



MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

# École, numérique et confinement : premier regard sur la situation à l'international

2

0

NOTE  
D'INFORMATION

2

0

ÉTATS GÉNÉRAUX  
DU NUMÉRIQUE  
POUR L'ÉDUCATION  
2020

**ÉCOLE, NUMÉRIQUE ET CONFINEMENT :  
PREMIER REGARD SUR LA SITUATION  
À L'INTERNATIONAL**  
NOTE D'INFORMATION

**Les auteures**

Diane Bédouchaud, Ifé-ENS de Lyon

Alexandra Coudray, Réseau Canopé

Edwige Coureau-Falquerho, Ifé-ENS de Lyon

**Projet piloté par**

Elie Allouche, DNE, MENJS

Anne Chiardola, DNE, MENJS

Brigitte Darchy-Koechlin, DGESCO, MENJS

**Directrice de publication** : Marie-Caroline Missir | **Coordination de projet** : Romain Vanoudheusden

**Chef de projet** : Alexandra Coudray | **Responsable artistique** : Isabelle Guicheteau

**Secrétariat d'édition** : Sophie Roué | **Mise en pages** : Isabelle Guicheteau

© Réseau Canopé, 2020

# SOMMAIRE

---

<b>AVANT-PROPOS</b>	4
---------------------	---

---

<b>INTRODUCTION</b>	5
Le numérique dans l'Éducation à l'aube de la pandémie de COVID-19	5
L'enseignement à distance, dans un contexte de crise sanitaire et d'urgence	6

---

<b>UNE PERTURBATION DES SYSTÈMES SCOLAIRES À L'HEURE DU CONFINEMENT</b>	8
Une redéfinition des priorités éducatives à l'échelle mondiale	8
Éducation en confinement : besoins et obstacles	8
Conséquences pour les élèves et les familles	9

---

<b>INITIATIVES ET ADAPTATION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS</b>	10
Communiquer avec les élèves et leurs familles	10
Une variété de dispositifs pour apprendre à distance	10
Accompagner et soutenir les enseignants	11
Accompagner les élèves dans leurs apprentissages et favoriser leur bien-être	12
Des familles mobilisées	13

---

<b>CONCLUSION</b>	15
-------------------	----

---

<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	16
Études – enquêtes	16
Rapports – Synthèses	16
Articles en ligne en lien avec la COVID-19	17
Portails et sites internet	18
Ouvrages	18

# AVANT-PROPOS

Cette note d'information est un document élaboré en préparation des États généraux du numérique pour l'Éducation (EGNé, Poitiers, 4-5 novembre 2020) et vient en complément du travail de synthèse « École, numérique et confinement, quels sont les premiers résultats de la recherche ? » réalisé par l'Ifé-ENS de Lyon et par Réseau Canopé à la demande de la Direction du numérique éducatif (DNE) et de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) pour le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS).

Son objectif est d'alimenter la réflexion des acteurs et instances de l'Éducation en proposant un panorama de la situation internationale, reposant sur des études et rapports essentiellement publiés entre février et août 2020. Il s'agit d'une note d'information qui présente un état de la situation, nécessairement provisoire et non exhaustif. Il est également important de souligner que si ce document présente certains dispositifs ou mesures spécifiques mis en place dans une série de pays pendant et à l'issue du confinement du printemps 2020, les résultats d'études disponibles à ce jour ne permettent pas d'établir précisément à quel niveau ces dispositifs ou mesures ont répondu aux besoins et attentes de chacun des acteurs, ni d'évaluer précisément les impacts de la pandémie sur les systèmes éducatifs. Des études complémentaires sont en cours et apporteront dans les mois à venir des éléments supplémentaires susceptibles d'enrichir et de consolider le propos du présent document.

