestre pour m'en aviser : ces considérations d'« horloges et de calendriers » m'ont finalement rattrapé quand, après deux ans passés à l'université de Kyoto, un membre du personnel administratif, forcé de modifier une requête que j'avais soumise concernant mon emploi du temps de l'année prochaine, m'a expliqué que mon T.D. de master était censé durer une heure et demie (et non deux heures) et s'étaler sur quinze semaines. Vous le voyez, je n'ai pas de quoi m'enorgueillir de mes compétences organisationnelles et administratives. Si mes étudiants ne m'ont jamais signalé cette erreur flagrante, c'est sans doute pour éviter de me mettre mal à l'aise. Quand je leur ai demandé pourquoi ils ne l'avaient pas fait, tous ont ri en constatant qu'il m'avait fallu si longtemps pour m'apercevoir de mon erreur, puis ils m'ont assuré que ce n'était pas grave. En repensant à ce moment, je comprends que mon erreur était sûrement une bonne chose : il semblerait qu'elle nous ait permis, à mes étudiants et moi, de créer une expérience d'apprentissage où les horloges et les calendriers avaient peu d'importance...

Références

Berger, P. (1980). *Affrontés à la modernité : la société, la politique, la religion*. Paris : Le Centurion.

Biesta, G. (2013). *Beautiful risk of education*. New York : Paradigm Publishers.

Mazmanian, M., Erickson, I., & Harmon, E. (2015). Circumscribed time and porous time: Logics as a way of studying temporality. *Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing*, 1453-1464.

Rapplee, J., & Komatsu, H. (2015). Living on borrowed time: Rethinking temporality, self, nihilism, and schooling. *Comparative Education*, 52(2), 177-201.

Shahjahan, R. (2015). Being 'lazy' and slowing down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 47(5), 488-501.

Shahjahan, R., Ramirez, B., & Andreotti, V. (2017). Attempting to imagine the unimaginable: A decolonial reading of global university rankings. *Comparative Education Review*, 61(S1), 51-73.

Takayama, K. (2020). An invitation to negative comparative education. *Comparative Education*, 56(1), 79-95.



Yamada, N. (8 août 2020). Jogyō no yohaku [En marge du cours]. *Kyoto Shinbun*, 7.



Notes de fin de page

1. Les traductions des citations de Peter Berger ne sont pas conformes à la traduction française officielle de l'ouvrage, citée en référence. Les pages indiquées sont celle de la version originale, *Facing up modernity: Excursions in society, politics, and religion* (1977, New York : Penguin Books). (N.d.T.).



Apprentissage et bien-être des élèves du secondaire en Sierra Leone pendant la fermeture des établissements scolaires due au covid-19

 **Zara Durrani**, consultante en chef en éducation, Oxford Policy Management, Royaume-Uni
 zara.durrani@opml.co.uk

 **Ayesha Khurshid**, consultante adjointe, Oxford Policy Management, Royaume-Uni
 ayesha.khurshid@opml.co.uk

 **Ishleen Sethi**, consultante adjointe, Oxford Policy Management, Inde
 Ishleen.sethi@opml.co.uk

 **Gloria Olisenekwu**, consultante en éducation, Oxford Policy Management, Nigeria
 gloria.olisenekwu@opml.co.uk

 **Sourovi De**, responsable des pratiques en éducation, Oxford Policy Management, Royaume-Uni
 sourovi.de@opml.co.uk

Résumé

Cet article rend compte d'une étude baptisée « Back to School » menée en Sierra Leone au niveau national immédiatement après la réouverture des établissements scolaires en octobre 2020, après six mois de fermeture due au covid-19. Croisant plusieurs méthodes, elle évalue les résultats scolaires des élèves du secondaire du pays. Si elle ne fait apparaître aucune véritable baisse de résultats, elle montre que le niveau général des élèves reste très bas. Elle met en évidence des inégalités croissantes entre les filles et les garçons, ainsi qu'en fonction des revenus de leurs familles et de la situation géographique de leurs établissements. Elle indique également comment la Sierra Leone, précédemment touchée par le virus Ebola, a su tirer les leçons de son histoire et les appliquer face au covid-19 pour gérer son système éducatif.

Mots-clés

Perte des acquis
Fermeture des établissements scolaires
Covid-19
Sécurité des établissements scolaires
Sierra Leone

En Sierra Leone, les écoles ont fermé le 31 mars 2020, après que le premier cas de covid-19 du pays a été confirmé, et elles ont rouvert six mois après, le 5 octobre. Pendant cette période, près de deux millions d'écoliers, 450 000 collégiens¹ et 300 000 lycéens n'ont pas pu aller à l'école (MBSSE, 2019). La situation n'était pas inédite en Sierra Leone : en 2014-15, les établissements scolaires avaient fermé pendant près de neuf mois à cause du virus Ebola. Il apparaît que la fermeture des établissements a profondément affecté le bien-être et l'apprentissage des élèves, encore plus ceux des filles et des élèves les plus pauvres. Face au covid-19, le ministère de l'Enseignement secondaire (MBSSE, en anglais) et la commission pour l'enseignement (Teaching Service Commission, TSC) ont lancé une émission de radio éducative, distribué des rations alimentaires aux élèves des communautés les plus pauvres, et mené des campagnes de sensibilisation à la sécurité des jeunes filles. L'objectif était d'assurer la protection des mineurs et de promouvoir la reprise des apprentissages une fois les établissements réouverts.

L'étude baptisée Back to School (BTS) fournit des données quantitatives et qualitatives uniques permettant de définir les priorités de la Sierra Leone pour la reprise de l'enseignement post-covid-19. Elle évalue les répercussions du covid-19 sur le système éducatif sierra-léonais et sur le bien-être et l'apprentissage des élèves du pays.

Les ressources pédagogiques les plus utilisées pendant la fermeture des établissements étaient celles auxquelles les élèves avaient déjà accès avant la fermeture et qu'ils

connaissaient le mieux : notes de leurs enseignants et de leurs camarades, manuels scolaires, guides de l'élève, annales d'examens, entre autres.

L'émission de radio a été créée pour servir de ressource d'apprentissage à distance pendant la fermeture des établissements due au covid-19. Près de 30 % des élèves y ont eu recours, et les entretiens avec les répondants ont permis d'établir qu'il ne s'agissait pas d'une activité régulière (les élèves ne la suivaient qu'une ou deux fois par semaine). Elle a été écoutée davantage par les garçons que par les filles (32 % contre 25 %), et par une plus grande proportion d'élèves riches (41 %, contre 15 % pour les élèves pauvres). De manière générale, les élèves ont rencontré des difficultés pour accéder à l'émission : seul un tiers a rapporté avoir accès à la radio. Les batteries, le signal et la fréquence ont également pu poser problème, en particulier aux élèves des régions rurales et isolées. L'émission était diffusée le matin et l'après-midi, lorsque la plupart des élèves s'affairaient à des tâches ménagères ou étaient au marché.

Les résultats de l'étude confirment que le niveau des élèves du secondaire en Sierra Leone reste très faible. Un fossé existe entre les compétences effectives de la plupart des élèves et les attentes fixées par les programmes scolaires. La plupart obtiennent des résultats bien inférieurs aux objectifs de la classe où ils se trouvent. En mathématiques, seuls 3 % des collégiens de troisième année possèdent les compétences attendues à ce stade (leurs résultats sont « au niveau »), et aucun lycéen de troisième année ne possède les compétences en mathématiques attendues au lycée. 9 % des lycéens de troisième année obtiennent des résultats en mathématiques attendus de la part des collégiens de troisième année (en d'autres termes, ils ont trois ans de retard).

Les élèves progressent peu en mathématiques à mesure qu'ils avancent dans leur cursus scolaire. La plupart – 61 % des collégiens de troisième année et 53 % des lycéens de troisième année – obtiennent des résultats qui ne dépassent pas les attentes de la sixième année du cycle primaire en mathématiques. Bien que les lycéens de troisième année soient plus nombreux à atteindre des niveaux élevés que les collégiens de troisième année, 80 % des lycéens de troisième année ont cinq ans de retard (leur niveau est égal ou inférieur à celui attendu des collégiens de première année). De plus, aucun de ces lycéens de troisième année n'a été capable d'attester d'un niveau de compétences en mathématiques supérieur à celui de la troisième année du collège.

Les garçons obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que les filles quelle que soit la classe ou la matière prise en compte par l'étude BTS. L'écart de résultats entre les garçons et les filles s'accroît considérablement du collège au lycée. Il s'explique peut-être par le fait qu'une bien plus large proportion de

garçons étudiait au moins trois jours par semaine pendant la fermeture des établissements (81 %, contre 70 % pour les filles). Les filles étaient près de deux fois plus nombreuses que les garçons (48 % contre 26 %) à devoir accomplir des tâches domestiques pendant la fermeture. Les entretiens révèlent que, pendant la fermeture des établissements, les filles étaient généralement plus occupées que les garçons par des activités de vente à petite échelle, qu'elles étaient plus vulnérables, et sujettes au harcèlement sexuel.

Les élèves des établissements situés dans des régions plus isolées ne se sont pas comportés de la même façon pendant la fermeture que ceux et celles des régions moins isolées. Un plus grand nombre d'élèves de régions moins isolées déclare avoir étudié quotidiennement (cinq fois par semaine ou plus). Ces élèves étaient également plus nombreux à se tourner vers des sources d'apprentissage alternatives, telles qu'internet et les cours particuliers, et à se faire accompagner dans leurs études, principalement par des membres de leur foyer.

Les élèves de familles plus aisées obtiennent de meilleurs résultats scolaires que ceux et celles de familles plus pauvres. La situation financière, l'investissement et le niveau d'éducation des parents influencent considérablement les résultats. L'écart de résultats entre les élèves les plus riches et les plus pauvres se retrouve à tous les niveaux d'études et pour toutes les matières. L'écart le plus important concerne les lycéens de troisième année en mathématiques.

Les élèves plus riches sont plus nombreux à déclarer avoir étudié pendant la fermeture des établissements, et à avoir étudié quotidiennement. Dans l'ensemble, ce sont eux qui avaient accès aux ressources et aux mesures de soutien (aide d'un parent, d'un frère ou d'une sœur, professeur particulier, accès à l'émission de radio éducative). Au contraire, les élèves des foyers les plus modestes font état de difficultés financières, de problèmes pour étudier pendant la fermeture des établissements, et d'un piètre accès aux ressources de première nécessité (électricité, outils technologiques, installations sanitaires), qui ont limité le temps passé à étudier et altéré la qualité des moments d'étude.

Près de la moitié (45 %) des élèves interrogés expliquent avoir été confrontés à des obstacles pendant la fermeture des établissements, qu'il s'agisse de difficultés financières, de tâches domestiques supplémentaires à accomplir, de violences, d'exploitation sexuelle, de stress, de sévices physiques ou d'abus sexuel. Les élèves les plus âgés (les lycéens) sont bien plus nombreux à faire état de ces difficultés que leurs cadets (les collégiens). Les filles et les élèves de foyers plus modestes ont le plus souffert : les filles sont presque deux fois plus nombreuses que les garçons à mentionner une augmentation des tâches domestiques, et les élèves de foyers modestes sont bien plus nombreux à signaler

des difficultés financières et un piètre accès aux ressources de première nécessité. Ces difficultés n'ont pas seulement compromis directement la santé et le bien-être des élèves, elles sont également nuis à leur faculté d'apprentissage pendant la fermeture des établissements.

Dans certains cas, ces difficultés ont eu un impact prolongé sur l'assiduité et le décrochage scolaire après la réouverture des établissements en octobre 2020. Le confinement et ses effets (déplacements restreints, fermeture des établissements scolaires, réduction du budget des familles) ont bouleversé les habitudes des élèves et leurs interactions sociales, et les ont exposés à des risques de maltraitance. Les filles ont été confrontées à des risques de violence et d'exploitation sexuelle au sein de leur foyer et, plus largement, dans l'ensemble de leur communauté.

Certaines filles ont été victimes d'abus sexuels à leur propre domicile. Lorsque ce n'était pas l'oncle, c'était la tante, le cousin ou le voisin. (...) Le niveau de richesse et la situation géographique ne faisaient aucune différence. C'était pareil pour toutes.

(Membre du comité de gestion scolaire d'un collège, zone de l'Ouest.)

