

Le « déjà-là » des enseignant·e·s à l'épreuve de la « continuité pédagogique » en Suisse et en France : évolution des rapports à l'institution et au numérique

Dominique Alvarez, Université Toulouse Jean Jaurès
Marie-France Carnus, Université Toulouse Jean Jaurès
Danièle Périsset, HEP-VS
Paul Ruppen, HEP-VS

Le semi-confinement suisse et le confinement français du printemps 2020, liés à la pandémie de Covid 19, ont poussé les enseignant·e·s, formatrices et formateurs à assurer une continuité pédagogique à distance. Grâce aux résultats statistiques d'une enquête, cet article analyse et compare, à la lumière du « déjà-là » des enseignant·e·s des deux pays, les évolutions de leurs rapports au numérique, aux institutions et à l'épreuve de la continuité pédagogique. Nonobstant une bonne dynamique générale, plusieurs disparités laissent entrevoir des perspectives de formation.

1. Introduction

La crise du « Covid19 », déclarée « urgence de santé publique de portée internationale » le 30 janvier 2020 et qualifiée de pandémie le 11 mars 2020 par l'OMS, a impacté le monde entier dans ses aspects économiques autant qu'humains. L'école n'y a pas échappé. Dans un contexte de gestion d'une crise totalement inédite, chaque gouvernement a pris les dispositions qui lui semblaient les mieux adaptées à sa situation nationale ; la fermeture immédiate des écoles a été une mesure largement adoptée au niveau international. Le corps enseignant, les élèves et leur famille se sont retrouvés, sans préparation, dans une situation déstabilisante où ont été exacerbées les difficultés du quotidien scolaire d'ordre pédagogique, didactique et technique (utilisation massive d'internet et des outils permettant d'être connectés).

Cet article se donne pour objectif d'identifier les effets déclarés de l'enseignement à distance sur le rapport des enseignant·e·s : à l'institution, au numérique et à l'épreuve de la « continuité pédagogique » qui leur a été imposée comme un allant de soi, quels que soient les contextes culturels et institutionnels et la formation dont ils avaient, ou non, pu bénéficier dans ce domaine avant le (semi-) confinement¹. Ces éléments seront questionnés à partir d'éléments génériques d'un « déjà-là » que sont *le genre, l'âge et l'ancienneté* dans le métier, et d'éléments contextuels que représentent le *degré d'enseignement* (primaire, secondaire ou supérieur) et la *taille de l'établissement*.

2. Contextualisation

En Suisse : le vendredi 13 mars 2020, en raison de la pandémie « Covid19 », le Conseil Fédéral décide un semi-confinement de la population pour limiter les déplacements et les risques de contagion. Est aussi annoncée la fermeture, le soir même, de toutes les écoles à tous les degrés, de l'école enfantine (maternelle) aux Hautes écoles et Universités. L'enseignement à distance est imposé, chacun·e à domicile devant son ordinateur, ses livres, ses fiches, ses cahiers, près de son téléphone, qui pour enseigner, qui pour apprendre, certes avec l'appui des directions des centres scolaires elles aussi parfois désemparées devant cette tâche complexe et inédite. De fait, chaque centre scolaire, chaque professionnel·le s'est retrouvé·e, du jour au lendemain, seul·e ou avec ses collègues, en équipe pédagogique ou pas, face à la nécessité d'inventer comment enseigner à des élèves qui ne sont plus là, qu'on ne peut plus joindre que virtuellement, par courrier postal ou par téléphone. Chacun·e a été confronté·e à ses compétences ou limites par rapport à l'utilisation du virtuel, à l'absence potentielle des outils nécessaires aux apprenant·e·s, à la distance dans les interactions entre élèves et enseignant·e·s dans ce métier qui est, par essence, un métier de communication en présentiel.

¹ Il s'agissait d'un semi-confinement en Suisse et d'un confinement total en France.

En France : le président de la République française annonce le 12 mars au soir que les crèches, écoles primaires, collèges, lycées et universités seront fermés dès le 16 mars 2020. L'objectif, affiché alors par le chef d'État, est de protéger les plus jeunes et de réduire la dissémination du virus à travers le territoire. À partir de cette date, toute la communauté éducative est invitée à organiser une « continuité pédagogique » comme l'indique le ministre de l'Éducation. Cet enseignement à distance concerne alors « l'ensemble des adultes qui sont autour des élèves et les élèves eux-mêmes ». La notion de « continuité pédagogique », absente du code de l'éducation (Guironnet, 2020), est définie pour la première fois dans le vademécum² de l'éducation nationale le 20 mars 2020. Dans ces conditions, 15,7 millions d'élèves³ (enseignement premier et second degré), d'étudiant-e-s (enseignement supérieur) et d'apprenti-e-s (second degré et supérieur) et plus d'un million de personnels en poste à l'éducation nationale (enseignant-e-s et personnels exerçant des missions d'assistance éducative, d'administration, de direction, d'animation pédagogique, de soutien à l'enseignement, d'inspection, etc.) se retrouvent concernés. Bien que certaines ressources aient été mises en place par le ministre dès le 15 mars, comme pour montrer que la fermeture des établissements scolaires avait été anticipée et qu'un contenu avait été donné aux enseignant-e-s (Wagnon, 2020), le déploiement du numérique éducatif est qualifié « de très inégal » par la cour des comptes en 2019⁴. Philippe Meirieu⁵ pense plutôt que « cette continuité va porter intégralement sur les épaules des enseignants qui devront utiliser leurs propres outils numériques sans aucune aide de leur employeur » (cité par Wagnon, 2020).

Nombreuses ont été les publications scientifiques faisant état ou évaluant ce qui s'est passé alors et après⁶, les apprentissages réellement effectués, les manques constatés, les réussites et succès obtenus, les conséquences sociologiques et psychologiques de la fermeture des écoles, etc. La situation extrême qui a été vécue alors a mis en lumière l'état des lieux à propos de plusieurs points sensibles, notamment en ce qui concerne la formation à l'utilisation du numérique des personnels enseignants, un défi reconnu comme étant majeur au 21^e siècle au niveau international⁷ (voir notamment PISA, 2018 *results, vol. V*⁸), défi que doivent relever les collectivités publiques, les institutions, les personnels de l'enseignement. Ainsi, pour la Suisse, un Plan d'action en faveur de l'éducation au numérique est adopté en 2018 : celle-ci est déclarée comme étant un axe majeur et une priorité politique d'ici 2023⁹.

Dans le contexte de la sortie de cette première phase de la crise sanitaire due à la Covid19, une enquête internationale a été menée sous la responsabilité et la coordination d'une équipe de huit chercheur-e-s en didactique clinique (Alvarez et al., 2021) et a été adressée aux enseignant-e-s de tous les degrés des pays francophones d'Europe, d'Amérique du Nord, d'Afrique. Les trois axes investigués par le questionnaire ont été : les *ressentis* des enseignant-e-s ; le *rapport au numérique* et son *évolution*¹⁰.

3. Cadre conceptuel : un ancrage en didactique clinique

La conception de l'enquête qui sert de support à cette étude s'ancre dans le champ scientifique de la didactique clinique (Carnus et Terrisse, 2013). Cette orientation de recherche en sciences de l'éducation et de la formation

² Qu'appelle-t-on la « continuité pédagogique » ? Coronavirus – COVID-19, vademécum continuité pédagogique, Version 20 mars 2020 [en ligne] disponible à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/>, consulté le 17/05/21.

³ Chiffres 2019 (statistiques disponibles en 2020 dans la publication annuelle de la DEPP (direction de l'évaluation de la prospective et de la performance de l'éducation nationale) [en ligne] disponibles à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020>, consulté le 17/05/21.

⁴ Cour des comptes, Le service public numérique pour l'éducation, un concept sans stratégie, un déploiement inachevé, rapport public thématique. La Documentation française, juillet 2019.