# INTRODUCTION

La pandémie de COVID-19 a provoqué une importante perturbation des systèmes d'Éducation dans le monde, affectant 1,6 milliard d'élèves dans plus de 190 pays. L'OCDE parle ainsi d'« ondes de choc dans le monde entier » avec, en moyenne, 14 semaines « de fermeture effective d'écoles, sous une forme ou sous une autre » dans les pays membres<sup>1</sup>. La décision, dans de nombreux pays, d'une période de confinement de la population a entraîné l'interruption de la fréquentation des établissements scolaires pour une majorité d'élèves et d'enseignants. Cette rupture dans l'organisation du temps, de l'espace et des modalités du travail scolaire est encore difficile à évaluer. Le confinement a modifié les conditions de travail des enseignants, les conditions d'apprentissage des élèves, les interactions entre les acteurs et le rôle des familles pour assurer le maintien et la continuité de l'instruction scolaire. La recherche scientifique s'intéresse aux potentielles transformations et évolutions que cette période inédite aura sur les systèmes éducatifs, tant au niveau politique (à l'échelle des gouvernements, etc.) que pédagogique (les méthodes d'enseignement-apprentissage, d'évaluation, etc.). Différentes modalités ont été mises en œuvre pour assurer la continuité d'une instruction scolaire dans la plupart des pays suite à la fermeture des établissements scolaires, engendrant plusieurs questionnements et efforts d'adaptation.

Pour répondre aux besoins de chacun des acteurs, l'utilisation d'outils ou de solutions numériques a offert des potentialités pour maintenir les liens et poursuivre l'instruction scolaire. Cette situation, qui a subitement amplifié le développement des pratiques pédagogiques numériques, a également mis en lumière des inégalités (culturelles, économiques, géographiques, etc.) déjà identifiées par la recherche<sup>2</sup>, ainsi que des obstacles et opportunités rencontrés lors du passage soudain du présentiel au distanciel.

Comment les différents systèmes éducatifs et leurs acteurs ont-ils fait face à cette pandémie ? Quelles décisions politiques ont été mises en œuvre pour répondre aux enjeux éducatifs et sociaux ? Comment les élèves et leurs familles ont-ils réagi et se sont-ils adaptés à ces nouvelles conditions d'enseignement et d'apprentissage ?

## LE NUMÉRIQUE DANS L'ÉDUCATION À L'AUBE DE LA PANDÉMIE DE COVID-19

Depuis les années 1980, l'utilisation et l'appropriation des technologies de l'information et de la communication se développent dans le monde, transformant en profondeur les pratiques, les interactions humaines et les modes de vie. Les transformations qui en résultent en matière de pédagogie et d'organisations scolaires se manifestent de façon hétérogène et contrastée selon les pays et les territoires au sein même de ces pays. Face à ces transformations liées au numérique, la capacité d'agir des individus n'est pas la même

1 OCDE, « Regards sur l'Éducation », OCDE, septembre 2020.

2 Sur le thème des inégalités numériques voir notamment : Simon Collin, « Les inégalités numériques en Éducation. Une synthèse », *Adjectif.net*, 5 octobre 2013 ; Simon Collin, « Il est plus que temps de prendre au sérieux les inégalités numériques et scolaires », *The Conversation*, 31 août 2020.

et dépend de différents capitaux (social, économique, culturel, humain, technique)<sup>3</sup>. À l'aube du confinement, début 2020, près de la moitié de la population de la zone euro ne détient pas les compétences numériques de base, tandis qu'approximativement 20 % n'en détient aucune<sup>4</sup>.

Selon l'enquête TALIS de 2018 (OCDE)<sup>5</sup>, les pratiques numériques se sont développées de façon significative au cours des dernières décennies, dans le cadre d'un processus général de numérisation des sociétés, impactant les systèmes éducatifs dans les pays membres de l'OCDE. Ainsi, en Finlande, en Israël, en Roumanie et en Suède, ces pratiques ont plus que doublé entre 2013 et 2018<sup>6</sup>. En Finlande, le gouvernement a fait le choix de mettre en œuvre des politiques publiques proactives (fourniture de ressources numériques, formations...) à destination des éducateurs, dans le cadre de la réforme de l'enseignement de 2016<sup>7</sup>. Le cas de la Finlande, comme d'autres pays à l'échelle internationale, illustre d'ailleurs le caractère non déterministe des politiques d'équipement (terminaux, outils, ressources numériques, etc.) sur les résultats en termes de réussite éducative. Celle-ci dépend en effet de multiples facteurs tels que l'environnement socio-économique et culturel, l'environnement d'apprentissage concourant au bien-être des élèves, ainsi que les politiques d'accompagnement et de développement professionnel des enseignants.