Certains enfants vivent avec des parents ou des tuteurs malintentionnés (...) qui leur demandent de rapporter de l'argent [en effectuant une activité de vente] ou de quitter le domicile. (...) C'est comme ça que ces enfants, surtout les filles, se retrouvent dans la rue, et il y a des hommes stupides qui les aperçoivent et leur demandent quel est leur problème. Elles leur expliquent le problème, et alors les hommes leur offrent leur aide en échange de faveurs sexuelles.

(Collégienne de troisième année, province du Nord-Ouest.)

Les difficultés financières et les frustrations au sein du foyer ont accru le risque de violences physiques et d'abus sexuels infantiles. Incertains de la reprise des cours, touchés par des difficultés économiques, et inquiets pour la sécurité de leurs filles dans le cas où elles viendraient à tomber enceintes hors mariage, certains parents ont été encouragés à leur trouver un prétendant ou à les marier de force. Les garçons, surtout dans les zones urbaines, étaient davantage exposés à l'influence négative de leurs pairs et à des risques d'exploitation. On peut dresser de nombreux parallèles avec la situation de la Sierra Leone au moment de l'épidémie d'Ebola. À l'époque, les violences physiques et sexuelles à l'égard des enfants avaient augmenté, avec une hausse importante du nombre de grossesses chez les adolescentes, souvent liée à des viols ou au sexe transactionnel, lequel leur permettait d'obtenir des produits et services de première nécessité.

Les enfants préfèrent généralement se tourner vers leurs familles ou leurs amis pour exprimer leur mal-être ou

demander de l'aide. La situation se complique lorsque les auteurs des violences font partie de leur entourage immédiat. Si un nombre important d'élèves connaissent l'existence de systèmes d'aide formels, en particulier de leur centre médico-social local et de centres d'aide aux familles, ils font généralement moins souvent appel à eux qu'à d'autres services d'aide communautaire.

De nombreux enfants souffraient de la faim et d'un manque de nourriture pendant la fermeture des établissements scolaires due à Ebola. Dans certaines communautés, des produits secs étaient distribués aux familles par le MBSSE. Cependant, les difficultés financières s'ajoutant à la disparition des repas scolaires gratuits, les enfants, surtout en province, étaient en état de sous-nutrition. Leur bien-être physique s'en est ressenti, ainsi que leur concentration et leur motivation à travailler. Il semblerait que ce « virus de la faim » ait été encore plus terrible que le covid-19, son impact s'étant prolongé après la reprise des cours. À en croire certains témoignages, des élèves privés de nourriture à la maison arrivaient à l'école le ventre vide. Par conséquent, ils manquaient d'énergie pour participer en classe et pour apprendre. L'établissement se montrait compatissant mais pouvait rarement agir concrètement pour remédier à la situation.

Rouvrir les établissements et organiser le retour des élèves en toute sécurité est sans conteste une priorité de l'ensemble des acteurs de l'enseignement secondaire en Sierra Leone, mais les actes ne suivent pas les intentions. Des guides et des protocoles détaillés ont été élaborés et distribués aux établissements. Néanmoins, leur mise en pratique est problématique, dans un système éducatif où la plupart des établissements manquaient déjà de moyens avant le covid-19. Ces nouvelles exigences posent un défi supplémentaire au personnel administratif, bien que la sécurité des enfants demeure une forte préoccupation.

Les enfants ont des mots forts pour évoquer leur souffrance émotionnelle pendant la fermeture des établissements. Privés de leur routine quotidienne et du cadre de l'école, forcés de diminuer leurs interactions sociales, et voyant leurs cours se réduire à l'écoute d'une voix distante à la radio, ils se sont sentis « stressés », « anxieux », isolés et déprimés. Ils mettent ces sentiments sur le compte d'un manque de contact avec leur communauté scolaire, ce qui n'est pas sans rappeler la réinterprétation qu'a faite Takayama (ce numéro) de son « rapport au temps » une fois que les « horloges et les calendriers » ont déserté son quotidien, accompagnée d'un sentiment de désorientation. Et, comme lui, dans le même temps, les enfants étaient pris dans une course folle à la productivité, l'objectif des établissements étant de « continuer à faire tourner la boutique » grâce à des émissions de radio éducatives destinées à boucler le programme des examens.

Le temps historique a eu une réelle importance pendant cette pandémie. L'expérience qu'a connue la Sierra Leone avec Ebola en 2014-15 présente des similarités avec celle, plus récente, du covid-19. Dans plusieurs domaines, le secteur de l'enseignement semble en avoir tiré les leçons, qui l'ont guidé dans sa gestion du covid-19. En effet, le MBSSE a réagi de façon immédiate et proactive de façon à protéger les élèves et leur garantir un enseignement pendant la fermeture des établissements scolaires. Rappelons que les mesures prises comprenaient :

Des cours à la radio : Inspirée des émissions de radio diffusées pendant Ebola qui visaient à assurer une continuité pédagogique, une émission baptisée « On Air », lancée dès la première semaine, proposait des cours sur les ondes cinq jours par semaine.

Un soutien ciblé pour les élèves les plus vulnérables : Les morts dues au virus Ebola avaient laissé de nombreux enfants orphelins. Par ailleurs, les élèves avaient été privés d'école pendant dix mois. Cela avait entraîné toute une série de répercussions socio-économiques involontaires : stratégies d'ajustement transactionnelles, harcèlement sexuel, un quasi-quadruplement du nombre de grossesses chez les adolescentes. Pour garantir bien-être et sentiment de sécurité aux enfants pendant la fermeture des établissements due au covid-19, des programmes communautaires de sensibilisation à la sécurité des jeunes filles ont vu le jour, et les communautés les plus vulnérables ont reçu des rations alimentaires sous forme de produits secs.

Peu après la réouverture des établissements, le MBSSE, s'appuyant sur l'étude BTS dont rend compte le présent article, a évalué l'ampleur de la perte des acquis et identifié des actions de remédiation. Les leçons tirées de la gestion de l'impact d'Ebola sur le système éducatif sierra-léonais n'ont pas seulement servi de base aux mesures nationales prises pour faire face à la crise du covid-19. Elles ont également offert un précieux éclairage à d'autres pays confrontés à la fermeture de leurs établissements scolaires.

Références

MBSSE. (2019). *Annual School Census*. Sierra Leone Ministry of Basic and Senior Secondary Education (MBSSE).

Notes de fin de page

1. Dans l'ensemble de cet article, la traduction utilise les termes « collège » pour faire référence aux établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire, et « lycée » pour ceux du second cycle (*N.d.T.*).

Partie 5

Affect

Enseignement et covid-19 à travers le prisme de l'affect

 **Irving Epstein**, professeur émérite titulaire de la chaire Ben et Susan Rhodes de paix et de justice sociale, Illinois Wesleyan University, États-Unis

 iepstein@iwu.edu

Résumé

Les théories de l'affect mettent en avant les ambiguïtés et les difficultés apparues pendant la pandémie. Cet article s'intéresse à quatre thèmes liés à ces théories : intensités des rencontres, construction de sens, agencement et contingence, tout en commentant leur pertinence à notre époque. Ces thèmes sont révélateurs des tensions sociales à plus large échelle mises au jour par la pandémie, de leur nature complexe et contradictoire, et situent la pratique éducative dans un contexte social plus large. Ce faisant, ils témoignent des problèmes auxquels se sont heurtés les pédagogues lorsqu'ils et elles ont tenté de répondre aux besoins des enfants et de leurs familles, et ils rappellent en quoi les limites de nos mesures éducatives en réponse à la pandémie reflètent des pratiques et tendances sociales plus vastes.

Mots-clés

Affect

Construction de sens

Contingence

Agencement

Intensités des rencontres

La dernière mode consiste à prédire ce que les universitaires et les historiens retiendront de l'impact du covid-19 sur les pratiques éducatives quand ils se pencheront sur cette période. De l'avis de certains commentateurs, le covid-19 a engendré des insuffisances systémiques tellement criantes dans la structure de l'offre éducative, manifestes dans de nombreux contextes globaux et nationaux, que leurs effets délétères pourraient se prolonger après le recul de l'épidémie (Carvalho et Hares, 2020 ; Save the Children International, 2020 ; Nations Unies, 2020). D'autres observateurs pronostiquent que l'enseignement, en particulier l'enseignement supérieur, ne sera plus jamais le même après la pandémie, et qu'un grand nombre d'ajustements effectués pour satisfaire les exigences de la période actuelle deviendront permanents (Witze, 2020). Pour peu que ces prédictions possèdent une quelconque valeur, celle-ci tient plus à ce qu'elles nous disent sur notre perception de l'enseignement à l'ère du covid-19 qu'au pouvoir et à l'exactitude des prévisions dans les moments d'incertitude. Certes, on peut reconnaître que notre penchant irrésistible pour les prévisions est une conséquence naturelle, aux vertus thérapeutiques, de la précarité qui nous touche. J'estime cependant qu'il serait peut-être plus utile de s'intéresser à ce qui ne peut être facilement codifié ou expliqué et que les générations futures risquent de ne pas être en mesure d'apprécier quand elles étudieront notre comportement face à la pandémie.

L'idée que l'on peut « connaître » le passé est une hypothèse que seuls quelques vaniteux seraient prêts à défendre, étant donné les différentes fonctions de la mémoire historique, personnelle, collective et sociale, leurs limites respectives, et les différents contextes où elles s'expriment. Trop souvent, le recul du temps nous conduit à postuler l'objectivité du récit que nous faisons des événements passés. Nous omettons d'apprécier l'urgence, l'intensité et le caractère fragmentaire des expériences vécues. C'est pourquoi de nombreuses personnes ont recours au pouvoir de la métaphore pour communiquer avec plus de force les réalités vécues pendant le covid-19. Ainsi, en cette période de crise catastrophique imprévue et incontrôlable, on a « redécouvert » *La Peste* d'Albert Camus (1948) sous l'angle d'une chronique

élégante de la diversité de l'expérience humaine (de Botton, 2020 ; Illing, 2020). Bien que cette œuvre de Camus soit censée être une allégorie de la Seconde Guerre mondiale et de la progression du fascisme, les réactions des personnages du roman (leur résistance, leur résignation, leur indifférence et le caractère inapproprié de certains de leurs comportements), assombries par l'imprévisibilité de l'évolution de la peste et de son dénouement, trouvent, chez certains, un écho dans le contexte actuel.

Pour analyser les inquiétudes suscitées par la pandémie concernant l'enseignement, nous avons, semble-t-il, deux choix qui s'offrent à nous. Nous pouvons identifier les difficultés actuelles afin de problématiser et trouver des solutions, en nous interrogeant sur les points forts et les points faibles des mesures que nous prenons pour répondre aux besoins immédiats de nos enfants, ainsi que sur les règles et les rituels institutionnels qui entravent ou favorisent ces mesures, puis faire pression pour qu'aient lieu les changements nécessaires. De nombreuses remarques dans la présente revue traduisent cette perspective. Ou alors nous pouvons regarder plus loin, et de façon plus globale, pour comprendre comment les questions liées à l'enseignement structurent l'expérience humaine en temps de crise, en réfléchissant aux ambiguïtés et aux courants contraires qui la caractérisent. Une telle appréciation ne requiert pas le type de praxis nécessaire aux réformes de l'éducation. Elle reconnaît que l'enseignement et l'apprentissage, même dans des circonstances idéales, sont polymorphes par nature, et souligne la souffrance, les difficultés et l'indétermination qui transparaissent dans nos différentes approches éducatives des dix-huit mois derniers. Bien que la compréhension que nous avons de nos interactions éducatives et de nos expériences quotidiennes évolue avec la pandémie, il est selon moi nécessaire d'apprécier leur complexité et leur ambiguïté avant de pouvoir commencer à imaginer les possibilités futures. Pour ce faire, je crois que nos recherches doivent être envisagées à travers le prisme de l'affect (Epstein, 2020).

Les théories de l'affect contribuent à une perspective post-humaniste large qui questionne les principes hérités des Lumières rapprochant l'exceptionnalisme humain de la conscience et de la rationalité (Carney & Madsen, 2021). Elles interrogent la frontière entre l'humain et le non-humain, attirant l'attention sur les relations que nous développons avec des entités non vivantes (comme notre rapport à la cybernétique, aux intelligences artificielles, à la génétique et à l'usage de prothèses), et sur la façon dont ces relations influencent nos interactions avec les vivants. Quatre concepts associés à la théorie de l'affect sont particulièrement importants : intensités des rencontres, construction de sens, agencement et contingence (Epstein, 2019). Chacun contribue à définir notre rapport général à notre existence au XXI^e

siècle, et dit quelque chose des réalités de cette existence à l'ère du covid-19.