⁵ Meirieu, Ph. (2020, 15 mars). Écoles fermées aux élèves : les leçons du virus (et quelques pistes pour les parents). The conversation [en ligne], disponible à l'adresse : <https://theconversation.com/>, consulté le 18/05/21.

⁶ Pour la Suisse, voir notamment « Repository » qui contient nombre d'études qui ont été faites dans ce champ durant les derniers mois 2020 : <https://airtable.com/shrQFS0CG3jdPf725/tblbgmyj6f8HAiKY0>

⁷ Voir le site de l'OCDE : <https://www.oecd.org/fr/presse/un-nouveau-rapport-pisa-de-l-ocde-met-en-evidence-les-difficultes-que-pose-l-apprentissage-en-ligne-pour-de-nombreux-eleves-et-etablissements-scolaires.htm>

⁸ <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-v-ca768d40-en.htm>

⁹ <https://www.ciip.ch/Activites/Education-numerique>

¹⁰ Par exemple : se sont-ils sentis plus ou moins spécialistes du numérique, plus ou moins en sécurité ?

s'inscrit dans une double filiation didactique et clinique. Du côté de la didactique, elle se nourrit des avancées des didactiques disciplinaires et des travaux en didactique comparée (Mercier et al., 2002). Côté clinique, elle prend à sa charge l'hypothèse freudienne de l'inconscient qui amène à postuler que « le *sujet-enseignant* n'est pas le maître dans son institution » (Carnus, 2013). Ce positionnement épistémologique s'étaye sur une théorie du Sujet *pris dans le* didactique. Un Sujet singulier, autonome et responsable, influencé par un « déjà-là » produit de son histoire personnelle et professionnelle ; un Sujet assujéti par essence aux différentes institutions qu'il traverse et qui le constituent en tant que Sujet de l'institution (la famille, l'école, la société, etc.) ; un Sujet divisé dans et par son inconscient qui le pousse à agir « à son insu de son plein gré ». Entre sphère privée et sphère publique, le *sujet-enseignant* est divisé entre « ce qu'il sait qu'il doit faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire » (Carnus, 2009). De fait, la sphère privée et la sphère didactique sont rarement étanches. La situation de continuité pédagogique et donc d'enseignement à distance a entremêlé encore davantage ces espaces jusqu'à les confondre puisque le lieu privé a dû être utilisé en tant que lieu professionnel.

Pris dans le didactique, il se débat dans un triple « rapport à » : **son rapport à l'institution** (scolaire, universitaire, fédérale, etc.) ; **son rapport au Savoir** à la fois *enjeu* (savoir à enseigner), *en jeu* lors de la transmission (savoir pour enseigner) et *en je* (savoirs intimes, incorporés) ; **son rapport à l'épreuve** de l'interaction avec le *sujet-élève* ou le *sujet-étudiant* où le *sujet-enseignant* éprouve et s'éprouve. Dans cette étude, nous nous focalisons sur l'épreuve de la continuité pédagogique dans le contexte inédit du confinement et sur le savoir numérique dont la mobilisation s'est soudainement imposée en tant qu'incontournable levier de mise en œuvre de cette continuité pédagogique « en dehors de l'école ».

Ce positionnement théorique mobilise un certain nombre de concepts qui permettent d'analyser les phénomènes didactiques à travers la logique du Sujet. Dans cet article, nous en retenons particulièrement quatre qui nous permettront d'éclairer au plus près du *sujet-enseignant* la mise en œuvre de la continuité pédagogique : « le déjà-là », le rapport à l'institution, le rapport au (savoir) numérique et le rapport à l'épreuve de la continuité pédagogique.

3.1 Préalables sur les usages du numérique dans l'enseignement

Selon Rabardel (1995), la « genèse instrumentale » met en avant que les instruments (dont le numérique) ne sont pas donnés d'emblée à l'utilisateur, mais résultent d'un double processus : un processus d'instrumentalisation, orienté vers l'artefact et un processus d'instrumentation, relatif au sujet lui-même. Le développement et la généralisation du numérique dans les activités de formation ont conduit, ces dernières années, à interroger les transformations de l'activité humaine dans les environnements institutionnels de travail. Ainsi les plateformes de formation se sont développées et ont été analysées en France, dans le premier et le second degré (Pogent, Albéro et al., 2019). Certains travaux ont même mis en évidence les caractéristiques d'un enseignement efficace intégrant du distanciel (Amadiou et Tricot, 2014) : pour qu'un enseignement intégrant du distanciel soit porteur d'apprentissages, il doit mobiliser des outils performants permettant des interactions entre les sujets et avec les contenus enjeux des apprentissages. Les enseignements à distance intégrés dans un cursus de formation peuvent d'ailleurs être pertinents (Rinaudo, 2019) dans la mesure où ils répondent à des besoins et/ou à des contraintes spécifiques.

3.2 Le « déjà-là »

Le « déjà-là » ou « déjà-là décisionnel » est le produit de l'histoire et de la singularité du Sujet. Il renvoie à une part latente et influente de l'histoire des sujets qui agit comme un « filtre » de l'action didactique (Loizon, 2004). Identifié à l'origine comme un des déterminants du processus décisionnel de l'enseignant, le « déjà-là » se décompose en plusieurs instances : conceptuelle (ce qui fait sens pour le Sujet), intentionnelle (ce qui finalise et oriente des actions) et expérientielle (ce qu'il a vécu et qui a laissé des traces). Il révèle la complexité et la multiplicité des influences internes possibles lors de la prise de décision au moment de l'épreuve de l'interaction. Ainsi, au cœur du « déjà-là » de l'enseignant-e se trouve le savoir à et le savoir pour enseigner – dont le savoir numérique fait partie – produit sans cesse remanié au carrefour de trois instances : la cognition (les conceptions), la conation (les intentions) et l'expérience professionnelle » (Carnus et Terrisse, 2013, p. 142). Il est à relever que si le « déjà-là décisionnel » (Carnus, 2003) intervient dans le cadre de la transposition didactique, se rapprochant de fait de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1985), sa particularité en didactique clinique est la prise en compte de sa partie inconsciente puisqu'il agit, la plupart du temps, à l'insu du sujet dans le processus transpositif.

3.3 Le rapport à l'institution

Présente à tous les niveaux de la société, l'institution est l'ensemble des formes et des structures sociales instituées par la loi et par la coutume. Dans le domaine professionnel, l'institution assigne à ses sujets des places, des fonctions selon une organisation spécifique (Kaës, 1988). Ainsi, en milieu scolaire ou universitaire, l'enseignant-e occupe une place symbolique de *Sujet Supposé Savoir* (Lacan, 1968) qu'il va habiter et assumer de manière singulière au regard de son déjà-là. Celle-ci le façonne, le produit, jusque même dans son inconscient, qui n'est pas le noyau personnel de l'être, mais *l'Autre en soi* (Sensevy, 1998).

Trois axes distincts et indépendants rendent compte de tensions structurelles au cœur du rapport à l'institution du *sujet-enseignant* comme apprenant (voir à ce propos : Alvarez, 2019 ; Aroui, 2021 ; Cadiou, 2018 ; Mothes, 2016). L'axe de l'**assujettissement** permet de positionner le Sujet entre soumission et émancipation au regard de l'institution de formation dans laquelle il évolue et qui lui confère soit un statut de *Sujet Supposé Savoir* du côté de l'enseignant, soit de *Sujet Supposé ne pas Savoir* du côté de l'apprenant. Dès sa naissance, chacun-e est ainsi *assujetti-e à* – c'est-à-dire à la fois *soumis à* et *soutenu par* – de multiples institutions, telle *sa famille*, dont il devient le Sujet (Chevallard, 1985). L'axe de la **reconnaissance** permet de le positionner entre un sentiment d'exclusion, de marginalisation voire de rejet de l'institution et un sentiment d'inclusion, d'appartenance ou de pleine intégration au sein de l'institution dans laquelle il évolue. L'institution confronte le Sujet à deux logiques : le désir de satisfaire ses fins propres et le renoncement nécessaire au fonctionnement de l'ensemble. Pris dans le réseau du langage commun, il souffre de ne pas y faire reconnaître la singularité de sa parole. Il est à la fois dans et hors de l'institution (Freud, 1919). L'axe du **confort** autorise à le situer entre risque et sécurité. L'institution assure ainsi une fonction d'accueil, de mise à l'abri, de contenance et de protection (Billard et Costantino, 2011). Néanmoins, en fonction du contexte et du Sujet, cette fonction n'est pas toujours garantie.