La mise en œuvre de politiques publiques de formation apparaît ainsi comme un élément essentiel pour accompagner les enseignants dans la transition numérique de l'Éducation. Or, dans l'enquête Talis 2018, seulement 60 % d'entre eux déclarent avoir reçu un perfectionnement professionnel dans ce domaine au cours de l'année précédente, tandis que 18 % signalent un besoin élevé de développer leurs compétences<sup>8</sup>.

Début 2020, un grand nombre de pays étaient engagés dans la transition numérique de leur système éducatif, mais à des degrés variables, avec une articulation hétérogène des différents paramètres qui concourent à une utilisation efficiente des technologies numériques et à une appropriation collective de leurs enjeux éducatifs. Au premier semestre 2020, la pandémie mondiale a conduit la majeure partie des gouvernements à s'appuyer sur le numérique (considéré dans ses dimensions non seulement techniques, mais aussi humaines, sociales et sociétales) pour poursuivre les enseignements et les apprentissages scolaires et universitaires. Mais son appropriation variable selon les enseignants, les élèves et les parents (et plus largement par l'ensemble des acteurs concernés par l'acte éducatif) a posé de nombreuses questions pour la mise en œuvre pédagogique, mais aussi économique, politique et sanitaire.

---

3 Sur ces thématiques voir notamment Pascal Plantard, Mickaël Le Mentec, « INEDUC : focales sur les inégalités scolaires, de loisirs et de pratiques numériques chez les adolescents », *Terminal*, n° 113-114, 2013, p. 79-91 ; Pascal Plantard, Agnès Grimault-Leprince, « ANR INEDUC : présentation et premiers résultats », Séminaire du CREN, 2014 ; le dossier DNE-TN2 et CREAD-M@rsouin, « Pratiques et usages numériques des jeunes », production du GTnum 4 « Éducation, numérique et recherche » [billet], mars 2020. Sur la question des ressources numériques éducatives et de mise en œuvre du numérique à l'échelle internationale et en France : Yoko Mochizuki, Éric Bruillard, *Rethinking Pedagogy: Exploring the Potential of Technology in Achieving Quality Education*, Faculté des sciences humaines et sociales, université de Paris, 2019 ; DNE-TN2, « Numérique et ressources éducatives », productions du GTnum 6 « Éducation, numérique et recherche » [billet], mars 2020.

4 Amina Yagoubi, « Cultures et inégalités numériques, usages numériques chez les jeunes au Québec », mars 2020.

5 OCDE, « Résultats de TALIS 2018 », vol. I, juin 2019.

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 *Ibid.*

## L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE, DANS UN CONTEXTE DE CRISE SANITAIRE ET D'URGENCE

Comment qualifier les activités pédagogiques et éducatives mises en œuvre pendant la période de crise sanitaire ? En premier lieu, dans ce contexte de crise et d'urgence, il apparaît que le vocable d'« enseignement à distance » ne recouvre pas pleinement les réalités observées : on préférera parler d'« enseignement à distance d'urgence<sup>9</sup> ».

En effet, l'enseignement à distance est une modalité d'enseignement impliquant une ingénierie spécifique dans laquelle tuteurs et apprenants sont éloignés géographiquement et gèrent de manière souple et autonome leur activité<sup>10</sup>. En 2009, la recherche évoquait déjà la transformation massive de l'Éducation provoquée par la « révolution numérique » et les possibilités grandissantes d'un enseignement à distance<sup>11</sup>. Ce qui a été nouveau et même inédit, en ce début 2020, ce sont les modalités de mise en œuvre d'un enseignement à distance dans un contexte de confinement souvent généralisé. Dans ces conditions, l'enseignement à distance a été mis en place de façon précipitée et contrainte, limitant fortement les possibilités de concertation entre les acteurs concernés<sup>12</sup>. Il est donc préférable de parler d'« enseignement à distance d'urgence » (*emergency remote education*) pour qualifier l'activité pédagogique mise en œuvre pendant cette crise sanitaire, et de réserver le terme d'« enseignement à distance », *stricto sensu*, à une éducation planifiée, avec le temps nécessaire de conception, d'organisation et de mise à disposition de ressources<sup>13</sup>.

---

9 Aras Bozkurt *et al.*, « A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis », *Asian Journal of Education*, vol. 15, n° 1, 2020. Confirmé par les premières analyses d'André Tricot données lors d'un webinar animé pour Réseau Canopé : « Complémentarités entre enseignement présentiel et enseignement distanciel », 31 août 2020.