Le concept d'« intensités des rencontres » a été popularisé par Deleuze et Guattari (1987). S'inspirant de Spinoza et de Bergson, les auteurs affirment que les interactions affectives que nous établissons avec les corps qui nous entourent sont dynamiques plutôt que fixes. Tous les éléments du monde naturel possèdent des qualités de l'ordre d'une émergence et d'une potentialité. Le concept d'intensités des rencontres part du principe que notre existence repose sur la création de lien, par opposition à une conception individualiste et autonome du moi. À bien des égards, le virus du covid-19 – une entité non vivante, incapable de survivre seule à moins d'envahir le corps humain – constitue la preuve la plus flagrante de l'impact d'entités non humaines sur notre vécu. Mais je vois également dans nos interactions éducatives actuelles, influencées par la pandémie, une excellente illustration des intensités de la rencontre vécues.

En un sens, « les intensités des rencontres » sont directement liées à la question de l'apprentissage à distance et à celle de la fermeture des établissements scolaires. De plus en plus d'élèves, de parents et d'enseignants découvrent que la performativité inhérente aux technologies d'apprentissage à distance se substitue finalement assez mal aux relations interpersonnelles tissées lors d'un cours traditionnel dans une salle de classe. Sur Zoom, les microphones sont désactivés par défaut afin de permettre aux participants d'entendre la voix des autres et, de ce fait, les conversations de groupe sont nécessairement centrées sur l'enseignant. Cela crée une artificialité qui redéfinit la communication entre l'enseignant et les élèves, et leur perception de celle-ci. Les élèves, dont la présence et la participation au cours sont rendues possibles par un ordinateur, comprennent bien le caractère superficiel d'une telle relation (qu'elle soit synchrone ou asynchrone) contrôlée par un outil technologique qui empêche un contact direct et authentique. Pour Appadurai et Alexander (2020), nous vivons dans une époque mondialisée où l'échec sans conséquence ni prise de responsabilité est non seulement toléré mais également applaudi, en ce qu'il constitue une force motrice du néo-libéralisme. Pour eux, les comportements financiers mondiaux, qui réifient la prise de risque (motivée par le profit économique personnel) tout en minimisant les répercussions des échecs et des pertes économiques, ont eu un retentissement dans les sphères culturelle, sociale et technologique. En particulier, ils évoquent le fait que nous acceptons volontiers les conséquences des interruptions de flux numériques (délais de transmission, mise en mémoire tampon...) car nous considérons que c'est le prix à payer pour les bienfaits de l'accès à internet. De la même manière, notre détermination à assurer une continuité pédagogique pendant la pandémie nous conduit à faire des compromis :

ainsi, nous acceptons l'artificialité des relations sur Zoom ; nous considérons celle-ci comme un désagrément inévitable en temps de crise sans toutefois nous appesantir sur ses conséquences négatives.

Bien sûr, la restructuration des interactions éducatives humaines ne se limite pas aux technologies que nous choisissons pour l'apprentissage à distance. Les interactions en présentiel, quand elles peuvent avoir lieu, sont conditionnées au port du masque et à la distanciation physique, deux obstacles au développement de relations interpersonnelles (moins sophistiqués que les technologies mais tout aussi importants). Naturellement, la situation que j'ai évoquée jusqu'à présent ne concerne que les élèves chanceux : ceux qui ont les moyens d'accéder à internet ou d'assister à des cours en présentiel. 31 % de la population scolaire mondiale n'a pas été en mesure de suivre un apprentissage à distance parce que lui faisaient défaut les ressources domestiques ou la connexion wifi nécessaires (UNICEF, 2020). Ainsi, pour beaucoup d'élèves, systématiquement ignorés et déconsidérés en raison de leur position dans le fossé numérique, il convient plutôt de parler d'intensités des dé-rencontres. Si l'on reconnaît le pouvoir des intensités des rencontres, alors on est obligé de se demander si les règles d'interaction superficielles que nous avons acceptées à cause de la pandémie ne compromettent pas irrémédiablement les valeurs éducatives que nous prétendons promouvoir. Si nous rejetons cette conclusion, quand admettons-nous avoir contribué à perpétuer un simulacre d'enseignement, manquant d'intégrité et marqué par les concessions faites aux réalités du covid-19 ?

Les intensités des rencontres ont eu lieu à des degrés différents en dehors du paysage immédiat de la transmission des savoirs. La fermeture physique des établissements scolaires a contribué au rétrécissement social de l'espace public. Les étudiants confinés dans leurs résidences étudiantes n'étaient plus seulement exposés au langage universitaire, mais aussi à celui de la peur, de la déception et de l'anxiété. Les rôles des enseignants, des parents et des étudiants ont été redéfinis, et leurs interactions recalibrées de façon ambiguë. Quel sens donner à son apprentissage scolaire lorsqu'il est rattrapé par le quotidien d'un environnement familial marqué par la maladie, le chômage, la dépression et la pauvreté ? Comment réagir quand les rôles sociaux changent et, pire encore, entrent constamment en conflit les uns avec les autres ? Que reste-t-il de l'enfance lorsque la télévision se substitue aux interactions riches et ludiques qui avaient caractérisé l'apprentissage aux niveaux inférieurs ? Voilà autant de questions insolubles que les pédagogues ont été sommés de résoudre. Les intensités entrent en conflit et se modifient quand le covid-19 vient transformer nos expériences vécues et la manière dont nous les catégorisons. Mais il est essentiel de reconnaître leur

présence si l'on veut apprécier l'impact qu'a eu la pandémie sur nos pratiques éducatives quotidiennes.

Selon Wetherell (2012), l'expérience de l'affect passe par une quête de la construction de sens. Recenser les intensités des rencontres ne suffit pas, il faut aussi noter comment nous comprenons le monde. Et, par essence, pour construire un sens, il faut chercher à tisser du lien, et reconnaître qu'apprendre est une activité profondément sociale. Pour construire du sens pendant le covid-19, nous avons dû revoir les principes qui nous paraissaient naguère évidents. Nous avons dû poser des questions difficiles auxquelles on ne pouvait apporter de réponses simplistes. La découverte scientifique pourra-t-elle jamais nous fournir les outils pour éradiquer ce virus ? Si oui, combien de temps nous faudra-t-il avant de pouvoir fêter son éradication ? Comment gérer les variants ? Quand nous avons reconnu l'existence de cette pandémie, nous avons débattu du volume de dépistages nécessaire pour assurer notre protection, nous nous sommes demandé si un traçage massif des cas contacts suffirait à sécuriser notre environnement. À quel moment et à quelles conditions le dépistage deviendrait-il trop envahissant ? La pandémie a accru le scepticisme d'un grand nombre de gens à l'égard des représentants traditionnels de l'autorité, tant dans le domaine scientifique que politique et institutionnel. Néanmoins, le besoin de construire du sens dans ce monde ambigu se fait cruellement sentir. C'est l'incapacité à apporter des réponses uniformes à ces questions qui attise le désir de construire du sens. C'est pour cela que les réponses catégoriques à nos incertitudes sonnent creux.

En même temps, construire du sens nous amène à établir de nouveaux parallèles, par exemple à admettre les similarités qui existent entre la violence structurelle de l'enseignement, celle de la santé et celle de la justice : tous ces systèmes sont marqués par une inégalité d'accès aux ressources, par des injustices procédurales et par un manque de reconnaissance des besoins des minorités et des groupes défavorisés, qui ont souffert plus que les autres des effets de la pandémie. Cette violence structurelle transparait dans les choix de programmes scolaires, qui effacent les combats et les acquis des populations marginalisées, dans les stratégies de recrutement, qui ne permettent pas d'embaucher un corps enseignant représentatif de la diversité, dans les politiques régissant le financement des établissements scolaires, marquées par des inégalités, et dans les pratiques évaluatives, qui limitent la poursuite d'études des groupes marginalisés. Le fossé numérique et l'inaccessibilité à internet et à l'apprentissage en ligne, qui concernent un grand nombre d'élèves, sont autant de manifestations de cette violence.

La violence matérielle, patente dans les actes de répression raciale et politique à l'ère du covid-19, s'ajoute à la violence structurelle perpétuée par les institutions gouvernementales,

notamment par les entités responsables de l'enseignement. D'ordinaire, ces violences ne sont pas reconnues. Mais, parce que le virus du covid-19 a renforcé notre sentiment commun de vulnérabilité et de précarité, nous sommes plus facilement enclins à contester les représentants habituels de l'autorité et à tracer des parallèles entre des phénomènes qui, dans d'autres circonstances, nous paraîtraient disparates. Dans les premiers mois de la transmission du virus, le refus catégorique de reconnaître sa nocivité et ses répercussions négatives, réitéré par les dirigeants politiques des États-Unis, du Brésil, du Mexique, du Bélarus et de l'Inde, a compromis la sécurité publique. L'incapacité de ces dirigeants à construire du sens pendant cette pandémie a occasionné de nombreuses morts.

Dans ces circonstances, notre représentation même de l'école se transforme : pendant un temps, les établissements scolaires ont été identifiés comme de potentiels lieux de contagion, nuisibles à la population plutôt que favorables au bien public. L'école, naguère idéalisée comme un lieu-refuge, un incubateur, un endroit encourageant la créativité et la curiosité, est devenue un lieu constamment menacé de fermeture et d'abandon.

Wetherell (2012) est convaincue que la construction de sens passe par la réalisation intentionnelle d'actions et, à l'ère du covid-19, ces actions relèvent de l'agencement. L'agencement désigne différents actes permettant le rassemblement, et Latour (2007) évoque l'importance du mouvement dans l'instauration et la dissolution des relations sociales. La notion d'agencement reconnaît la nature sociale intrinsèque de l'expérience humaine, et postule que tous les êtres humains aspirent à se rassembler. L'agencement s'exprime de façon dynamique, fluide, conditionnelle et transitoire. Il est ironique qu'en réponse au covid-19 on ait invoqué la distanciation sociale pour justifier la promesse d'un agencement futur et de relations sociales plus directes à l'avenir. Certains agencements, comme on le voit avec les mouvements sociaux protestataires de droite, ont eu lieu dans le seul but de perpétuer une idéologie fondée sur un individualisme effréné, dénotant une défiance profonde pour les interactions sociales et le refus de reconnaître la responsabilité collective que nous avons les uns envers les autres.

Aux États-Unis, les personnes non blanches en situation de pauvreté ont été les principales victimes du virus. Nombre d'entre elles ne peuvent pas raisonnablement pratiquer la distanciation sociale. Paradoxalement, leur agencement, qui constitue aujourd'hui une menace, est justement ce qui leur permettait de survivre avant le covid-19. Méfiants à l'égard d'un système de santé qui les a trop peu soutenus par le passé, minés par leurs conditions sociales exacerbées par un racisme environnemental, et résidant dans des communautés où les perspectives économiques sont limitées, les pauvres

des zones urbaines (majoritairement des personnes non blanches) vivent depuis longtemps du troc et des économies informelles, activités qui dépendent de leur capacité à se constituer un réseau étendu de relations sociales (Venkatesh, 2014 ; Eldeib et al., 2020). Aux États-Unis, le taux de mortalité chez les Afro-Américains est 3,6 fois plus élevé, et chez les Latino-Américains 2,5 plus élevé, que chez les Blancs (Ford et al., 2020). Ces écarts se retrouvent partout dans le monde (Bachelet, 2020). Si, avant le covid-19, l'agencement avait pu sauver des vies parmi les personnes marginalisées, il met désormais celles-ci en danger. En même temps, on a loué l'héroïsme de certaines personnes forcées de pratiquer l'agencement – secouristes, soignants, caissiers, enseignants – dans leur travail quotidien.

L'agencement à l'ère du covid-19 prend également la forme d'actes de courage collectifs comme le mouvement mondial Black Lives Matter formé après le meurtre de George Floyd, de mouvements de protestation politique contre l'autoritarisme comme en Birmanie, au Bélarus et à Hong Kong, et d'actions syndicales visant à protéger les enseignants contre un retour forcé au présentiel dans des conditions risquées (Berger, 2020). Dans ces protestations politiques s'inscrit l'idée que les systèmes éducatifs doivent agir davantage en faveur de l'inclusivité, en finir avec les schémas perpétuant les injustices raciales, et défendre la liberté académique dans un contexte de répression politique. Peut-être les injustices révélées par la pandémie auront-elles gagné en visibilité, à une époque où nous sommes tous et toutes des victimes potentielles de cette maladie qui frappe et tue au hasard.