3.4 Le rapport au savoir numérique

Le rapport au numérique passe d'abord par la question du rapport au Savoir qui désigne le « processus par lequel un Sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde » (Beillerot, 1996). Comme tout savoir, *le savoir numérique* est considéré comme un objet, au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire un support de l'investissement affectif et pulsionnel, soumis en tant que tel à des projections et des fantasmes (Hatchuel, 2005). De manière analogique au rapport à l'institution, ont été identifiés trois axes distincts et indépendants rendant compte des tensions structurelles au cœur du rapport à l'institution du Sujet enseignant comme apprenant. L'axe de l'**expertise**¹¹ permet de le positionner entre distance et proximité. En didactique clinique, l'expertise est synonyme de maîtrise des enjeux de savoir et renvoie à un certain degré d'appropriation ou d'incorporation de ces savoirs. L'axe de la **rencontre** souligne l'importance du premier contact du Sujet avec le savoir en jeu (ici le numérique¹²). Il fluctue entre nouveauté et ancienneté. La première rencontre avec le savoir ayant plus ou moins marqué le Sujet. L'axe du **désir** rend compte d'une tension entre répulsion et attirance au cœur du processus de transmission – appropriation, « il n'y a de sens que du désir » (Beillerot, 1996, p.73). Le rapport au savoir numérique est un concept en cours de construction dans la recherche dont sont issues des données présentées dans cet article.

3.5 Le rapport à l'épreuve de la continuité pédagogique

Pris dans le didactique, le Sujet se débat aussi avec son rapport à l'épreuve en tant que moment de vérité où le Sujet est convoqué (Terrisse, 2000). En didactique clinique, le temps de l'épreuve est celui du « Réel durant lequel le Sujet s'éprouve, éprouve et fait ses preuves » (Carnus, 2010), soit, ici, l'épreuve de la continuité pédagogique dans le contexte du confinement en lien avec la pandémie de Covid. De manière identique aux deux autres *rapports à*, sont spécifiés trois axes distincts et indépendants rendant compte des tensions structurelles au cœur du rapport à l'épreuve interactive chez le Sujet enseignant comme apprenant : l'axe de l'**expérience** qui permet de rendre compte de sa position entre étrangeté et familiarité au regard de son déjà-là expérientiel

¹¹ En didactique clinique, la sphère privée et la sphère publique ne sont pas étanches. Ainsi lorsque nous avons demandé aux répondant-e-s de se situer sur l'axe de l'expertise, nous n'avons pas distingué l'usage professionnel. Il nous semble, de plus, que la situation de la continuité pédagogique a particulièrement entremêlé ces deux pratiques.

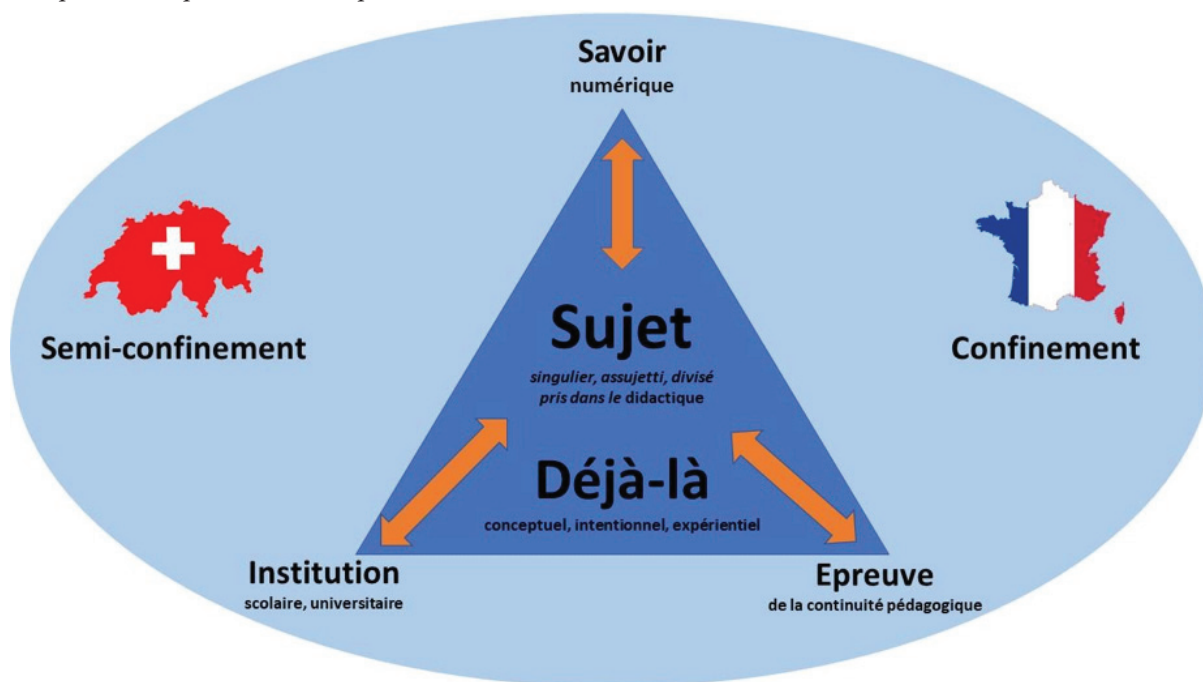
¹² Le numérique est pris, dans le sens de Vitali-Rosat (2014), comme une culture du numérique, c'est-à-dire à la fois un ensemble d'outils et de dispositifs techniques et aussi les pratiques et leurs sens : « [Le numérique] produit les pratiques et produit aussi le sens de ces pratiques, il modifie notre façon d'être au monde mais aussi notre 'nature', car il change notre façon de comprendre, notre façon de gérer l'attention, notre façon de penser, notre perception du temps [...] » (p. 63-65).

dans une épreuve identique ou similaire à celle qui est observée ; l'axe de la **contingence** qui rend compte de la position subjective des personnes observées au regard de leur appréhension et de leur gestion de l'imprévisibilité constitutive du processus d'enseignement-apprentissage. Cette position se situe entre l'inhibition anxiogène et l'excitation euphorique ; enfin l'axe des **affects** qui aide à identifier certains aspects subjectifs, ambivalents passagers et discontinus de la vie émotionnelle (Green, 1973) oscillant entre souffrance et plaisir éprouvés au temps de l'épreuve.

Ainsi, le « déjà-là » constitue un concept heuristique qui recouvre les rapports : à l'institution, au Savoir et à l'épreuve (figure 1). En réponse à l'impératif de continuité pédagogique, le rapport au numérique représente un élément constitutif du « déjà-là » du Sujet de nature à influencer ses choix adaptatifs dans ce contexte inédit. En prenant en compte le déjà-là et « les trois rapports à » du Sujet *pris dans le didactique*, nous accédons à une autre intelligibilité de la pratique enseignante.

Figure 1

Les options conceptuelles retenues pour l'étude



4. Problématisation et questions de recherche

Dans le présent article, nous allons examiner et comparer plus précisément les effets de plusieurs variables, en Suisse et en France, sur l'évolution (éventuelle) *des rapports à l'institution, au numérique et à l'épreuve de la continuité pédagogique*. En mettant la focale sur le point de vue des sujets qui ont dû enseigner à distance du jour au lendemain, nous mettrons en évidence les effets significatifs ou non d'éléments génériques du « déjà-là » (le genre, l'âge et de l'ancienneté) et contextuels du « déjà-là » (le degré d'enseignement et la taille de l'établissement).