10 Vassilis Komis, « L'enseignement à distance », *Distances et médiations des savoirs*, n° 2, 18 février 2013.

11 Allan Collins, Richard Halverson, *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*, New York, Teachers College Press, 2009.

12 Gilles Aldon, « L'enseignement des maths pendant le confinement en Allemagne, France, Israël, Italie », *Revue sesamath*, 2 juillet 2020.

13 Aras Bozkurt *et al.*, « A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis », *op. cit.*

# 1

# UNE PERTURBATION DES SYSTÈMES SCOLAIRES À L'HEURE DU CONFINEMENT

## Une redéfinition des priorités éducatives à l'échelle mondiale

À compter du 16 février 2020, la plupart des gouvernements ont progressivement fermé, pour des durées temporaires mais indéfinies, les établissements d'enseignement, et ce afin de contenir la propagation de la pandémie de COVID-19<sup>14</sup>. Élèves, enseignants et parents se sont confinés à domicile et les priorités éducatives ont été brusquement redéfinies.

Dès le mois de mars 2020, l'OCDE a pointé trois nécessités principales :

- assurer la continuité des apprentissages scolaires ;
- soutenir les apprenants n'ayant pas les compétences pour être autonomes ;
- s'assurer du bien-être social et émotionnel des enfants et des enseignants<sup>15</sup>.

## Éducation en confinement : besoins et obstacles

La plupart des études et des rapports disponibles à l'été 2020 s'accordent sur le manque de préparation des établissements scolaires pour faire face aux défis posés par la pandémie<sup>16</sup>. Dans la ville de New York, ce sont plus d'un million d'élèves qui ont dû passer, en l'espace d'une semaine<sup>17</sup>, d'un enseigne-

ment dispensé dans les établissements scolaires à un enseignement depuis leur domicile. D'autres territoires semblaient mieux préparés : c'est notamment le cas de Hong Kong où la fermeture temporaire des écoles avait déjà eu lieu (en général pour un ou deux jours) pour des raisons météorologiques

14 Unesco, « Éducation : de la fermeture des établissements scolaires à la reprise », 2020.

15 Fernando M. Reimers, Andreas Schleicher, « A framework to guide an education response to the Covid-19 pandemic of 2020 », OCDE, mars 2020.

16 Louis Derrac, « Revue de presse internationale sur la continuité pédagogique », 16 avril 2020.

17 David W. Chen, « Teachers' herculean task: Moving 1.1 million children to online school », *New York Times*, 29 mars 2020.



(typhons) ou politiques (manifestations)<sup>18</sup>. Mais, de manière générale, le passage d'un enseignement présentiel à un enseignement confiné à domicile a posé de multiples questions pour l'ensemble des pays, en termes d'organisation du temps de travail, d'équipements et d'adaptation pédagogique. Cette modification brutale des conditions d'activité professionnelle n'avait pas été anticipée ni préparée dans la grande majorité des systèmes éducatifs et a demandé une forte capacité d'adaptation et de flexibilité de la part de l'ensemble des acteurs. Plusieurs enquêtes mettent en avant le manque de moyens, d'équipements et de compétences de

l'enseignant ou du formateur dans cette situation d'urgence. L'Unesco souligne que « [...] près des deux tiers des systèmes éducatifs (64 %) ont répondu que leurs enseignants n'avaient pas les compétences nécessaires pour faciliter l'enseignement à distance<sup>19</sup> ». Une autre enquête, menée auprès des enseignants d'école primaire en Irlande, montre que ceux-ci auraient souhaité davantage de clarté, de concertation et des consignes bien définies de la part de leur hiérarchie et du gouvernement pour savoir comment continuer leur activité professionnelle<sup>20</sup>.

## Conséquences pour les élèves et les familles

Mi-avril 2020, 94 % des élèves dans le monde étaient affectés par la fermeture des écoles en lien avec la pandémie<sup>21</sup>. Cette interruption scolaire a entraîné la perte d'un espace d'apprentissage physique et commun, a déstabilisé les repères d'apprentissages, réduit les interactions sociales et favorisé le creusement des inégalités sociales, économiques et territoriales. Cette situation a mis en lumière les disparités entre élèves en termes d'accès aux savoirs et à la connaissance, en particulier pour les filles, les élèves en situation de pauvreté et les élèves à besoins éducatifs particuliers<sup>22</sup>.