La contingence éclipse les divers aspects de l'affect, surtout en temps de crise. Dans une grande partie de son œuvre – c'est le cas dans *La Peste* –, Camus insiste sur l'absurdité de l'existence humaine contemporaine. On peut défendre l'idée que l'existentialisme est devenu moins pertinent avec le temps. En effet, l'adhésion de Camus à l'idée d'un homme libre dans un monde absurde postule une dualité qui semble aujourd'hui exagérément simpliste. Si tant est qu'il existe dans *La Peste*, et dans le courant philosophique qu'elle représente, des aspects qui trouvent encore aujourd'hui une résonance, il faut les chercher dans l'idée qu'on ne gagne nullement à redouter la contingence qui marque notre vécu ou à exagérer ses effets négatifs. Le meilleur moyen de l'envisager consiste plutôt à reconnaître l'importance des différentes dimensions de l'affect et leur impact sur nos diverses pratiques éducatives.

Références

Appadurai, A., et Alexander, N. (2020). *Failure*. Cambridge : Polity Press.

Bachelet, M. (2 juin 2020). Disproportionate impact of COVID-19 on racial and ethnic minorities needs to be urgently addressed – Bachelet. *United Nations Human Rights Office of the High Commissioner*.

Berger, M. (12 septembre 2020). Teacher unions around the world clash with governments over coronavirus and school reopening plans. *Washington Post*.

Camus, A. (1947). *La Peste*. Paris : Gallimard.

Carney, S., et Madsen, U.A. (2021). *Education in radical uncertainty: Transgression in theory and method*. Londres : Bloomsbury Academic.

Carvalho, S., et Hares S. (30 mars 2020). *More from our database on school closures: New education policies may be increasing educational inequality*. *Center for Global Development*.

de Botton, A. (19 mars 2020). Camus on the Coronavirus. *New York Times*.

Deleuze, G., et Guattari, F. (1980). *Mille plateaux : Capitalisme et schizophrénie*. Paris : Éditions de Minuit.

Eldeib, D., Gallardo, A., Johnson, A., Waldman, A., Martin, N., Buford T., et Briscoe, T. (9 mai 2020). The first 100: COVID-19 took black lives first. It didn't have to. *Propublica Illinois*.

Epstein, I. (2019). *Affect theory and comparative education discourse: Essays on fear and loathing in response to global educational policy and practice*. Londres : Bloomsbury Academic.

Epstein, I. (15 mai 2020). COVID-19 and affect: The view from the United States. *Education in the time of COVID-19* n. 017.

Ford, T., Reber, S., et Reeves, R. (16 juillet 2020). Race gaps in COVID-19 deaths are even bigger than they appear. *Brookings Institution*.

Illing, S. (22 juillet 2020). What Camus' the plague can teach us about the COVID-19 pandemic. *Vox*.

Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Trad. Nicolas Guilhot. Paris : La Découverte.

Nations Unies. (Août 2020). Note de synthèse : L'éducation en temps de COVID-19 et après. *Nations Unies*.

Save the Children International. (2020). The hidden impact of COVID-19 on children: A Global research series. *Save the Children International*.

UNICEF. (2020). COVID-19: Are children able to continue learning during school closures? *UNICEF*.

Venkatesh, S. (2014). *Floating city: A rogue sociologist lost and found in New York's underground economy*. New York : Penguin.

Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. Beverly Hills Ca : Sage.

Witze, A. (2020). Universities will never be the same after the coronavirus crisis. *Nature*, 582, 162-164.

Écoles fermées pendant le covid : l'EdTech peut-elle accompagner le bien-être des élèves en période de crise ?

 Alexander Towne, assistant de recherche, université du pays de Galles du Sud, Royaume-Uni

 ac.towne@hotmail.co.uk

Résumé

Cet article s'intéresse aux effets à court terme de la fermeture des établissements scolaires sur les élèves de pays à revenus intermédiaires de la tranche inférieure, et s'interroge sur la capacité des solutions EdTech à accompagner leur bien-être. À partir de données recueillies par Save the Children et ses partenaires, il montre que tous les élèves ont pâti de la fermeture des établissements scolaires pendant la crise du covid-19 et que les technologies de l'éducation n'ont pas suffi à accompagner leur bien-être.

Mots-clés

Bien-être
EdTech
Fermeture des établissements scolaires
Modalités d'apprentissage à distance
Affect

Pour ralentir la propagation du covid-19, les États du monde entier ont mis en place une série de mesures-barrière non pharmaceutiques (gestes-barrière, confinement, distanciation physique, désinfection, etc.). Ces dispositions de grande envergure ont eu des conséquences sur la frange de la population qui avait le moins à craindre du virus : les jeunes. La fermeture des établissements scolaires est la mesure qui a eu le plus fort impact sur les jeunes générations. Epstein (ce numéro) présente une théorie de l'affect qui met en lumière de nombreux dommages collatéraux de la pandémie sur l'enseignement.

Comme l'écrit Epstein, la fermeture des établissements représente une réduction imposée de nos regroupements sociaux. Quels aspects du bien-être de l'enfant – de sa santé physique et mentale – et de sa sécurité met-elle en jeu ? Mon étude s'intéresse à une série de projets utilisant l'EdTech (les technologies de l'éducation) déployés en réponse au covid-19. Elle se focalise sur l'une des dimensions de l'affect : le bien-être des élèves.

L'étude

Croisant plusieurs méthodes, mon étude visait à évaluer la façon dont l'ONG Save the Children et ses partenaires ont adapté leurs projets éducatifs en y intégrant l'EdTech afin d'accompagner la continuité pédagogique pendant la crise du covid-19. Elle portait sur neuf¹ projets d'enseignement non formel menés dans des pays à revenus intermédiaires de la tranche inférieure (Afghanistan, Colombie, Liban, Malawi, Népal, Pakistan, Philippines et Rwanda, tableau 1), concernant entre 739 et 51 000 élèves âgés de 3 à 15 ans. Les projets dont la portée était plus limitée utilisaient WhatsApp, ceux de plus grande envergure la radio. Tous ont été déployés au niveau régional ou local, aucun ne l'a été à l'échelle nationale.

Mon évaluation s'est appuyée sur différents documents concernant les projets en question et sur des entretiens réalisés avec les équipes responsables de ces projets. Les critères d'évaluation concernaient cinq grands domaines : équité, efficacité, durabilité, pertinence et bien-être. Le terme « équité » fait référence à un enseignement de qualité juste et égalitaire,

Tableau 1. Modalités d'apprentissage par pays

Type d'interaction avec l'enseignant	Pays	Principale modalité du projet
Directe	Afghanistan	Polycopiés à étudier à la maison, avec accompagnement par le professeur au téléphone
	Colombie	Polycopiés à étudier à la maison, avec accompagnement par le professeur au téléphone, plus émissions de radio et podcasts
	Liban	Cours multimédias via WhatsApp
	Pakistan	Cours multimédias via WhatsApp
Indirecte	Malawi	Radio
	Népal	Radio
	Philippines	Ressources publiées sur les réseaux sociaux et des plateformes d'apprentissage en ligne
	Rwanda	Radio

dont les bénéficiaires ne sont pas choisis en fonction de leur situation ou d'une caractéristique personnelle (handicap, sexe, situation socio-économique, etc.). L'« efficacité » a trait à un enseignement capable de produire les résultats désirés et dont la qualité est déterminée sur la base de données tangibles. La « durabilité » se réfère à un enseignement de qualité assuré de façon prolongée au niveau souhaité et qui ne dépend pas continuellement d'un apport conséquent de fonds, de ressources ou de connaissances extérieures. Le « bien-être », point central du présent article, renvoie à un enseignement de qualité intégrant écoute et accompagnement, capable de renforcer la résilience de ses bénéficiaires : leur sentiment de sécurité, leur épanouissement, leur responsabilisation. La « pertinence » fait référence à un enseignement de qualité adapté aux circonstances, c'est-à-dire permettant à ses bénéficiaires d'exploiter les infrastructures préexistantes et répondant aux difficultés et changements propres à chaque contexte.

L'évaluation a reposé sur un système de notes à trois niveaux. Chaque projet s'est vu attribuer une note globale de 1 à 5 et a été jugé « médiocre », « satisfaisant », « bon » ou « excellent » en fonction de ce score. Celui-ci correspondait à la moyenne des scores attribués à chacun des cinq critères (équité, efficacité, durabilité, bien-être, pertinence), chaque critère comprenant lui-même plusieurs conditions à satisfaire, faisant elles aussi l'objet d'une note. Ces conditions, en lien avec chaque critère, étaient envisagées selon les principes du développement numérique et les principes de Save the Children pour l'engagement numérique.

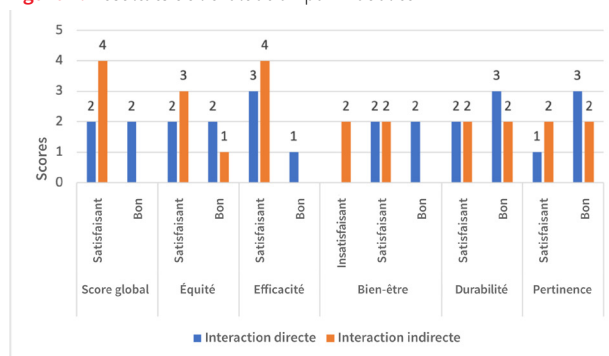
La capacité des solutions EdTech à améliorer le bien-être des élèves était manifestement limitée (figure 1).

Ces projets éducatifs utilisant l'EdTech peuvent être classés en deux catégories : ceux qui offraient à l'élève une interaction directe avec son enseignant, et ceux qui ne permettaient pas une telle interaction (tableau 1). Les pays ayant opté pour une interaction indirecte (n'offrant aucun « agencement ») avaient une compréhension limitée de la situation de chaque élève. Dans ces pays, il a fallu mener des enquêtes (au Malawi, au Népal et au Rwanda) et constituer des groupes de discussion (au Népal) pour apprécier le bien-être des élèves. Pour identifier les enfants en danger, il fallait compter sur un signalement spontané de ces enfants ou de volontaires œuvrant pour la communauté, ce qui, si l'on se place au point de vue de l'affect, compromettrait l'efficacité du projet.

Les projets avec une interaction directe entre les élèves et les enseignants (offrant un certain degré d'« agencement ») ont été plus efficaces car ils ont permis de suivre chaque élève et d'identifier les enfants en danger ou maltraités. Dans le cadre des projets menés au Liban et au Pakistan, un bilan hebdomadaire était établi sur chaque élève. Le projet libanais intégrait à ses apprentissages une série d'activités socio-émotionnelles qui renseignaient sur le bien-être des élèves. L'interaction directe offre donc des possibilités de suivi et d'accompagnement. Néanmoins, les témoignages recueillis au Liban indiquent qu'elle n'a pas suffi à garantir entièrement le bien-être des élèves, et donc que l'EdTech ne peut remplacer les bienfaits du présentiel.

Afin de soutenir les élèves et leur famille pendant la fermeture des établissements scolaires, chaque projet éducatif s'accompagnait d'une campagne de sensibilisation aux comportements-barrière, aux violences faites aux femmes, à l'importance d'une alimentation saine et d'une éducation positive. S'adressant aux parents, ces campagnes étaient déployées à la radio, par SMS, à la télévision ou via les réseaux communautaires.

Figure 1. Résultats de l'évaluation par modalité



Source : Adapté du rapport de Save the Children sur les solutions EdTech pour le covid-19 (non publié)

S'agissant de l'impact de la fermeture des établissements scolaires sur le bien-être des enfants, l'étude n'a pas été en mesure de fournir des données solides. Néanmoins, d'autres enquêtes, plus vastes, et des entretiens avec les équipes en charge des projets, menés par Save the Children et ses partenaires, ont permis de recueillir de précieux renseignements. Une personne interrogée au Malawi déclare par exemple : « En dehors de l'école, les enfants mènent une vie normale, ils jouent avec leurs frères et sœurs dans le quartier, sans porter de masques. Ils semblent donc plus vulnérables que lorsqu'ils sont à l'école. » On peut donc s'inquiéter de l'impact de la fermeture des établissements sur la propagation du covid-19 et sur la santé des enfants. Au Népal et aux Philippines, certaines données indiquent une recrudescence de la maltraitance infantile. Par exemple, sur un échantillon aléatoire de parents/aidants sondés par Save the Children dans trois provinces népalaises (n=410), 37 % des répondants déclarent que les maltraitances infantiles ont considérablement augmenté pendant le confinement. Les inquiétudes liées au bien-être des enfants mises au jour par cette étude ne sont pas uniformes et varient contextuellement. Cependant, elles permettent de dresser un constat général : les enfants ont pâti de la fermeture des établissements.