Nos questions de recherche sont les suivantes : dans quelle(s) mesure(s) les variables génériques et contextuelles du « déjà-là » des sujets, à l'épreuve de la « continuité pédagogique », ont-elles fait évoluer le rapport à l'institution et le rapport au numérique des enseignants-e-s ? Quelles sont les régularités et les différences entre la Suisse et la France ?

Les résultats observés permettent de prendre connaissance d'une certaine réalité de l'enseignement dans ce contexte particulier et de l'importance des compétences acquises en milieu informel ou non-formel (Maulini et Montandon, 2005), de la « formation buissonnière des enseignants » (Maulini et al., 2021), et de l'influence du « déjà-là » des professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Certains éléments pointés devraient permettre d'améliorer la qualité et la poursuite du développement des compétences du personnel enseignant en milieu formel.

4.1 Éléments méthodologiques et échantillon

En lien avec les ancrages théoriques, les questions de l'enquête¹³ ont été construites par l'équipe de pilotage du projet puis un lien internet a été diffusé par les réseaux professionnels nationaux et internationaux des membres du groupe de pilotage. Il a été demandé aux enseignant-e-s francophones de plusieurs pays d'y répondre en ligne entre juillet et septembre 2020¹⁴ de manière volontaire et anonyme, et le plus spontanément possible en se positionnant sur une échelle de Likert. Les données quantitatives ont ensuite été traitées de manière statistique. Différents tests ont été utilisés, dont le Khi-carré, le test de Kruskal-Wallis, celui de Jonckheere-Terpstra, le test Mann-Whitney, le test exact de Fisher, le Gamma. Dans notre étude, le Gamma se réfère au test de Gamma de Goodman et Kruskal (1954).

4.1.1 Échantillon

Au total, 2 042 réponses ont été collectées, issues de pays francophones. Pour le présent article, nous ne retenons et traitons que les réponses venant de *Suisse* : 199 (dont 191 du Valais romand, 2 du canton de Vaud, 1 de celui de Fribourg et 2 de celui de Berne) et de *France métropolitaine* : 1 290 réponses. Étant donné le nombre de répondant-e-s issu-e-s du canton du Valais romand, on peut considérer que le terme « Suisse » se rapporte essentiellement au « Valais romand ». Nous conservons cependant l'appellation Suisse pour faciliter la lecture du texte.

4.1.2 Précaution méthodologique pour l'interprétation des statistiques

La différence quantitative entre les échantillons amène à prendre certaines précautions lors de l'interprétation de la signification pratique du Gamma : il faut tenir compte du fait que l'échantillon « France » est beaucoup plus grand que l'échantillon « Suisse ».

Il se peut que le Gamma pour la Suisse dévie de plus de 0 par rapport à celui calculé pour la France, et aussi que ce dernier dévie significativement de 0, par opposition au résultat suisse. À cause de la taille de l'échantillon français, de faibles déviations peuvent devenir *statistiquement significatives*, cependant, ces déviations sont considérées comme peu significatives du point de vue *pratique*. Les analyses statistiques et les résultats détaillés sont relatés dans des rapports spécifiques (Périsset et Ruppen, 2021). Il faut aussi noter que l'enquête ayant été administrée en ligne, certain-e-s enseignant-e-s dont le rapport au numérique est plutôt négatif, ont choisi de ne pas répondre.

5. Résultats et analyses

Dans le présent article, nous examinons et comparons plus précisément les tendances ou différences de plusieurs variables indépendantes, à savoir : *l'évolution éventuelle du rapport à l'institution (incluant les collègues et les directions)*, celle du *rapport au numérique (incluant la formation)* et celle du *rapport à l'épreuve de la continuité pédagogique* (avant, pendant, après). Pour chacun des trois *rapports* à nous mettrons en évidence les effets significatifs de certains éléments génériques (genre, âge, ancienneté) et contextuels d'un « déjà-là » (degré d'enseignement, taille de l'établissement) que le questionnaire a permis d'investiguer.

5.1 Présentation des éléments génériques et contextuels du « déjà-là »

Voici une description du panel des répondant-e-s à l'enquête. Les variables génériques du « déjà-là » sont le genre, l'âge et l'ancienneté des enseignant-e-s.

Genre en %	Suisse ¹⁵	France
Femme	72,5	68,8
Homme	27,5	31,2

Il n'y a pas de différence notable entre les enseignant-e-s des deux pays. Les femmes représentent une large majorité des répondant-e-s.

¹³ Le questionnaire entier est à disposition des intéressé-e-s, sur demande.

¹⁴ Soit juste après la fin de la première continuité pédagogique.

¹⁵ Dans tous les tableaux statistiques de cet article, n= 199 pour la Suisse et n= 1290 pour la France.

Âge en %	Suisse	France
30 ans et moins	7,0	6,2
Entre 31 et 40 ans	29,4	22,2
Entre 41 et 50 ans	35,8	38,3
Entre 51 et 60 ans	23,4	27,1
Plus de 60 ans	4,5	6,2

La pyramide des âges des personnes sondées est sensiblement identique dans les deux pays. Plus des trois quarts des enseignant-e-s ont entre 30 et 60 ans.

Ancienneté en %	Suisse	France
Moins de 5 ans	4,5	10,7
De 6 à 20 ans	58,2	45,7
De 21 à 40 ans	35,3	41,4
Plus de 40 ans	2,0	2,2

La part des jeunes enseignant-e-s (moins de 5 ans d'ancienneté) est légèrement plus importante parmi les répondant-e-s français-e-s, ainsi que pour les enseignant-e-s français-e-s ayant entre 21 et 40 ans d'ancienneté. Les collègues de Suisse qui ont répondu à l'enquête enseignent majoritairement depuis 6 à 20 ans.

Les variables contextuelles du « déjà-là » sont le degré d'enseignement et la taille de l'établissement.

Degré d'enseignement en % ¹⁶	Suisse	France
Primaire	36,3	20
Secondaire	54,9	50,3
Supérieur	18,8	38,9

Parmi les personnes sondées, il y a en France moins d'enseignant-e-s du primaire et plus d'enseignant-e-s à l'université.

Taille de l'établissement en %	Suisse	France
Petit établissement (moins de 100)	8,0	7,0
Établissement de taille moyenne (entre 101 et 600)	72,1	43,9
Gros établissement (plus de 600)	18,9	45,5

Plus d'enseignant-e-s français-e-s ayant répondu exercent dans un gros établissement par rapport aux enseignant-e-s suisses.

5.2 Le rapport à l'institution et son évolution

Le rapport à l'institution a été observé sous deux angles : le rapport à l'institution en tant qu'organisation structurelle non personnalisée et le rapport à l'institution en tant qu'organisation humaine, sociale et fonctionnelle.

5.2.1 L'institution en tant qu'organisation scolaire ou universitaire en général, structurelle, non personnalisée

Pour situer les répondants sur les axes du confort et de l'assujettissement, plusieurs questions¹⁷ de l'enquête ont été mobilisées.

Axe du confort en %	Suisse	France
En sécurité	82,1	81
En danger	17,9	19

En Suisse comme en France, les enseignant-e-s indiquent se sentir massivement en sécurité.

Axe de l'assujettissement en %	Suisse	France
Libre	64,5	50,5
Empêché-e	35,5	49,5

¹⁶ Les totaux sont supérieurs à 100 % car plusieurs répondant-e-s enseignent dans plusieurs degrés.

¹⁷ Quels ont été / sont vos ressentis (vos sentiments, vos réactions...) au début, pendant et après le confinement ? Positionnez-vous entre « En sécurité et En danger » et entre « Libre et Empêché ».