La poursuite des apprentissages scolaires à domicile repose en effet, entre autres choses, sur la possibilité pour l'élève d'avoir accès à un espace calme et équipé pour étudier. Or, cela ne correspond que partiellement à la réalité actuelle : selon les résultats de l'enquête PISA de 2015, dans les pays de l'OCDE, presque 10 % des élèves de 15 ans n'ont pas d'endroit pour étudier chez eux<sup>23</sup>. L'accès à des outils informatiques adaptés aux apprentissages et l'accès à internet avec un débit suffisant étaient, dans ce contexte, une condition importante dans la poursuite de l'instruction et du lien avec les enseignants, ce qui a généré des difficultés pour une partie des familles ne bénéficiant pas de ces conditions<sup>24</sup>. Au-delà de la question des équipements, ce sont aussi les compétences numériques des élèves et des familles qui ont pu être un point de blocage. Selon une enquête menée par l'Unesco, « près de

la moitié des systèmes d'Éducation (48 %) ont indiqué que les élèves n'avaient peut-être pas les compétences numériques requises pour l'enseignement à distance en ligne, y compris dans les pays/territoires à revenu élevé<sup>25</sup> ».

La fermeture soudaine des établissements scolaires a par ailleurs demandé aux familles une très forte implication pour aider et accompagner leurs enfants dans les apprentissages, implication rendue d'autant plus compliquée dans les familles aux niveaux de ressource et/ou d'instruction limités. Une enquête de l'Unesco menée sur 61 pays montre que « 80 % des systèmes éducatifs ont répondu que les parents/tuteurs n'avaient peut-être pas les compétences requises pour faciliter l'enseignement à distance à domicile<sup>26</sup> ».

Enfin, la fermeture des écoles a également eu des conséquences en termes de santé et d'accès à l'alimentation, les repas fournis dans les établissements scolaires permettant à de nombreux enfants d'avoir une alimentation suffisante et de qualité en temps ordinaire<sup>27</sup>.

À l'échelle mondiale, les repères des élèves, des familles et de l'ensemble des acteurs de l'Éducation ont ainsi été fortement déstabilisés et l'accès aux différentes ressources a été plus difficile. Pour aider les familles, des initiatives et des mesures concrètes ont été mises en œuvre pour tenter de répondre au mieux, non seulement au besoin de continuité éducative *stricto sensu*, mais également à des besoins afférents.

18 Anjali Hazari, « Schools closed over coronavirus, use e-learning, videoconferencing, to continue lessons and counsel students », *South China Morning Post*, 8 février 2020.

19 Unesco, « Une enquête de l'Unesco met en avant les mesures prises par les pays pour limiter les conséquences de la fermeture des écoles due au COVID-19 », avril 2020.

20 Jolanta Burke, Majella Dempsey, « Covid-19 Practice in Primary Schools in Ireland report », Maynooth University, avril 2020, p. 86.

21 Nations unies, « Policy brief, Education during covid-19 and beyond », août 2020, p. 7.

22 Unesco, « Conséquences de la fermeture des écoles », 2020.

23 OCDE, « PISA : résultats à la loupe », 2015.

24 Fernando M. Reimers, Andreas Schleicher, « A framework to guide an education response to the Covid-19 pandemic of 2020 », *op. cit.*

25 Unesco, « Une enquête de l'Unesco met en avant les mesures prises par les pays pour limiter les conséquences de la fermeture des écoles due au COVID-19 », *op. cit.*

26 *Ibid.*

27 Unesco, « Conséquences de la fermeture des écoles », 2020.

# 2

## INITIATIVES ET ADAPTATION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

### Communiquer avec les élèves et leurs familles

Le besoin apparu comme prioritaire, une fois les établissements scolaires fermés, a été celui de la communication entre direction des établissements, enseignants, élèves et parents. Une enquête menée dans les écoles primaires en Irlande a montré que pour maintenir le contact avec les familles, les enseignants avaient utilisé plusieurs moyens à leur disposition : courriels, appels téléphoniques, distribution de documents papier au domicile des familles. La nécessité de

communication des enseignants en direction des parents pour assurer le suivi des activités éducatives s'est accompagnée d'un besoin de retour d'information sur le travail donné (régularité, canaux et outils utilisés pour communiquer, nature et volume du travail...). Les parents ont aussi souligné leur besoin de communication avec les enseignants pour se sentir soutenus et accompagnés, dans ce contexte très inédit, tout particulièrement<sup>28</sup>.