On constate également que la fermeture a eu des conséquences particulièrement néfastes sur les filles. En Afghanistan, au Liban, au Pakistan et au Rwanda, selon les équipes responsables des projets, les filles devaient participer davantage aux tâches domestiques, ce qui les empêchait de se consacrer pleinement à leurs études à distance. Au Rwanda, les personnes interrogées font état d'une hausse du nombre de grossesses chez des filles en âge d'aller à l'école et du nombre de décrochages chez les filles. L'impact de la fermeture des établissements sur le bien-être psychologique des filles est également source d'inquiétude. Ainsi, dans une enquête menée dans neuf provinces afghanes auprès de filles de dix ans et plus inscrites à un programme d'apprentissage accéléré (n=510), 70 % des filles affirmant souffrir d'anxiété ou de dépression sévère (29 % des répondantes) déclarent que leur état s'est détérioré depuis le début de la crise.

Conclusion

Epstein évoque l'importance des « l'intensité des rencontres » (le fait de nouer des relations interpersonnelles de bonne qualité). Dans bien des contextes, les solutions d'EdTech n'ont fourni aucune information sur la situation spécifique de chaque élève pendant la fermeture des établissements scolaires. Si les technologies ont eu des effets différents en fonction de leur nature et du contexte, les scores attribués aux projets montrent les limites des solutions EdTech s'agissant de l'accompagnement du bien-être des élèves, service pourtant indissociable de l'école moderne.

Notes de fin de page

1. Le neuvième pays, la Jordanie, n'est pas pris en compte dans le présent article car le projet mené n'était pas pertinent pour cet article.

Partie 6

Nature

Le meilleur vaccin : la nature, la culture et le covid-19

 **Jeremy Rappleye**, associate professor, université de Kyoto, Japon

 rappleye.jeremy.6n@kyoto-u.ac.jp

 **Hikaru Komatsu**, associate professor, université nationale de Taiwan, Taiwan

 kmthkr@gmail.com

 **Iveta Silova**, professeure, Arizona State University, États-Unis

 iveta.silova@asu.edu

Résumé

Face à l'impératif de durabilité, nous proposons une réflexion sur les réponses, radicalement différentes, apportées à la pandémie par les pays développés de la région Atlantique Nord et ceux d'Asie de l'Est, et sur leurs conséquences, elles aussi très différentes. Nous faisons apparaître deux visions du monde opposées, dans lesquelles s'inscrivent deux conceptions divergentes de l'enseignement. Ce faisant, nous soulignons le rôle crucial que jouera la culture lorsqu'il faudra faire face aux incertitudes futures déchaînées par la crise du climat.

Mots-clés

Crise climatique
Science
Progrès
Contrôle
Vision du monde

En ces temps de grande incertitude, nous nous tournons vers ce qu'il y a de plus certain : la science.

– Publicité pour Pfizer, avril 2020

Nous sommes en automne 2021, et le déploiement massif des vaccins contre le covid-19 permet désormais un retour à la vie normale dans de nombreux pays développés. Si beaucoup reste à faire, et si l'accès au vaccin est largement inégalitaire, peut-on toutefois douter que la science nous ait sauvés ? Peu de gens pensaient qu'un vaccin pourrait être mis au point aussi rapidement et qu'il serait aussi efficace (offrant une protection supérieure à 95 %). Il a fallu moins d'un an pour voir aboutir des programmes de recherche qui prennent habituellement des décennies. Pour produire ce vaccin que d'aucuns pensaient impossible à trouver, les firmes pharmaceutiques multinationales ont mené un travail de coordination réunissant les meilleurs scientifiques, médecins et universités, ayant recours à l'évaluation par les pairs et bénéficiant de généreux financements. Dans sa vidéo publicitaire intitulée [Science Will Win](#) (« La science gagnera ») sortie en avril 2020, Pfizer avait deviné juste :

La science peut triompher des maladies, trouver des remèdes et – oui – vaincre les pandémies. Elle l'a fait par le passé et le fera encore. Parce que, lorsqu'elle est confrontée à un nouvel ennemi, elle ne renonce pas : elle se met en action et s'interroge jusqu'à trouver ce qu'elle cherche. Tel est le pouvoir de la science.

Ce message promotionnel a été placardé sur des panneaux publicitaires (voir [ici](#) et [ici](#)) dans la majorité des épices de la pandémie, notamment à New York et à Londres. Les scientifiques en blouse blanche, l'imagerie cérébrale et les gros plans sur la double hélice d'ADN toute en couleurs – clef pour comprendre les secrets des maux la nature – constituaient le leitmotiv de ces publicités.

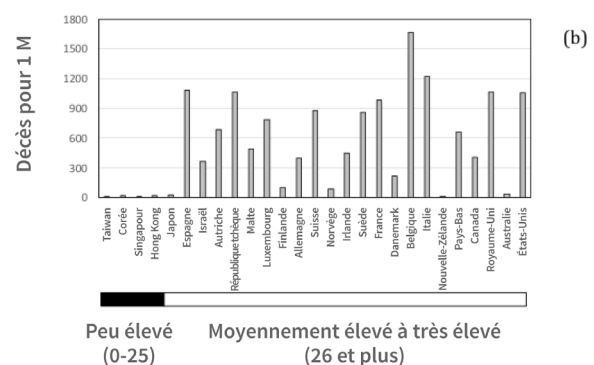
Après ce « [miracle de la médecine](#) », on n'a aucun mal à imaginer qu'une proportion encore plus grande de financements destinés à la recherche et à l'enseignement ira à la science au cours de la décennie à venir. La science est ce qui nous permet de maîtriser les « incertitudes » que la nature déchaîne sur nous (Merchant, 2006). Déjà bien avant la pandémie, l'enseignement était de plus en plus axé sur les matières scientifiques et techniques. Désormais, l'implacable théorie du capital humain qui sous-tend l'enseignement de la science trouve une nouvelle légitimité. Contrôler l'imprévisible, les « incertitudes » à venir, suppose d'ériger la science en projet éducatif. Qui pourrait refuser un tel projet au vu du vaccin contre le covid-19, remarquable victoire de la science ?

Bien avant la pandémie, on cherchait déjà dans la science le remède à la crise climatique. Le captage du carbone, le génie biologique, l'enrichissement des sols en carbone, les villes connectées, le béton bas carbone, la recongélation de l'Arctique, la gestion du rayonnement solaire, le verdissement des océans, la conversion thermo-électrochimique avec refroidissement, et l'amélioration des infrastructures énergétiques représentent quelques-unes des promesses de notre salut climatique – la liste complète est longue. Peu de personnes le savent, mais les projections du GIEC tiennent déjà compte de l'éventualité optimiste que de tels coups de baguette magique technologique permettront de ralentir le réchauffement ([Lawrence et al., 2018](#)). En d'autres termes, les prévisions, déjà alarmistes, seraient bien pires si les scientifiques, GIEC en tête, ne tablaient pas sur des avancées technologiques. De fait, le monde attend le vaccin contre la crise climatique. Galvanisés par l'optimisme autour du vaccin contre le covid-19, pouvons-nous seulement douter que cet autre vaccin verra le jour ? La prochaine génération de diplômés en sciences, profiteurs de la pandémie, n'est-elle pas notre meilleur espoir d'éviter la catastrophe climatique qui nous attend ?

Arrêtons-nous là un instant avant de retrouver notre optimisme. La science peut-elle vraiment crier victoire ? Plus de 700 000 Américains sont morts, ainsi qu'un million d'Européens. La plupart vivaient dans des pays développés de l'OCDE, suffisamment riches – malgré la présence de fortes inégalités – pour financer des infrastructures médicales robustes, des soins intensifs, des médicaments, des campagnes de santé publique massives, le télétravail, l'aménagement du temps de travail et la mise en place de confinements. Et pourtant, en décembre 2020, avant que les vaccins soient disponibles à l'ensemble de la population, aux États-Unis et dans plusieurs pays européens (Royaume-Uni, Belgique, Italie, Espagne), le taux de mortalité était déjà supérieur à 1 000 morts pour un million de personnes. Aux États-Unis et au Royaume-Uni, il était parmi les plus élevés au monde, alors que ces pays étaient censés posséder les meilleures ressources médicales, à en juger par leur nombre de publications universitaires par habitant, de brevets médicaux, d'universités « prestigieuses », etc.

Comme nous le montrions dans [un autre essai publié par NOR-RAG](#), cette situation contraste avec celle de l'Asie de l'Est, où les taux de mortalité étaient bien plus bas : fin 2020, là où les États-Unis enregistraient 1 000 morts pour un million d'habitants, Taiwan et le Japon enregistraient respectivement 0,3 et 27. Il est plus facile d'effectuer des comparaisons avec les pays d'Asie de l'Est, eux aussi développés, qu'avec l'Inde, par exemple. La figure 1 ci-après rend compte de données collectées en décembre 2020, c'est-à-dire avant l'apparition de nouvelles souches virales et la commercialisation des vaccins, qui ont compliqué l'établissement de comparaisons (pour des données plus récentes, voir [ici](#)) :

Figure 1. Nombre de décès par million d'habitants dans différents pays.



Source : Adapté de Silova et al., 2021

Vu d'Asie de l'Est, ces écarts importants entre les nombres de décès avant le déploiement des vaccins rendent l'affirmation selon laquelle « La science gagnera » au mieux dérisoire, au pire déconnectée de la réalité. Le retour à « la vie normale » tant attendu paraît irresponsable s'il ne s'accompagne pas d'une réflexion sérieuse sur les facteurs culturels ayant mené à une telle hécatombe.

Indubitablement, l'Asie de l'Est a eu recours à la science elle aussi, mais d'une autre manière. L'éclairage de la science a permis d'accélérer les changements comportementaux en Asie de l'Est, mais au profit d'un tropisme culturel préexistant à la pandémie : une volonté collective de trouver des moyens de contribuer au plus grand bien et de les mettre à profit. Le port du masque quasi généralisé en Asie de l'Est en est bien sûr l'exemple le plus symbolique. Avant même que la recherche vienne confirmer l'efficacité du masque, il s'agissait déjà d'un héritage culturel dans bon nombre de pays d'Asie de l'Est, d'une pratique enseignée par l'histoire ([Sachs, 2021](#)), culturellement enracinée. Cette mesure a donc été bien accueillie : le port du masque a rapidement été adopté de manière quasi universelle dans la plupart des régions d'Asie de l'Est.

À l'inverse, dans des pays comme les États-Unis, le port du masque a été mal accepté au début de la pandémie ([Time, 2020](#)), puis rapidement politisé ([Lopez, 2020](#)). Même une fois

connus les écarts de taux d'infection et de mortalité, des personnes issues d'Asie de l'Est résidant aux États-Unis et au Royaume-Uni étaient harcelées parce qu'elles portaient un masque (voir [ici](#) et [ici](#)). Les exemples de contrastes entre volonté collective et réticence individuelle ne manquent pas : acceptation ou refus de prendre au sérieux les interdictions de voyages, de se soumettre au traçage des cas contacts, de reporter ses vacances, de faire confiance aux autorités de santé publique. D'une certaine manière, l'Asie de l'Est possédait dès le départ un tout autre type de vaccin : une approche centrée sur autrui, sur le sentiment communautaire, sur la capacité à se reconnaître un destin commun et à s'acquitter de ses responsabilités. Au cœur de cette approche, validée par la psychologie interculturelle, se trouve le sentiment que l'existence de chacun dépend de celle d'autrui ([Rappleve et al., 2020](#)). Vus sous cet angle, les vaccins ne sont plus des munitions magiques mais, au mieux, un pansement sur une occasion manquée de solidarité culturelle. À « La science gagnera », on pourrait opposer la devise « La culture fait face », qui définit la gestion du covid-19 par l'Asie de l'Est, leader mondial dans ce domaine.