Les enseignant-e-s de Suisse se sont senti-e-s plutôt libres durant la continuité pédagogique, alors que ce sentiment est assez mitigé entre libre et empêché pour les collègues de France.

Évolution du rapport à l'institution (structure) en %	Suisse	France
Pas d'évolution	42,8	41,4
Évolution	24,9	33,5
Incertain	23,4	18,4

Les résultats montrent que, quand bien même les conditions de travail ont été soudainement drastiquement modifiées, le rapport à l'institution a peu évolué en Suisse comme en France. Mais rien ne qualifie la nature de ce rapport : l'institution reste perçue (de manière favorable ou pas) telle qu'elle était perçue avant. La part des « incertains » est cependant assez forte pour peut-être mettre en évidence la perplexité ressentie au cours de cette période.

Par rapport aux éléments génériques et contextuels du « déjà-là »

Le genre n'a aucun impact significatif sur l'évolution du rapport à l'institution ni en Suisse, ni en France. En Suisse, l'âge n'a pas eu non plus d'influence sur l'évolution du rapport avec l'institution, tout comme l'ancienneté. En revanche, en France, l'âge comme l'ancienneté exercent une influence significative sur l'évolution du rapport à l'institution (âge : Gamma= -0.116, p= 0.002 ; ancienneté : Gamma= -0.100, p= 0.015) : plus l'âge est élevé et plus il y a d'ancienneté, moins il y a d'évolution du rapport avec l'institution.

En Suisse, le degré d'enseignement et la taille de l'établissement n'ont pas d'effet sur l'évolution du rapport avec l'institution. En France, la taille de l'établissement n'a pas d'influence sur l'évolution du rapport avec l'institution ; en revanche, le degré d'enseignement a un effet significatif (Gamma= 0.085, p= 0.034) : plus le degré d'enseignement est élevé, plus il y a d'évolution du rapport avec l'institution.

5.2.2 Le rapport à l'institution en tant qu'organisation humaine, sociale et fonctionnelle (collègues, direction, parents)

Les directions, les collègues et les parents ont été proches des enseignant-e-s au sein de l'institution scolaire ou universitaire et ont été, eux aussi, confrontés à l'épreuve de la continuité pédagogique. L'observation de l'évolution du rapport à ces « autres proches » permet de personnaliser ce que le rapport à l'institution en tant que structure ne permettait sans doute pas. Le contexte de l'épreuve du printemps 2020 a fait évoluer le rapport des enseignant-e-s aux collègues, à la direction, aux parents, davantage que le rapport à l'institution en tant que structure évoquée ci-dessus.

Évolution du rapport à l'institution (organisation humaine) en %	Suisse	France
Pas d'évolution	36,6	34,2
Évolution	41,9	45,9
Incertain	21,5	19,9

Malheureusement, les réponses récoltées ici ne permettent pas d'inférer la qualité de cette évolution, si ce rapport aux autres a été renforcé ou péjoré.

Par rapport aux éléments génériques et contextuels du « déjà-là »

Le genre n'a aucun impact significatif sur l'évolution du rapport professionnel avec les autres en Suisse (Gamma= 0.029, p= 0.841) contrairement à ce qui est observé en France (Gamma= -0.113, p= 0.030) où les femmes ont significativement vu plus évoluer que les hommes leurs rapports professionnels. En Suisse comme en France, ni l'âge ni l'ancienneté n'exercent une influence significative sur l'évolution du rapport professionnel avec les autres.

Les aspects contextuels du « déjà-là » ont eu un effet significatif. Par rapport au degré d'enseignement, tant en Suisse (Gamma= -0.304, p= 0.004) qu'en France (Gamma= -0.207, p= 0.000), plus le degré d'enseignement est élevé, moins il y a eu d'évolution dans le rapport à ces « autres proches ». Autrement dit, c'est dans les degrés primaires que l'évolution de ce rapport professionnel avec les autres a été la plus prégnante. Si la taille de l'établissement n'a pas d'influence sur l'évolution de ce rapport en Suisse (Gamma= -0.241, p= 0.065), elle en a eu en France (Gamma= -0.209, p= 0.000) : plus la taille de l'établissement est élevée, moins il y a eu d'évolution de ce rapport. C'est dans le centre scolaire de taille plus modeste que la plus grande évolution du rapport avec les parents, les collègues, les directions a été relevée de manière significative.

5.3 Le rapport au numérique

Le rapport au numérique est approché par un positionnement¹⁸ sur les axes de la rencontre, de l'expertise et du désir.

Axe de la rencontre en %	Suisse	France
Ancienne	91,9	91,1
Récente	8,1	8,9

Très majoritairement, les enseignant-e-s suisses comme français déclarent utiliser le numérique depuis longtemps, c'est-à-dire bien avant la continuité pédagogique.

Axe de l'expertise en %	Suisse	France
Spécialiste	50,8	58,4
Non spécialiste	49,2	41,9

La moitié des répondant-e-s suisses et français se considèrent plutôt spécialistes.

Axe du désir en %	Suisse	France
Je déteste	41,9	35,6
J'adore	58,1	64,4

Plus de la moitié des enseignant-e-s de Suisse et de France apprécient de travailler avec le numérique. Cette tendance semble davantage marquée en France.

Évolution du rapport au numérique en %	Suisse	France
Pas d'évolution	22,9	35,4
Évolution	60,7	46,8
Incertain	13,9	17,8

L'évolution est plus forte en Suisse qu'en France où les répondant-e-s disent significativement ne pas avoir vu évoluer leur rapport au numérique au cours de la continuité pédagogique (Gamma= -0.272 ; p.= 0.000).

Par rapport aux éléments génériques et contextuels du « déjà-là »

Le genre n'a aucun effet significatif sur l'évolution du rapport au numérique en Suisse (Gamma= -0.129, p= 0.382) ; en revanche il en a un en France (Gamma= -0.146, p= 0.004) : *les femmes y ont significativement vu plus évoluer que les hommes leur relation au numérique*. En Suisse comme en France, ni l'âge ni l'ancienneté n'exercent une influence significative sur l'évolution du rapport au numérique.

Les aspects contextuels du « déjà-là » (degré d'enseignement et taille de l'établissement) n'ont pas d'effet significatif sur l'évolution du rapport au numérique, ni en Suisse ni en France.

La formation aux pratiques pédagogiques numériques s'est posée de manière centrale au cours de cette période : les enseignant-e-s qui ont dû donner, du jour au lendemain, des cours à distance pouvaient-ils s'appuyer sur une formation aux pratiques pédagogiques antérieurement réalisée ? Ou ont-ils pu se former pendant le (semi-) confinement, ou l'ont-ils fait directement après, lors de la reprise des cours en présentiel ? Dans le tableau ci-dessous se trouvent les réponses à la question : « *Avez-vous suivi une formation aux pratiques pédagogiques numériques ?* »

Formation au numérique en %	Suisse	France
Oui	47,3	35,7
Non	52,7	64,3

Une disparité entre les deux pays observés apparaît ici. La différence entre la Suisse et la France est significative (test Fischer exact p.=0.002 ; OR=1.618099) : *le corps enseignant suisse a davantage reçu une formation au numérique que le corps enseignant en France*.

Par rapport aux éléments génériques et contextuels du « déjà-là »

Le genre n'a aucun effet significatif sur le fait d'avoir suivi, ou non, une formation au numérique ni en Suisse ni en France, pas plus que l'âge et l'ancienneté n'exercent une influence significative sur le fait d'avoir suivi, ou non, une formation au numérique.

¹⁸ Comment situez-vous votre rapport au numérique avant, pendant et après le confinement ? Positionnez-vous entre « Je suis spécialiste et Je ne suis pas spécialiste » et entre « Je déteste et J'adore le numérique ».