### Une variété de dispositifs pour apprendre à distance

La poursuite de l'enseignement et des apprentissages s'est faite selon diverses modalités et en fonction de plusieurs critères : âge des apprenants, niveau d'études, équipements disponibles, niveau de ressources et de connexion, etc. Dans certains pays, l'organisation de cette nouvelle forme d'enseignement à distance a reposé sur des technologies déjà anciennes et éprouvées, mêlant programmes télévisés et radiophoniques et distribution de documents papier pour les élèves. Ainsi, au Mexique, où 60 % des jeunes n'ont pas

accès à internet, le gouvernement a proposé la diffusion de programmes retransmis à la télévision publique<sup>29</sup>. Au Sénégal, un ensemble de modules d'apprentissage a également été diffusé par le biais du canal de diffusion préexistant du Projet d'alphabétisation des jeunes filles et des jeunes femmes (PAJEF) de l'Unesco<sup>30</sup>.

Dans les pays où le réseau internet couvre une importante partie du territoire, le suivi de l'instruction s'est davantage effectué à travers des technologies plus récentes (bien qu'ayant

28 Jolanta Burke, Majella Dempsey, « Covid-19 Practice in Primary Schools in Ireland report », *op. cit.*, p. 86.

29 Unesco, « 1,3 milliard de jeunes confinés chez eux tandis que le télé-enseignement s'élargit pour assurer la continuité de l'Éducation », mars 2020.

30 Unesco, « Mobiliser le potentiel de l'apprentissage familial et intergénérationnel », avril 2020.

plusieurs décennies), notamment des outils de visioconférence, et l'utilisation de ressources éducatives en ligne (plateformes, applications, vidéos...) <sup>31</sup>. Des séances de classe virtuelle, à l'aide d'outils de visioconférence, et des ressources en ligne ont été mises en œuvre et fournies par les institutions (ministères de l'Éducation, autorités éducatives locales, partenaires éducatifs) ou par des entreprises privées. La plupart des plateformes éducatives utilisées étaient structurées sur le même modèle : des ressources pédagogiques organisées par disciplines et par niveaux pour les élèves, et des ressources supports pour les enseignants. Dans certains pays, c'est le secteur privé qui a pris l'initiative et mis à disposition ce type de dispositif intégré. Ainsi au Japon, une plateforme d'« apprentissage innovant » (*learning innovation*) a été créée par des entreprises qui ont regroupé une multitude de ressources et les ont proposées gratuitement aux apprenants. Dans les pays concernés, cette entrée massive – et parfois vue comme opportuniste – des entreprises des technologies éducatives

(EdTech) dans les activités d'enseignement n'a pas manqué de questionner l'indépendance de l'Éducation et son statut de bien public <sup>32</sup>.

Cependant, même dans les pays les plus développés, il a été nécessaire de trouver des alternatives aux technologies numériques pour toucher les élèves sans équipement ou connexion internet. L'Estonie a ainsi mis en œuvre un double canal de diffusion des ressources éducatives, à la fois en ligne et en version imprimée distribuée par le ministère <sup>33</sup>.

Au regard de cette situation, l'OCDE, dans son rapport « A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020 », a montré l'importance de penser l'enseignement à distance d'urgence en termes d'infrastructures technologiques à bas coût et à forte diffusion, comme la radio et la télévision, afin de pouvoir réorganiser le système éducatif de manière efficace et universelle en situation de crise <sup>34</sup>.