Pourquoi ces deux façons d'envisager le monde ? Que faut-il voir derrière ce vaccin culturel hautement efficace en Asie de l'Est ? La devise « La science gagnera » doit être reconnue pour ce qu'elle est : le dernier avatar d'une certaine idée du fonctionnement du monde (Pepper, 1942), d'une représentation métaphysique qui, à son tour, offre une métaphore de la culture occidentale (Bowers, 1995). L'idée que la science gagnera signe le retour d'une vision du monde à la fois mécaniste et utopiste, selon laquelle l'homme peut s'extraire de la relation entre les humains et la nature pour l'observer de l'extérieur ; une vision du monde exclusivement centrée sur la découverte des lois de la nature et le contrôle de la nature grâce à ces lois ([Komatsu & Rappleve, 2017](#)). Ainsi, l'Homme [*sic*] tente de prendre la place que Dieu occupait naguère et occupe encore aujourd'hui pour beaucoup de gens. Cette manœuvre déificatrice (*God-trick*, [Haraway, 1988](#)) conduit à concevoir le progrès comme supérieur à la nature, et à contrôler ou éliminer les « incertitudes », afin de s'approcher un peu plus de cette utopie humaniste. Même si de nombreux scientifiques contemporains prétendent avoir abandonné cette métaphysique médiévale, c'est bel et bien ainsi qu'ils et elles comprennent la science (et la promeuvent publiquement). La science est personnifiée. Elle ne s'arrête pas avant d'avoir « trouv[é] ce qu'elle cherche ». Surtout, elle possède un ennemi : tout ce qui se met sur le chemin du progrès, entrave « la normalité » et empêche notre futur « humaniste » de poursuivre son accomplissement. La nature est l'ennemi de l'homme car elle s'oppose à sa domination. La ressemblance avec le combat de Dieu contre le Mal est saisissante, à ceci près que cette fois la raison de l'homme a remplacé Dieu, à des fins égoïstes. Il faut se méfier des généralisations ; toutefois, cette perspective mêlant rationalité, science et utopisme est à la base de pans entiers de la culture institutionnelle occidentale. Vus sous cet angle, la devise « La science gagnera »

et l'enseignement centré sur les matières scientifiques sont des manifestations d'un récit culturel tenace.

Quid de la vision du monde selon laquelle « la culture fait face » ? Là encore, il faut se garder de généraliser, mais on peut y voir la conception d'un monde en flux constant et dénué d'utopie. La manœuvre déificatrice y est tout simplement inenvisageable : les humains sont inéluctablement et inextricablement liés à la nature. En conséquence, l'idée que les humains ne peuvent pas contrôler la nature sans changer est largement acceptée. Avec cette vision, le monde n'a besoin ni d'un au-delà immuable, ni d'une téléologie où le progrès débouche sur un avenir utopique. Notre seul recours face aux œuvres de la nature consiste à travailler ensemble. Cette approche, fondamentalement différente, fondée sur les notions d'indissociabilité et d'interdépendance, transforme la conception de la culture : celle-ci fait désormais référence à un ensemble de pratiques nous permettant de prospérer et de faire face à l'imprévu.

Beaucoup de manuels scolaires en Asie de l'Est portent ce genre de message. Au Japon, dans les manuels de sciences sociales destinés aux lycéens, la crise climatique constitue la toute première leçon, mettant ainsi en évidence l'indissociabilité entre les sociétés et l'environnement (Gendai Shakai, 2018). Les manuels d'éthique enseignent ouvertement la non-dualité entre les humains et la nature : « il n'existe pas de ligne de séparation claire entre vous et la nature ; nous sommes des émanations de la nature et nous retournons à la nature » (Rinri, 2017, p. 181). Des messages similaires sont véhiculés à Taiwan (Citizen and Society, 2012, p. 156) et en Corée du Sud (Sung & Kim, 2003). Il s'agit là d'une vision inventée par l'homme, bien évidemment, d'une tradition culturelle. Et, de fait, en réinventant ces pratiques culturelles à chaque génération, la vision du monde qui les sous-tend est chaque fois réactivée et perpétuée. La culture offre de nombreuses possibilités dans beaucoup de pays « modernes » d'Asie de l'Est et dans diverses sociétés indigènes. Cette ontologie (ou cosmologie) ne prétend pas qu'il soit possible de se détacher de la nature. Elle perdure au Japon, en Corée du Sud et à Taiwan, qui pourtant sont des démocraties modernes à la pointe de la technologie.

La culture devient ici un radeau dans lequel nous sommes tous et que nous maintenons à flot tous ensemble, inséparable des eaux changeantes de l'océan d'incertitudes sur lequel il flotte. Si nous n'apprenons pas à chevaucher les vagues et à coordonner nos mouvements, alors nous sommes perdus. Selon cette vision du monde, l'attention portée à autrui et l'absence de manœuvre déificatrice ne sont pas des défauts mais, au contraire, des leçons cruciales, empreintes de pragmatisme, tirées du passé et transmises aux générations suivantes *principalement par le biais de la culture, qui passe notamment par l'enseignement*. Peut-on encore douter du bien-fondé de l'approche de l'Asie de l'Est quand on voit la tragédie qui a

frappé, ailleurs, d'autres pays développés ? Sachant que les futures mutations du covid-19 risquent de résister aux vaccins (ou d'engendrer une nouvelle campagne de vaccination massive), que produire le nombre de doses nécessaires à l'immunité collective aurait un coût exorbitant, et que le vaccin offre une protection limitée dans le temps, n'aurions-nous pas intérêt à envisager une autre solution – le vaccin culturel ?

Revenons-en aux conséquences pour le climat et l'éducation. Le slogan « La science gagnera » n'a jamais dit vrai s'agissant de la crise du climat. Loin de la promesse de munitions magiques pour résoudre la crise, la science mécanisto-utopique continue d'aggraver les problèmes. On sait depuis les années 1970 que l'extraction de combustibles fossiles menace l'humanité (Rich, 2019), mais la science a permis aux humains de trouver du pétrole dans les profondeurs de la terre, et même dans les océans, et d'exploiter le pétrole non conventionnel. Cette « victoire » a engendré une hausse des émissions de CO2 et accéléré la crise climatique. Il est impossible d'apprendre à vivre avec la nature quand on est guidé par une science qui s'inscrit dans une telle vision du monde. Lorsque la nature change, les cultures humaines doivent impérativement changer avec. La vision du monde prônée par « La science gagnera » n'envisage pas l'humain comme indissociable de l'environnement, elle n'admet aucune interdépendance pragmatique. Plus insidieux encore, le récit qui consiste à prétendre que notre salut viendra de la science nous empêche de découvrir d'autres visions du monde qui pourraient nous être utiles pour apprendre à vivre avec la nature, alors même que la crise climatique est la plus grande crise naturelle jamais traversée par l'être humain. Il ne s'agit pas ici d'encourager l'adoption de la vision du monde de l'Asie de l'Est, encore moins d'affirmer que l'Asie de l'Est « a raison », mais simplement de défendre l'idée que cette vision constitue une alternative viable qui nous permettrait de réfléchir à nos propres préjugés sur le fonctionnement du monde. Elle offre un point de repère extérieur pour mener une introspection et s'ouvrir à de nouvelles possibilités. Notre priorité doit être de multiplier les approches viables, car les restrictions engendrées par la modernité appauvrissent notre imagination (Plumwood, 1993 ; Common Worlds Research Collective, 2020).

Et en matière d'éducation ? Le développement des disciplines scientifiques et techniques, dans le sillage du succès indéniable des vaccins, va être rapproché de toute une série de travaux de l'OCDE poussant à l'amélioration des TICE (OCDE, 2020), ce qui confortera l'OCDE dans sa politique. Hanushek et Woessmann ont été invités à chiffrer l'impact économique de la perte des acquis due à la fermeture des établissements scolaires sur la croissance du PIB (Hanushek et Woessmann pour l'OCDE, 2020). La Banque mondiale a fait de même (Psa-charopoulos et al., 2020, 2021). Déjà, on voit ici resurgir l'idée qu'il faut éviter de paralyser l'économie. Quand Hanushek et Woessmann affirment avoir trouvé, on ne sait trop comment,

la loi de la croissance infinie dans notre monde fini, leur vision traduit l'utopie mécaniste (Rapplee & Komatsu, 2020). Aucun enseignement majeur n'a été tiré du covid-19, pas plus que de l'expérience de l'Asie de l'Est, et encore moins de la divergence des points de vue concernant la relation entre la science et la culture (Sachs, 2021). Malgré des gestions du covid-19 ayant donné des résultats profondément différents, et malgré le triomphe du vaccin culturel – peu coûteux et équitable –, on n'a presque rien appris de l'Asie de l'Est. Cela n'augure pas bien de ce qu'il adviendra de l'enseignement dans un contexte de crise climatique. Nous semblons prêts à accorder deux fois plus de moyens à la science, à faire de la nature notre ennemi, et à nous en remettre aux experts de l'OCDE et de la Banque mondiale, pour qui le salut passe par la science.

L'enseignement, dont la participation à la culture est fondamentale, pourrait contribuer à un vaccin viable, à la fois contre le covid-19 et contre la crise climatique, mais pas dans sa forme actuelle (Komatsu et al., 2019, 2020). Actuellement, la plupart d'entre nous, du moins en Occident, ne considèrent pas l'enseignement comme un moyen de transmettre la culture pouvant tenir compte des leçons tirées pour servir de radeau à la prochaine génération, qui devra s'orienter parmi les incertitudes de la nature. Au lieu d'enseigner l'indissociabilité et l'interdépendance, nous enseignons à des « individus » la manœuvre déificatrice, et nous la nommons « progrès ». Pour peu que l'on considère le covid-19 comme un signe avant-coureur, ne nous permet-il pas d'entrevoir le futur, alors même que la crise climatique s'aggrave ? Est-il trop tard pour tirer des leçons et changer de trajectoire ? Pour répondre à ces questions, au lieu de nous empresser de revenir à « la normale », faisons une pause et regardons autre chose que les classements de la course aux vaccins. Demandons-nous plutôt : qu'avons-nous appris des dix-huit mois derniers, et quels enseignements sommes-nous en train d'intégrer à notre héritage culturel ?

Références

Bowers, C. (1995). *Educating for an ecologically sustainable culture*. New York : SUNY Press.

Citizen and Society [Gongmin Yu Shehui]. (2012). Taipei : Ministry of Education.

Common Worlds Research Collective. (2020). *Learning to become with the world: Education for future survival*. Education Research and Foresight Working Paper 28. Paris : UNESCO.

Gendai Shakai [Contemporary Society]. (2018). Tokyo : Shoseki.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

Komatsu, H. et Rappleye, J. (2017). Incongruity between scientific knowledge and ordinary perceptions of nature: An ontological perspective for forest hydrology in Japan. *Journal of Forest Research*, 22(2), 75-82.

Komatsu, H., Rappleye, J. et Silova, I. (2020). Will achieving SDG4 promote environmental sustainability? Critical Reflections Looking Towards 2030. In A. Wulff (dir.), *Grading goal four: Tensions, threats and opportunities in the Sustainable Development Goal on quality education* (pp. 297-321). Sense Publishers/Brill.

Komatsu, H., Rappleye, J. et Silova, I. (2019). Culture and the independent self: Obstacles to environmental sustainability? *Anthropocene*, 26, 1-13.

Lawrence, M.G., Schäfer, S., Muri, H., Scott, V., Oschlies, A., Vaughan, N.E., Boucher, O., Schmidt, H., Haywood, J. et Scheffran, J. (2018). Evaluating climate geoengineering proposals in the context of the Paris Agreement temperature goals. *Nat Commun*, 9, 3734.

Merchant, C. (2006). The scientific revolution and the death of nature. *Isis*, 97, 513-533.

OCDE (2020). *The Impact of COVID-19 on education: Insights from Education at a Glance*. Paris, OCDE.

Pepper, S. (1942). *World hypotheses: Prolegomena to systematic philosophy and a complete survey of metaphysics*. Berkeley : University of California Press.

Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. New York/Londres : Routledge.

Psacharopoulos, G., Collis, V., Patrinos, H.A. et Vegas, E. (2020). *Lost wages: The COVID-19 cost of school closures*. Policy Research Working Paper No. 9246. Washington, DC : Banque mondiale.

Psacharopoulos, G., Collins, V., Patrinos, H. et Vegas, E. (2021). *The COVID-19 cost of school closures in earnings and income across the world*. *Comparative Education Review*, 65(2).

Rappleye, J. et Komatsu, H. (2020). Towards (comparative) educational research for a finite future. *Comparative Education*, 56(2), 190-217.