Les aspects contextuels du « déjà-là » peuvent, en revanche, avoir un effet significatif. Par rapport au *degré d'enseignement*, il n'y en a pas d'effet en Suisse (Gamma= -0.065, p= 0.622), mais il y en a en France (Gamma= -0.246, p= 0.000) : *plus le degré d'enseignement est élevé, moins il y a eu une formation aux pratiques pédagogiques numériques*. Autrement dit, c'est dans les degrés primaires qu'il y a eu le plus de formation aux pratiques pédagogiques numériques. Il en va de même par rapport à *la taille de l'établissement* : il n'y a pas d'effet en Suisse (Gamma= -0.030, p= 0.846), mais il y en a en France (Gamma= -0.173, p= 0.002) : *plus la taille de l'établissement est élevée, moins il y a eu une formation aux pratiques pédagogiques numériques*. Ainsi, c'est dans les établissements qui comportent le moins d'élèves qu'il y a eu le plus de formations aux pratiques pédagogiques numériques.

« *Quand est-ce que les enseignant-e-s ont suivi une formation aux pratiques pédagogiques numériques ?* »

Moment de la formation %	Suisse	France
Avant le confinement	73,0	65,6
Pendant le confinement	16,9	18,7
Après le confinement	5,6	5,5

Ces résultats montrent des différences entre les deux pays sans que ces différences soient, cependant, significatives (Gamma= 0.080 ; p= 0.5446). À noter qu'après le retour en présentiel, tant en Suisse qu'en France, une minorité a suivi (ou poursuivi) une formation au numérique. Ce constat interpelle : l'expérience n'aurait donc pas donné envie de se former ? Ou l'espoir que cela ne pourrait pas avoir lieu a permis d'éviter de se former au numérique ? À moins que la fatigue, voire l'épuisement, n'ait empêché de former un tel projet de formation continue. Faudrait-il aussi questionner la disponibilité du matériel informatique en classe, s'il y en a, s'il est encore performant, dans quelles mesures les élèves peuvent l'utiliser en classe et hors de la classe ? Il est vrai qu'une formation au numérique n'a de sens que si le contexte scolaire permet sa mise en œuvre ; l'évolution du rapport au numérique dépend du sens que peut prendre – ou non – l'utilisation du numérique dans le domaine professionnel.

5.4 Le rapport à l'épreuve

Le rapport à l'épreuve est évoqué grâce à trois axes en tension : l'axe de la contingence, de l'affect et de l'expérience.

Axe de la contingence ¹⁹ en %	Suisse	France
Stimulé-e	77,7	73,7
Inhibé-e	22,3	26,3

Les trois quarts des enseignant-e-s suisses et français-e-s se sont sentis stimulé-e-s.

Axe de l'affect ²⁰ en %	Suisse	France
Souffrance	41,9	40,5
Plaisir	58,1	59,5

La majorité des enseignant-e-s se positionnent plutôt du côté du plaisir.

Axe de l'expérience ²¹ en %	Suisse	France
Jamais connecté-e	7,7	4,7
Toujours connecté-e	92,3	95,3

Quasiment l'ensemble des répondant-e-s se disent très souvent (toujours ?) connectés.

Évolution des pratiques enseignantes en %	Suisse	France
Pas d'évolution	17	15
Évolution	65,5	63,7
Incertain	17,5	21,3

¹⁹ Quels ont été / sont vos ressentis (vos sentiments, vos réactions...) au début, pendant et après le confinement ? Positionnez-vous entre « Stimulé-e (dynamisé-e, excité-e) et Inhibé-e (freiné-e, paralysé-e) »

²⁰ Comment situez-vous votre rapport au numérique avant, pendant et après le confinement entre Souffrance et Plaisir ?

²¹ Depuis quand utilisez-vous le numérique ?

Les 2/3 des enseignant-e-s considèrent que leurs pratiques ont évolué durant la crise de la « continuité pédagogique » et un nombre non négligeable est incertain : « J'ai appris à me débrouiller seule avec mes outils personnels... à me former seule, rapidement et à distance » ; « le confinement a été vécu pour beaucoup avec une grosse adaptation [...] » ; [...] mon enseignement a dû s'adapter [...] » sont des extraits des réponses aux questions ouvertes²² du questionnaire.

Par rapport aux éléments génériques et contextuels du « déjà-là »

En Suisse comme en France, ni le *genre* ni l'*âge* n'ont d'influence sur l'évolution des pratiques pédagogiques pendant le confinement. En Suisse, l'*ancienneté* n'a pas d'influence sur l'évolution des pratiques pédagogiques pendant le confinement (valeur Gamma= 0.020, p= 0.874), alors qu'en France, elle est significative (valeur Gamma= -0.118, p= 0.010) : *plus il y a d'ancienneté, moins il y a d'évolution des pratiques d'enseignement/formation.*

En Suisse comme en France, ni la *taille de l'établissement* ni le *degré d'enseignement* n'ont d'influence sur l'évolution des pratiques pédagogiques pendant le confinement.

6. Discussion et réponses aux questions de recherche

Ces résultats et analyses étant posés, nous ambitionnons maintenant de rechercher en quoi l'épreuve de la « continuité pédagogique » a fait évoluer le rapport à l'institution et le rapport au numérique des enseignant-e-s et quelles sont les régularités ou les différences notées entre la Suisse et la France.

La continuité pédagogique débutée en mars 2020 a été une véritable épreuve, durant laquelle les enseignant-e-s de tous les degrés « se sont éprouvés » dans des situations inédites, ont « éprouvé » des expérimentations et « ont dû faire leurs preuves » pour assurer cette injonction institutionnelle (Carnus, 2010). D'ailleurs les sujets manifestent une certaine stimulation (pour les trois quarts d'entre eux) malgré la contingence des situations. S'agit-il d'une rupture avec une certaine routine ou une volonté exacerbée d'accomplir les missions confiées ? Une grande majorité (plus de 90 %) indique être toujours connectée et c'est probablement ce « déjà-là » expérientiel qui leur a permis de contrecarrer le manque de repères dans ces circonstances incertaines et sans précédent. Cette épreuve semble avoir été vécue dans un certain confort pour la majorité des répondant-e-s – ce qui achoppe sur l'anxiété de la situation pandémique – non seulement les sujets se disent stimulés mais ils semblent avoir une certaine satisfaction à remplir leurs charges professionnelles. En revanche, plus les sujets français ont de l'ancienneté dans leur métier et moins ils déclarent de modification dans leur enseignement. Dans les deux pays, le « déjà-là » paraît offrir aux enseignant-e-s des clés pour assurer cette « continuité pédagogique ».

L'institution est à la fois ressource et contrainte pour les sujets. Néanmoins, les enseignant-e-s de Suisse se déclarent particulièrement libres alors que leurs collègues de France sont partagés entre liberté et empêchement. Même si les enseignant-e-s ont pu se sentir livrés à eux-mêmes pour traverser cette situation inédite et anxiogène, ils se prétendent très largement « en sécurité ». L'institution qui contraint, assure sa fonction contenante (Billard et Costantino, 2011) en offrant visiblement aussi un cadre confortable pour permettre à ses sujets de poursuivre leur devoir professionnel. En effet, peu d'enseignant-e-s considèrent avoir été mis en danger. Alors que ce n'est pas significatif en Suisse, les enseignant-e-s français-e-s les plus âgé-e-s et ayant le plus d'ancienneté ont indiqué ressentir moins d'évolution dans leur rapport à l'institution. Le déjà-là serait-il, là aussi, un « joker » professionnel pour gérer les situations extraordinaires ? Concernant le rapport aux autres acteurs et actrices de l'institution (les collègues, les supérieur-e-s hiérarchiques, les parents), en France comme en Suisse, c'est dans le primaire que l'évolution de ce rapport professionnel a été la plus prégnante, comme si les sujets exerçant dans ce degré étaient davantage exposés à ce grand « Autre » malgré l'isolement du confinement ou du semi-confinement. Il y a un effet de genre significatif (en France seulement) dans l'évolution du rapport à l'institution en tant qu'organisation humaine pour les enseignant-e-s. Le cloisonnement propre aux disciplines académiques enseignées au supérieur, l'organisation autonome des enseignements par les professeur-e-s et l'absence de relations avec les parents puisque les étudiant-e-s sont des adultes peut expliquer la position des enseignant-e-s du supérieur qui ont *de facto* déjà l'habitude de travailler de manière autonome.