## Accompagner et soutenir les enseignants

Face à un tel bouleversement, les besoins d'accompagnement et de formation des enseignants ont subitement augmenté. C'est d'abord un besoin de formation, souvent préexistant, qui s'est amplifié. Parallèlement, des besoins plus ciblés ont été progressivement pointés : comment organiser un cours à distance ? Comment évaluer les élèves ? Comment garder le contact avec les familles les plus éloignées de l'École ? Pour répondre à ces enjeux, près de la moitié des systèmes éducatifs ont organisé dans l'urgence des dispositifs de formation à destination des enseignants <sup>35</sup>. En Irlande, les enseignants d'école primaire ont eu la possibilité de suivre des formations en ligne pour les accompagner dans l'adaptation de leurs pratiques. Les séminaires en ligne fournis par le département de formation pour les enseignants (Professional Development Service for Teachers) portaient sur des sujets variés et non exclusivement techniques : comment aider les enfants à être heureux et en bonne santé pendant le confinement ? Comment lire des histoires par visioconférence ? Comment produire des vidéos éducatives ? Les résultats d'une enquête <sup>36</sup> menée auprès de ces enseignants montrent qu'ils ont largement apprécié la mise en œuvre de ces formations en ligne dispensées par des professionnels (psychologues, médecins...) et répondant à leurs besoins professionnels dans une approche globale et non pas seulement techniciste.

Si l'accompagnement professionnel des enseignants a été majoritairement pris en compte par les gouvernements, le besoin d'accompagnement psychologique et social a été, en revanche, moins bien pris en considération : en effet, seulement un quart des systèmes éducatifs a indiqué fournir cet appui aux personnels éducatifs <sup>37</sup>. Pourtant, au-delà des difficultés liées aux pratiques numériques, c'est l'ensemble des conditions de travail des enseignants qui a été déstabilisé : charge de travail accrue, enseignement à dispenser au moyen de méthodes encore peu diffusées et difficiles à maîtriser sans formation adéquate <sup>38</sup>, perte des repères spatio-temporels (plus de salle de classe, un emploi du temps déstructuré).

Pour répondre à cet enjeu, certains gouvernements ont décidé de mettre en œuvre des dispositifs de soutien psychologique et de prévention des risques psycho-sociaux pour les personnels éducatifs. L'Espagne et le Danemark ont ainsi mis en place des centres d'appel pour répondre aux questions des personnels de l'Éducation. Le ministère de l'Éducation luxembourgeois a lancé une campagne en collaboration avec un centre psycho-social pour mieux vivre l'isolement avec des gestes à adopter au quotidien. En Autriche, enfin, les médecins scolaires ont mis leurs connaissances et leurs compétences au service de la communauté éducative <sup>39</sup>.

31 Nations unies, « L'Éducation pendant la pandémie de COVID-19 et au-delà », note de synthèse, août 2020, p. 12.

32 OCDE, « A helping hand: Education responding to the coronavirus pandemic », 18 mars 2020.

33 Fernando M. Reimers, Andreas Schleicher, « A framework to guide an education response to the Covid-19 pandemic of 2020 », *op. cit.*

34 *Ibid.*

35 Unesco, « Une enquête de l'Unesco met en avant les mesures prises par les pays pour limiter les conséquences de la fermeture des écoles due au COVID-19 », *op. cit.*

36 Jolanta Burke, Majella Dempsey, « Covid-19 Practice in Primary Schools in Ireland report », *op. cit.*

37 Unesco, « Une enquête de l'Unesco met en avant les mesures prises par les pays pour limiter les conséquences de la fermeture des écoles due au COVID-19 », *op. cit.*

38 Unesco, « Soutenir les enseignants dans les efforts de retour à l'école : orientations à l'intention des décideurs », mars 2020.

39 Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, « Coronavirus – Covid 19 : mobilisation mondiale pour la continuité pédagogique », mars 2020.