Rappleye, J., Komatsu, H., Uchida, Y., Krysz, K. et Markus, H. (2020). Better policies for better lives?: Constructive critique of the OECD's (mis)measure of student wellbeing. *Journal of Education Policy*, 35(2), 258-282.

Rich, N. (2019). *Losing earth: A recent history*. New York : MacMillan.


Rinri [Ethics]. (2018). Tokyo : Tokyo Shoseki.

Sachs, J. (2021). *Reasons for Asia-Pacific success in suppressing COVID-19*. World Happiness Report.


Silova, I., Komatsu, H. et Rappleye, J. (14 janvier 2021). COVID-19, climate, and culture: Facing the crisis of (neo) liberal individualism. *NORRAG*. <https://www.norrag.org/covid-19-climate-and-culture-facing-the-crisis-of-neoliberal-individualism-by-iveta-silova-hikaru-komatsuand-jeremy-rappleye/>

Sung, K. et Kim, H.S. (2003). Elder respect among young adults: Exploration of behavioral forms in Korea. *Ageing International*, 28, 279-294.

La théorie de la complexité et l'enseignement à l'ère des problèmes insolubles

 **Tom Pegram**, associate professor et directeur adjoint, Global Governance Institute, département de sciences politiques, University College London, Royaume-Uni

 t.pegam@ucl.ac.uk

 **Julia Kreienkamp**, chercheuse, Global Governance Institute, département de sciences politiques, University College London, Royaume-Uni

 j.kreienkamp@ucl.ac.uk

Résumé

Le covid-19 a montré qu'un bouleversement des systèmes – inextricablement liés – de notre monde met celui-ci en danger. Cet article développe l'argument selon lequel l'enseignement de la complexité ou des systèmes complexes est désormais vital si l'on veut renforcer la résilience collective et personnelle face à des changements à la fois rapides et non linéaires, et face aux risques de catastrophes.

Mots-clés

Complexité
Risque
Résilience
Enseignement
Nature

Le covid-19 est un problème complexe auquel on ne peut apporter de solutions simples ni d'explications linéaires. C'est également le cas d'autres défis urgents, tels que le changement climatique, l'effondrement des écosystèmes et les fortes inégalités, qui présentent tous des risques systémiques et potentiellement catastrophiques pour notre civilisation mondialisée. Face à ces « problèmes pernicioeux » (*wicked problems*, Rittel et Webber, 1973), l'héritage, les présupposés, l'heuristique et les pratiques de nos systèmes sociaux technico-industriels, et notamment de nos systèmes éducatifs, ne suffisent plus. Nous pensons qu'abandonner les ontologies compliquées au profit d'ontologies complexes pourrait être le point de départ d'une nouvelle pédagogie, qui reconnaîtrait l'interdépendance des systèmes et nous permettrait de cesser d'être des observateurs extérieurs pour participer à ces systèmes complexes « de l'intérieur » (Senge, 2012). Nous sommes d'avis que ce tournant pédagogique est vital si l'on souhaite doter les générations futures des outils nécessaires pour comprendre les risques systémiques et s'y préparer. Il nous invite également à envisager l'enseignement comme une *Bildung* afin de prendre conscience de notre « participation à un processus évolutif de maturation sociale qui réimagine la culture, la technologique, les institutions et les politiques pour le plus grand bien » et de notre responsabilité collective vis-à-vis de cette participation (Rowson, 2019, p. 2).

Les risques complexes ne vont pas disparaître. Pour citer le théologien Reinhold Niebuhr (1944/2011, p. 118), les étudiants d'aujourd'hui, qui sont les décideurs de demain, devront peut-être s'habituer à « trouver des solutions approximatives à des problèmes insolubles ». En effet, apprendre à travailler en acceptant la complexité plutôt qu'en cherchant à la simplifier pourrait être le projet directeur de ce siècle.

Du compliqué au complexe : changement d'ontologie

Prenons l'ontologie comme point de départ. Nous ne pouvons pas comprendre un problème quel qu'il soit s'il n'existe aucun concept, aucune catégorie pour nous permettre de structurer un tant soit peu la réalité. Notre culture occidentale repose encore aujourd'hui sur un raisonnement « mécanisto-utopiste » (Rappleye et al., ce numéro). De ce poste d'observation, nous regardons le monde et nous y voyons des systèmes « compliqués », fermés et statiques, constitués d'éléments qui, à moins d'une intervention extérieure, sont incapables d'évoluer et de s'adapter à des conditions qui, elles, évoluent. Nous croyons qu'il est possible de connaître même le plus élaboré de ces systèmes « en l'examinant correctement » et que « les relations de cause à effet, une fois découvertes, se répètent » (Snowden, 2005, p. 46). Cette approche nous conduit à postuler que nous pouvons contrôler ces systèmes à la faveur d'une méthode scientifique rationnelle et y apporter des solutions universelles Pareto-optimales. Sur ces prémisses ontologiques, nous bâtissons des théories compliquées, étayées par des exemples précis – un moteur à réaction, une bureaucratie, une économie. Nous élaborons nos politiques conformément à un slogan, « La science gagnera », autour duquel nous nous rassemblons irrésistiblement (Rappleye et al., ce numéro).

Tout point de vue ontologique de ce genre est discutable. Il faut noter que la notion d'ontologie et les théories qui suivent ici sont « de simples hypothèses qu'on peut accepter ou rejeter sur la base de leur pouvoir explicatif » (Lake, 2009, p. 4). Nous avançons qu'il est grand temps d'abandonner le compliqué au profit du complexe et que ce changement de paradigme est indispensable à une pédagogie éducative qui fournisse aux jeunes les concepts, catégories et outils leur permettant de comprendre et gérer la « certitude de changements non linéaires imminents » (UNDRR, 2019, p. 36). Ce sont surtout les systèmes complexes dynamiques et en évolution constante qui nous intéressent, qu'il s'agisse de vastes écosystèmes naturels ou de petits systèmes sociaux comme les écoles et les salles de classe. Les éléments qui les composent agissent et interagissent dans un environnement ouvert et sans intervention extérieure, ce qui conduit à l'émergence de comportements, souvent surprenants, qui ne s'expliquent pas uniquement par les propriétés de ces éléments considérés individuellement. En d'autres termes, le tout est supérieur à la somme de ses parties ; bien plus, il est différent de la somme de ses parties (Jervis, 1997, p. 572).

En prônant une philosophie post-positiviste de la science qui ne présuppose pas de causalité linéaire, la théorie de la complexité ne rejette pas les approches compliquées ; plutôt, elle offre une représentation plus exacte de la réalité où le compliqué et le complexe interagissent. La théorie de la complexité vise à réunir holisme et

parcimonie épistémologique en permettant à des systèmes ontologiquement différents de coexister (Kreienkamp et Pegram, 2020). D'un point de vue analytique, elle nous invite à déterminer « ce qui fonctionne » par rapport à des contextes plus ou moins contraints ou facilitants (Juarrero, 2000). Bien plus, elle nous montre que, s'agissant des problèmes qui surviennent au sein de systèmes biophysiques complexes, tels que le changement climatique ou le déclin de la biodiversité, il n'existe « aucune solution, au sens de "réponse définitive et objective" », mais des trajectoires d'amélioration, qui peuvent émerger à force d'observation répétée, d'expérimentation et d'expérience (Rittel et Webber, 1973, p. 155).

Complexité et nature

La complexité, qui n'est peut-être pas tant une théorie qu'une boîte à outils conceptuelle utile dans un grand nombre de situations et qu'un « moyen de savoir et de penser » (Morin, 2007, p. 25), nous permet de comprendre les systèmes, pas seulement en comprenant leurs éléments constitutifs, mais aussi en comprenant la façon dont ils interagissent au sein du tout. Elle focalise notre attention sur la réalité primaire (que l'on peut également nommer nature). Tous les systèmes compliqués se confondent inévitablement avec des systèmes complexes. Par exemple, les corporations ou les fermes industrielles sont des systèmes extrêmement compliqués, il n'en demeure pas moins qu'ils dépendent de l'intégrité d'un système complexe qu'on appelle la biosphère. Cet état de fait est compris depuis longtemps, mais on n'en a longtemps pas tenu compte (Meadows et al., 1972). Cependant, comme le montre la citation suivante, extraite d'un rapport du ministère britannique des Finances, les gardiens de « l'économie compliquée » commencent enfin aujourd'hui à reconnaître l'inexorabilité de la nature :

Le bon raisonnement en matière d'économie est celui qui se fonde sur nos valeurs (...) et reconnaît que nous sommes inextricablement liés à la nature. Dissocier nature et raisonnement économique revient à laisser entendre que nous nous considérons comme extérieurs à la nature. Ce n'est pas l'économie qui est fautive, mais la manière dont nous avons choisi de la pratiquer (Dasgupta, 2021, p. 310).

Nous avons désormais franchi quatre des neuf limites planétaires à ne pas dépasser pour que l'humanité puisse vivre dans un écosystème sûr (Steffen et al., 2015). On admet de plus en plus volontiers que le changement climatique nécessite une gouvernance complexe aux formes radicales, capable de « tirer parti de la décarbonisation dans un système fractal interdépendant » (Bernstein et Hoffmann, 2019, p. 919). Cependant, nos structures de gouvernance – notamment les établissements d'enseignement – persistent à vouloir comprendre et gérer des problèmes compliqués, ce qui passe par l'attribution de probabilités raisonnables, par

l'identification et la stabilisation de ces problèmes, et par la formulation de solutions prédéterminées. Cette illusion de contrôle est séduisante mais, dans le contexte de la nature, il s'agit d'une vision à court terme et même dangereuse. Par exemple, les techniques d'élimination du CO₂, telles que les projets de reforestation à large échelle, si elles sont mises en œuvre sans prise en compte des complexités existantes, peuvent en fait compromettre l'atténuation du réchauffement climatique (Di Sacco et al., 2021).

En filigrane du rapport de Dasgupta (2021), on lit l'aveu troublant que notre manière habituelle de « faire » de la gouvernance est de plus en plus superflue face au déséquilibre de la biosphère. Les présupposés, l'heuristique, les modèles et les pratiques qui caractérisent conventionnellement l'ensemble de nos systèmes technico-industriels, plus compliqués que jamais, ne fonctionnent plus. Il est vital que les jeunes acquièrent des outils conceptuels et des modèles mentaux adaptés aux problèmes complexes si nous souhaitons augmenter notre capacité de résilience personnelle et sociétale face à des changements rapides et non linéaires. La pédagogie du complexe met l'accent sur un recours accru au discernement humain dans les situations où aucun sens de causalité n'apparaît clairement, où des phénomènes similaires surviennent de différentes façons à travers le temps et l'espace, et où les modèles comportementaux sont contingents et déterminés par des relations au lieu d'être fixes et régis par des règles (Pearl et Mackenzie, 2018). L'enseignement doit également tenir compte des positions éthiques de chacun, dans un monde où il n'existe pas d'« au-dehors », de « point de vue venu de nulle part » (Cilliers, 1998).

L'enseignement à l'ère des problèmes insolubles

À la lumière des considérations précédentes, il est indispensable que les institutions d'enseignement, d'apprentissage et d'éducation exercent un œil critique sur des paradigmes conceptuels profondément enracinés. Cela ne signifie pas que chaque étudiant, pédagogue ou chercheur en éducation doive devenir un expert de la théorie de la complexité. Nous ne prôtons pas non plus le rejet des méthodes scientifiques traditionnelles et des cadres analytiques compliqués. Il s'agit plutôt de reconnaître que les raisonnements linéaires ont une applicabilité limitée, et que l'on gagne à cultiver ce que Kuhn (2008, p. 186) nomme « des habitudes de pensée compatibles avec la complexité », à avoir une conscience accrue des multiples caractéristiques interdépendantes d'une réalité largement complexe. Autrement dit, « la pensée rationnelle continue d'être perçue comme indispensable, mais elle n'est plus qu'une manière parmi tant d'autres pour les humains de construire du sens » (Davis et Sumara, 2005, p. 315).