Pour traverser cette épreuve de la « continuité pédagogique », les enseignant-e-s s'appuient sur un rapport au numérique plutôt positif, utilisé majoritairement en Suisse comme en France, depuis longtemps (pour plus

²² Aspect qualitatif du questionnaire, non traité dans le cadre de cet article.

de 90 %), dont on se déclare plutôt spécialiste et aimant travailler avec. Ce sont les enseignant-e-s de France uniquement qui voient leur rapport au numérique évoluer de manière significative. Les outils et les techniques du numérique évoluant sans cesse, la formation tout au long de la carrière est une des conditions *sine qua non* pour conserver un rapport efficient dans le domaine (Amadieu et Tricot, 2014). Ainsi le corps enseignant suisse indique avoir davantage reçu de formation au numérique antérieurement à la fermeture des écoles que son homologue français. Cette formation semble d'ailleurs plus disparate en France puisque ce sont les degrés primaires et les établissements comportant le moins d'élèves qui en ont le plus bénéficié.

Les analyses ci-dessus semblent révéler la dynamique de ressorts didactiques (Alvarez, 2019) particulièrement à l'œuvre chez les enseignant-e-s durant cette continuité pédagogique. En effet durant ce double processus d'instrumentation et d'instrumentalisation (Rabardel, 1995) quasiment forcé, les ressorts didactiques se sont appuyés simultanément sur le rapport à l'institution, le rapport au numérique et sur le rapport à l'épreuve de cette continuité pédagogique (Alvarez, 2019 ; Aroui, 2021 ; Cadiou, 2018 ; Mothes, 2016). Ne pouvant se défaire de l'influence de leur « déjà-là », agissant comme un filtre inévitable de leurs actions didactiques (Loizon, 2004), les enseignant-e-s ont soit subi leurs ressorts didactiques comme des freins, soit ont profité de leur dynamisme tel un moteur (Alvarez, 2019).

7. Conclusion

Même si les enseignant-e-s qui ont répondu à l'enquête semblent dans une dynamique positive (ils et elles sont stimulé-e-s, connecté-e-s, plutôt dans le confort et le plaisir) des disparités apparaissent. Ce sont les femmes, les plus jeunes et celles qui ont le moins d'ancienneté qui estiment avoir le plus vu évoluer leur rapport au numérique : elles se sentent plus spécialistes et aiment davantage l'utiliser. Si la formation au numérique apparaît comme un volet déterminant du déjà-là, elle nécessite cependant d'être poursuivie, actualisée afin de permettre le développement des compétences des *sujets-enseignants* comme d'ailleurs celles des *sujets-apprenants*. Nous postulons en outre que ces résultats ont deux principales retombées. D'abord ils sont de nature à mettre en lumière « les ressorts didactiques » que les enseignant-e-s ont su mobiliser durant cette situation inédite en montrant comment il a été possible d'assurer la continuité pédagogique plutôt en sécurité, avec dynamisme et en prenant une grande marge d'initiative. Dans un second temps, la mise en place de formations reste la pierre angulaire de l'institution pour améliorer les dispositifs d'enseignement-apprentissage.

Deux autres volets, non exposés dans le cadre de cet article²³, ont encore irrigué cette recherche et vont permettre une analyse plus fine, notamment par exemple, en ce qui concerne le rapport à l'institution, ce que ne permet pas l'analyse quantitative des données, telle que proposée ici. Les récits de pratiques d'une centaine de répondant-e-s ont permis d'analyser la manière avec laquelle l'adaptation, personnelle ou professionnelle, aux demandes de leur institution a été réalisée pour assurer cette « continuité pédagogique », ce qui a été éprouvé, ressenti et ce qui en est retiré aujourd'hui. Des ingénieries hybrides didactiques cliniques coopératives ont ensuite été mises en place de la maternelle à l'université sur le modèle de la recherche action. La principale variable de commande de ces ingénieries est leur taux d'hybridité (synchrone/asynchrone) prenant en compte : la singularité du *sujet-enseignant/formateur* et son rapport au numérique ; les particularités des contextes, y compris des publics apprenants concernés, ainsi que les spécificités disciplinaires (Buznic-Bourgeacq, 2021). Cette recherche action engagée juste après la période de continuité pédagogique liée à la pandémie mondiale se poursuit et ne cesse pas de donner des résultats engageants et novateurs sur les nouvelles pratiques d'enseignement/apprentissage.

²³ Nous avons choisi de ne présenter dans cet article que l'approche quantitative de l'enquête. D'autres communications lors de colloques (Carminatti et al. 2022 ; Carnus et al., 2022) permettent de découvrir les autres volets de cette recherche, notamment l'analyse de « récits de pratiques » rédigés librement et volontairement, sur sollicitation, dans un second temps et après l'enquête par questionnaire.

Bibliographie

- Alvarez, D. (2019). *Enseigner l'analyse sensorielle du vin, ressorts didactiques et déjà-là sensoriel de l'enseignant, études de cas en didactique clinique* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée]. Université Toulouse Jean-Jaurès.
- Alvarez, D., Carnus, M.-F., et Loizon, D. (2021). *Pratiques d'enseignement – apprentissage en contexte de confinement : « continuité » ou rupture pédagogique ? La recherche action EDiCOViD*. Communication présentée au 2^e Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique : Pour une reconstruction de la forme scolaire d'éducation, les 29 et 30 juin 2021 Nancy, à distance.
- Amadiou, F., et Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique*. Mythes et réalités, Retz.
- Aroui, M. S. (2021). *Entre contrôle et accompagnement, le rapport à l'inspection du « Super Sujet Supposé Savoir » pris dans le didactique : construction de cas rapprochés en EPS en France et en Tunisie* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée]. Université Toulouse Jean-Jaurès.
- Beillerot, J. (1996). Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 119-143). L'Harmattan.
- Billard, M., et Costantino, C. (2011). Fonction contenante, groupes et institution soignante. *Cliniques, 1*, 54-76. <https://doi.org/10.3917/clin.001.0054>
- Buznic-Bourgeacq, P. (2021). *Ingénierie coopérative et clinique du sujet didactique : enjeux et démarches pour une prise en compte du sujet dans la coopération entre chercheurs et praticiens*. Communication présentée au 2^e Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique : Pour une reconstruction de la forme scolaire d'éducation, les 29 et 30 juin 2021 Nancy, à distance.
- Cadiou, S. (2018). *Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : division du sujet et conversion didactique dans l'apprentissage* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée]. Université Toulouse Jean-Jaurès.
- Carminatti, N., et Gauthié, C. (2022). *Pour faire l'école en dehors de l'école. Un florilège de récits de pratique*. Communication présentée aux journées internationales d'études, Université Toulouse Jean-Jaurès, ENSFEA et Université de Genève, les 30 juin et 1er juillet 2022.
- Carnus, M.-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés. Dans C. Amade-Escot (dir.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (p. 95-224). Éditions EP&S. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.554>
- Carnus, M.-F. (2009). *Pour une didactique clinique de l'EPS. Perspectives pour la formation des enseignants*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Université Paris-Ouest Nanterre la Défense.
- Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive. *Cliopsy n°4*, 73-88.
- Carnus, M.-F., et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS*. Éditions EP&S.
- Carnus, M.-F., Carminatti, N. et Margheritora, G. (2022). *Quand l'excès de distance bouscule le désir d'enseigner, « cela commence à être lourd » : une ingénierie hybride didactique clinique coopérative en EPS au lycée*. Communication présentée aux journées internationales d'études, Université Toulouse Jean-Jaurès, ENSFEA et Université de Genève, les 30 juin et 1er juillet 2022.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage.
- Freud, S. (1919/1976). « L'inquiétante étrangeté », *Essais de psychanalyse appliquée*. Gallimard, coll. « Idées ».
- Goodman, L. A., et Kruskal, W. H. (1954). *Measures of Association for Cross Classifications*. *Journal of the American Statistical Association (49)*, 732-764.
- Green, A. (1973). *Le discours vivant*. PUF.
- Guironnet, G. (2020). Du réel au virtuel : une éducation par le 3^e corps. *Recherches & éducations, HS juillet*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10291>
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. La Découverte.
- Kaës, R. (1988). Réalité psychique et souffrance dans les institutions. Dans *L'institution et les institutions – Études psychanalytiques* (p. 1-46). Dunod.
- Lacan, J. (1968). *La méprise du sujet supposé savoir*. *Scilicet, 1, Autres Écrits*. Seuil, vol. IV.
- Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée]. Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- Maulini, O., et Montandon, C. (dir.). (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. De Boeck, Raisons éducatives.
- Maulini, O., Desjardins, J., Guibert, P., et Van Nieuwenhoven, C. (2021). *La formation buissonnière des enseignants. Leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques*. De Boeck.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. Dans *Revue française de pédagogie, 141*, 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2910>
- Mothes, P. (2016). *Quand l'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives révèle les ressorts du désir d'enseigner : étude de cas en français et en mathématiques dans le premier degré (cycle 3)* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée]. Université Toulouse Jean-Jaurès.
- Pogent, P., Albero, B., et Guérin, G. (2019). *Transformations professionnelles et personnelles en situation de formation hybride, Distances et médiations des savoirs, 26*. <https://doi.org/10.4000/dms.3604>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rinaudo, J.-L. (2019). *Le numérique dans les métiers du lien*. *Cliopsy, 22*, 9-13. <https://doi.org/10.3917/cliop.022.0009>
- Périsset, D., et Ruppen, P. (2021). *Pratiques d'enseignement - apprentissage en contexte de confinement (EDiCOViD) : continuité ou rupture pédagogique ? Une enquête internationale. Éléments d'analyse quantitative à propos de la continuité pédagogique, printemps 2020*. Rapport de recherche, Institut de recherche pour le développement de l'école, Haute école pédagogique du Valais.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.sense.1998.01>

- Terrisse, A. (2000). Épistémologie de la recherche clinique en sports de combat. Dans A. Terrisse (dir.). *Recherches en Sports de combat et Arts Martiaux, État des lieux*, 95-108, Éditions Revue ÉP&S.
- Vitali-Rosati, M. (2014). Pour une définition du numérique. Dans M. Vitali-Rosati et M. E. Sinatra, *Pratique de l'édition numérique* (p. 63-75). Les presses de l'Université de Montréal.
- Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations, HS juillet 2020*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>

Mots-clés : Enseignement à distance ; continuité pédagogique ; didactique clinique ; rapport au numérique ; rapport à l'institution

Das bereits vor der Pandemie beim Lehrpersonal Vorhandene (« déjà-là ») in Anbetracht der Herausforderungen der zu wählenden Bildungskontinuität in der Schweiz und in Frankreich: Entwicklung der Beziehungen zur Institution und Digitaltechnik

Zusammenfassung

Während des Schweizer Halblockdowns und des französischen Lockdowns im Frühling 2020 im Rahmen der Covid19-Pandemie wurde von Lehrpersonen und Ausbilder*innen erwartet, dass sie die Bildungskontinuität beim Distanzunterricht wahren. Auf der Grundlage statistischer Ergebnisse einer Umfrage analysiert dieser Artikel, wie sich im Lichte des Vorhandenen (« déjà-là ») die Beziehungen von Lehrer*innen zu digitalen Technologien, zu den Institutionen – auf dem Hintergrund der Herausforderungen bezüglich Bildungskontinuität – länderspezifisch entwickelten. Trotz einer allgemein guten Dynamik deuten Unterschiede zwischen den Ländern darauf hin, dass gezielte Weiterbildungsoffensiven angebracht sein dürften.

Schlagworte : Fernunterricht; Bildungskontinuität; klinische Didaktik; Beziehung zu digitalen Technologien; Beziehung zur Institution

I « déjà-là » dei docenti e delle docenti a confronto con la « continuità pedagogica » in Svizzera e in Francia: evoluzione dei rapporti con l'istituzione e con il digitale

Riassunto

Il semi-lockdown svizzero e il lockdown francese della primavera 2020, legati alla pandemia di Covid19, hanno spinto insegnanti e formatori/formatrici a garantire la continuità pedagogica a distanza. Sulla base dei risultati statistici di un sondaggio, questo articolo analizza e confronta, alla luce dei « déjà-là », (preconoscenze) di insegnanti di entrambi i paesi, l'evoluzione del loro rapporto con la tecnologia digitale, con le istituzioni e con la dura prova della continuità pedagogica. Malgrado una buona dinamica generale, diverse disparità lasciano intravedere delle prospettive di formazione.

Parole chiave: Insegnamento a distanza, continuità pedagogica; didattica clinica; rapporto al digitale; rapporto all'istituzione

The « déjà-là » (« already there ») of teachers under the test of « pedagogical continuity » in Switzerland and France: evolution of the relationships to the institution and the digital world

Summary

The Swiss semi-lockdown and the French lockdown of spring 2020, linked to the Covid 19 pandemic, have pushed teachers and trainers to ensure remote pedagogical continuity. Thanks to the statistical results of a survey, this article analyzes and compares, in the light of the « déjà-là » (« already there ») of teachers in the two countries, the changes in their relationship with digital technology, institutions and the test of pedagogical continuity. Notwithstanding a good general dynamic, several disparities suggest training prospects.

Keywords: Distance education; Educational continuity; Clinical didactics; Relationship to the digital; Relationship to the institution

Dominique Alvarez, docteur en sciences de l'éducation et de la formation. Dominique Alvarez est chercheur associé au laboratoire UMR EFTS de l'université Toulouse Jean-Jaurès. Il est co-responsable du master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation en hôtellerie restauration à l'INSPE de Toulouse Occitanie Pyrénées. Ses recherches portent principalement sur l'enseignement technique et professionnel en didactique clinique.

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, 118, route de Narbonne, 31 078 Toulouse Cedex
E-mail : dominique.alvarez@univ-tlse2.fr

Marie-France Carnus est professeure des universités en Sciences de l'éducation et de la formation et formatrice enseignante à l'Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Toulouse Occitanie Pyrénées. Membre de l'UMR EFTS, elle est aussi responsable de l'axe de recherche 2S2I de la SFR. Didacticienne en éducation Physique et Sportive, ses travaux s'inscrivent dans l'orientation scientifique de la didactique clinique dont elle est cofondatrice et qu'elle coordonne depuis sa création. Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, 118, route de Narbonne, 31 078 Toulouse Cedex

E-mail : marie-france.carnus@univ-tlse2.fr

Danièle Périsset a été professeure de Sciences de l'éducation à la Haute école pédagogique du Valais et responsable de l'Institut de recherche sur le développement de l'école (IRDE-HEPVS). Ses recherches portent principalement sur les dispositifs de formation à l'enseignement, sur la professionnalisation ainsi que sur l'histoire et les politiques de l'éducation.

Haute école pédagogique du Valais, Route du Simplon 13, CH-1890 St-Maurice

E-mail : daniele.perisset@hepvs.ch

Paul Ruppen, titulaire notamment d'un doctorat en sociologie et d'un M. Sc. en statistiques, a été professeur à la Haute école pédagogique du Valais et à la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). Il détient encore un mandat de support statistique à la HEP-VS.

Pädagogische Hochschule Wallis, Alte Simplonstrasse 33, CH-3900 Brig

E-mail : paul.ruppen@phvs.ch