À bien des égards, avec le covid-19, la vie réelle nous a offert une leçon de complexité : la pandémie a mis en lumière une série de dangers qui menacent notre monde lorsque les systèmes intrinsèquement liés qui le composent se trouvent bouleversés. Heureusement, la théorie de la complexité, d'abord cantonnée aux sciences naturelles et à la cybernétique, pénètre désormais les sciences sociales, les arts et lettres et les sciences humaines, et elle a commencé à nourrir la réflexion sur l'éducation. Il existe sur le sujet une littérature de plus en plus abondante montrant l'incidence de la complexité sur l'apprentissage, la cognition et la pensée créative (voir notamment Davis et al., 2000 ; Bereiter, 2005 ; Osbert, 2015 ; Jacobson et al., 2016), sur l'enseignement et les programmes (voir notamment Doll et al., 2005 ; de Greef et al., 2017 ; Heinrich et Kupers, 2018), sur les initiatives en faveur d'une réforme de l'enseignement (voir notamment O'Day, 2002 ; Peurach, 2011 ; Snyder, 2013 ; Bates, 2016), et sur la finalité et la philosophie de l'éducation de manière générale (voir notamment Mason, 2008 ; Cunningham, 2014). Cependant, la pédagogie pratiquée dans les salles de classe est à la traîne. En effet, au niveau infra-universitaire, il est rare de trouver des programmes scolaires reflétant une philosophie pluraliste de la science, même si les origines de la pensée complexe remontent au moins à Kant et à sa « causalité inconnue » (1781).

Comment fournir aux générations futures les outils nécessaires pour comprendre les risques complexes à venir, et s'y préparer ? Si nous ne pouvons ici répondre comme il se doit à cette question essentielle, nous tenons à souligner son rôle central pour toute pédagogie au XXI^e siècle. Les implications de la théorie de la complexité nous poussent à revoir notre vision de l'enseignement et à le considérer désormais comme une Bildung qui, en plus de permettre à chacun de mieux exercer son jugement dans les situations de profonde incertitude, favorise la formation du caractère en préparant chaque jeune à participer à « la création de futurs possibles » (Davis et Sumara, 2009, p. 43).

L'argument ontologique selon lequel nous sommes entourés d'une multitude de systèmes complexes et, surtout, que nous faisons partie intégrante de ces systèmes, remet en question le caractère universellement applicable de la science traditionnelle, qui cherche à « fixer la connaissance sur une grille permanente » (Cilliers, 1998, p. 118). Dans les systèmes complexes, il est impossible de parvenir à la « connaissance » à partir de régularités observables et assimilables à des lois : cette « connaissance » demeure contextuelle, contestée et invariablement incomplète. Dès lors, le discernement humain (Nowotny, 2013), la connaissance expérientielle (Garavito-Bermúdez et al., 2013) et des formes intuitives de raisonnement (Kahneman, 2011) sont indispensables pour insuffler du sens à la connaissance. La complexité, elle aussi, peut empêcher le contrôle, mais elle ne nous prive

pas de notre capacité d'action. En effet, en reconnaissant que le déterminisme ne gouverne pas le monde, nous ouvrons de nouvelles perspectives volontaristes, car nous savons que nous avons de véritables choix à faire. Il s'ensuit que les questions éthiques ne peuvent être réglées à coups de certitudes inébranlables. Une philosophie de la complexité suppose que chacun soit en mesure d'exercer son discernement afin de choisir la meilleure conduite à adopter en fonction des circonstances.

Dès lors, l'enseignement conventionnel, dont le principal but est l'acquisition de connaissances universellement applicables, ne suffit plus. Repenser l'enseignement sous l'angle de la Bildung est une façon de souligner le rôle de formation des établissements d'enseignement, qui permettent aux jeunes de devenir des « contributeurs actifs, éclairés et éthiques à nos avenir collectifs » (Hetland, 2013, p. 67). Comme le précise Biesta (2012), la Bildung permet de rejeter les paradigmes actuels de la socialisation au profit d'une réflexion critique et émancipatrice des relations humaines et de notre rapport à notre environnement naturel. Cette vision interroge l'« hyper-économisation » de l'enseignement des sciences et techniques (Bencze et Carter, 2011), ainsi que le fossé qui sépare les sciences naturelles des autres champs d'études. Elle reconnaît que la nature n'est pas quelque chose qui serait là pour être manipulé à volonté mais qu'elle est dynamiquement imbriquée dans les systèmes humains et dans l'expérience vécue.

Conclusion : apprendre à vivre avec la complexité

Comme le soulignent Rapple et al. (ce numéro), la science en tant que projet éducatif a d'abord été perçue comme

un moyen de « maîtriser les “incertitudes” que la nature déchaîne sur nous. » Cette vision dessert les jeunes, qui sont nombreux à ne plus croire en la capacité des solutions scientifiques à résoudre les crises systémiques globales qui planent sombrement à l'horizon tels des nuages d'orage (Cannon, 2019). Le covid-19 nous a rappelé que la santé et le bien-être des humains dépendent du bon fonctionnement de systèmes naturels que nous ne contrôlons pas plus que nous ne les comprenons. Les réalités ontologiques de notre civilisation mondialisée nous forcent à apprendre à vivre « avec » la complexité plutôt qu'à souhaiter nous en débarrasser ou nous efforcer de la réduire ou de l'éliminer. Pour l'enseignement, cette approche est ardue, quoique intrigante. La pensée complexe n'offre ni solutions universelles ni preuves normatives irréfutables de sa faculté à rendre le monde plus durable. Plutôt, elle nous invite à explorer « différentes pistes pour découvrir potentiellement une multitude de réponses qui dépendent des circonstances, des conditions, des gens, des époques et des lieux » (Cooksey, 2001, p. 100). On peut y voir une invitation à l'aventure. On peut aussi y voir une occasion de solidarité intergénérationnelle. L'enseignement devenu Bildung pourrait être l'héritage le plus important que les enfants de l'approche mécanisto-utopique laisseront aux générations futures qui, « humains habitant la Terre » (Byrd, 2009, p. 107), inextricablement liés les uns aux autres et à la nature, n'auront d'autre choix que de se débattre avec la situation difficile dans laquelle ils se trouveront tous ensemble.

Références

- Bates, A. (2016). *Transforming education: Meanings, myths and complexity*. Londres : Routledge.
- Bencze, L. et Carter, L. (2011). Globalizing students acting for the common good. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(6), 648-669.
- Bereiter, C. (2005). *Education and mind in the knowledge age*. New York : Routledge.
- Bernstein, S. et Hoffmann, M. (2019). Climate politics, metaphors and the fractal carbon trap. *Nature Climate Change*, 9(12), 919-925.
- Biesta, G. (2012). Becoming world-wise: an educational perspective on rhetorical curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 44(6), 815-826.
- Byrd, S. (2009). Intelligible possession of objects of choice. In L. Denis (dir.), *Kant's 'Metaphysics of Morals': A Critical Guide* (pp. 93-111). Cambridge : Cambridge University Press.
- Cannon, S. M. (15 mars 2019). Climate strikes: Greta Thunberg calls for 'system change not climate change' – here's what that could look like. *The Conversation*.
- Cilliers, P. (1998). *Complexity and postmodernism: Understanding complex systems*. Londres : Routledge.
- Cooksey, R. W. (2001). What is complexity science? A contextually grounded tapestry of systemic dynamism, paradigm diversity, theoretical eclecticism. *Emergence*, 3(1), 77-103.
- Cunningham, C. A. (2014). *Systems theory for pragmatic schooling: Toward principles of democratic education*. New York : Palgrave MacMillan.
- Dasgupta, P. (Février 2021). *The Economics of Biodiversity: The Dasgupta Review*. Londres : HM Treasury.
- Davis, B. et Sumara, D. (2005). Challenging images of knowing: complexity science and educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 305-321.
- Davis, B. et Sumara, D. (2009). Complexity as a theory of education. *Transnational Curriculum Inquiry*, 5(2), 33-44.
- Davis, B., Sumara, D. et Luce-Kapler, R. (2000). *Engaging minds: Learning and teaching in a complex world*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- de Greef, L., Post, G., Vink, C. et Wenting, L. (2017). *Designing interdisciplinary education: A practical handbook for university teachers*. Amsterdam : Amsterdam University Press.
- Di Sacco, A., Hardwick, K. A., Blakesley, D., Brancalion, P., H. S., Breman, E., Cecilio Rebola, L., Chomba, S., Dixon, K., Elliott, S., Ruyonga, G., Shaw, K., Smith, P., Smith, R. J. et Antonelli, A. (2021). Ten golden rules for reforestation to optimize carbon sequestration, biodiversity recovery and livelihood benefits. *Global Change Biology*, 1-21.
- Doll, W. E., Fleener, M. J., St. Julien, J. et Trueit, D. (2005). *Chaos, complexity, curriculum and culture: A conversation*. New York : Peter Lang.
- Garavito-Bermúdez, D., Lundholm, C. et Crona, B. (2013). Linking a conceptual framework on systems thinking with experiential knowledge. *Environmental Education Research*, 22(1), 89-110.
- Heinrich, S., & Kupers, R. (2018). Complexity as a big idea for secondary education: Evaluating a complex systems curriculum. *Systems Research and Behavioural Change*, 36(1), 100-110.
- Hetland, L. (2013). Connecting creativity to understanding. *Educational Leadership*, 70(5), 65-70.
- Jacobson, M. J., Kapur, M. et Reimann, P. (2016). Conceptualizing debates in learning and educational research: Toward a complex systems conceptual framework of learning. *Educational Psychologist*, 51(2), 210-218.
- Jervis, R. (1997). *System effects: Complexity in political and social life*. Princeton : Princeton University Press.
- Juarrero, A. (2000). *Dynamics in action: Intentional behaviour as a complex system*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York : Farrar, Straus and Giroux.
- Kant, E. (1781). *Critique de la raison pure*. Trad. A. Tremesaygues et B. Pacaud. Paris : PUF.
- Kreienkamp, J. et Pegram, T. (2020). Governing complexity: Design principles for the governance of complex global catastrophic risks. *International Studies Review*, viaa074, 1-28.

- Kuhn, L. (2008). Complexity and educational research: A critical reflection. In M. Mason (dir.), *Complexity theory and the philosophy of education* (pp. 169-180). Oxford : Wiley- Blackwell.
- Lake, D. A. (2009). *Hierarchy in international relations*. Ithaca : Cornell University Press.
- Mason, M. (dir.). (2008). *Complexity theory and the philosophy of education*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. et Behrens III, W. W. (1972). *The limits to growth*. New York : Universe Books.
- Morin, E. (2007). Restricted complexity, general complexity. In C. Gershenson, D. Aerts et B. Edmonds (dir.), *Worldviews, science and us* (pp. 5-29). Singapour : World Scientific Publishing.
- Niebuhr, R. (1944/2011). *The children of light and the children of darkness. A vindication of democracy and a critique of its traditional defense*. Chicago : University of Chicago Press.
- Nowotny, H. (10 octobre 2013). The embarrassment of complexity. *Harvard Business Review*.
- O'Day, J. A. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293-329.
- Osberg, D. (2015). Learning, complexity and emergent (irreversible) change. In D. Scott et E. Hargreaves (dir.), *The SAGE handbook of learning* (pp. 23-40). Londres : SAGE Publications.
- Pearl, J. et Mackenzie, D. (2018). *The book of why. The new science of cause and effect*. New York : Basic Books.
- Peurach, D. (2011). *Seeing complexity in public education: Problems, possibilities, and success for all*. New York : Oxford University Press.
- Rittel, H.W.J. et Webber, M.M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.
- Rowson, J. (2019). *Bildung in the 21st Century – Why sustainable prosperity depends upon reimagining education*. Centre for the Understanding of Sustainable Prosperity (CUSP).
- Senge, P. N. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Nicholas Brealey Publishing.
- Snowden, D. J. (2005). Multi-ontology sense making: A new simplicity in decision making. *Informatics in Primary Care*, 13(1), 45-53.
- Snyder, S. (2013). *The simple, the complicated, and the complex: Educational reform through the lens of complexity theory*. Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, 96. Paris : Éditions OCDE.
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., de Vries, W., de Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G.M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B. et Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223), 736-747.
- UNDRR (2019). *Global assessment report on disaster risk reduction 2019*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction.


NORRAG


Network for international policies and
cooperation in education and training
Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation


20, Rue Rothschild | P.O. Box 1672
1211 Geneva 1, Suisse
+41 (0) 22 908 45 47
norrag@graduateinstitute.ch


NORRAG Special Issue 06 (NSI 06)
Édition française, mars 2023
Édition anglaise (originale), octobre 2022

www.norrag.org/nsi

 @norrag

 @norrag.network

 norrag

 NORRAG

ISSN: 2571-8010