# Accompagner les élèves dans leurs apprentissages et favoriser leur bien-être

Si la continuité a été proposée à tous les élèves, sa mise en œuvre et son efficacité se sont souvent heurtées aux spécificités des situations sociales et économiques d'une partie d'entre eux. Selon une étude de l'université de Québec à Montréal, la fermeture des établissements scolaires présentait dès le début du confinement le risque d'entraîner une augmentation de 30 % de l'écart de réussite entre élèves en fonction des milieux socio-économiques<sup>40</sup>. La question de l'inclusion scolaire s'est également renforcée dans ce contexte, et des solutions ont été pensées dans certains pays pour répondre à des besoins spécifiques. Au Pérou par exemple, le gouvernement a fait traduire les contenus des programmes dans dix langues autochtones et a développé des supports sur les aspects socio-émotionnels de l'Éducation pour aider les apprenants à faire face à l'isolement<sup>41</sup>. Le canton de Vaud, en Suisse, a de son côté conçu des ressources à destination des élèves allophones. Ce sont également la flexibilité, l'engagement professionnel et la mobilisation personnelle des enseignants, au-delà de leurs obligations et temps de service, qui ont permis la poursuite des apprentissages pour tous les élèves. Une enquête menée au Royaume-Uni sur l'apprentissage à distance des élèves en situation de pauvreté a montré que la multiplication des contacts fréquents et personnalisés par téléphone avec les enseignants avait permis d'investir davantage les élèves dans le travail scolaire et de renforcer un climat serein d'apprentissage<sup>42</sup>. En conséquence, l'Unesco a préconisé que cette logique d'inclusion scolaire renforcée soit une priorité pour les politiques éducatives en contexte de confinement, et qu'elle ne repose pas uniquement sur la bonne volonté et les moyens personnels des agents de l'Éducation<sup>43</sup>. Dès le début de la crise, il est en effet apparu nécessaire de donner la priorité au bien-être physique, psychologique et socio-émotionnel des élèves par rapport aux obligations scolaires<sup>44</sup>. L'enquête menée par l'Unesco met en avant que plus d'un tiers (38 %) des systèmes éducatifs ont apporté un

soutien psychologique aux élèves. Malgré ces mesures, une enquête menée à l'international par l'équipe YOUTH de la branche « Emploi, marchés du travail et jeunesse » de l'Organisation internationale du travail (OIT) montre que « le stress familial, l'isolement social, le risque de violences domestiques, les perturbations causées à l'éducation et l'incertitude du futur sont certainement des biais par lesquels la Covid-19 a impacté le développement émotionnel des enfants et des jeunes ». Les auteurs soulignent les liens qui existent entre le bien-être mental, la réussite des études et l'intégration sur le marché du travail, et insistent sur la grande vulnérabilité des enfants et des jeunes dans la crise actuelle<sup>45</sup>. Pour atténuer ces effets, l'OIT invite les gouvernements à renforcer les « complémentarités avec les services de santé mentale, de soutien psycho-social et les activités sportives ». Dans ce cadre, l'Unesco souligne également que les enseignants peuvent être des éléments essentiels pour prendre en charge les besoins en santé mentale et le soutien psycho-social des élèves<sup>46</sup>.

La fermeture des écoles a aussi eu des conséquences en termes d'alimentation et donc de santé pour les élèves les plus défavorisés. Pour répondre à cet enjeu, des initiatives ont été prises dans plusieurs pays (par les pouvoirs publics, les collectivités, le monde associatif ou directement par les acteurs éducatifs) pour soutenir les familles et les élèves, que ce soit par la distribution de paniers-repas ou par des subventions. Les autorités éducatives de la région Catalogne en Espagne ont mis en place, à partir du 16 mars 2020, un système de carte de crédit pour les élèves boursiers issus des familles les plus modestes ou dépendantes de l'aide sociale<sup>47</sup>. En Argentine, certains établissements scolaires sont restés ouverts en dépit du confinement, et les enseignants s'y sont relayés pour fournir des ressources éducatives ou de la nourriture aux élèves<sup>48</sup>.

40 Catherine Haeck, Pierre Lefebvre, « Pandemic school closures may increase inequalities in test scores », juin 2020.

41 Unesco, « 1,3 milliard de jeunes confinés chez eux tandis que le télé-enseignement s'élargit pour assurer la continuité de l'Éducation », *op. cit.*

42 Child Poverty Action Group, « The cost of learning in lockdown: Family experiences of school closures », 18 juin 2020.

43 Unesco, « Soutenir les enseignants dans les efforts de retour à l'école : orientations à l'intention des décideurs », *op. cit.*

44 *Ibid.*

45 Camille Pons, « Covid-19 : des effets sur les jeunes en matière d'emploi, d'éducation, de droits et de bien-être mental "systématiques, profonds et disproportionnés" (OIT) », *ToutÉduc*, 21 août 2020.

46 Unesco, « Soutenir les enseignants dans les efforts de retour à l'école : orientations à l'intention des décideurs », *op. cit.*

47 Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, « Coronavirus – Covid 19 : mobilisation mondiale pour la continuité pédagogique », *op. cit.*

48 Fernando M. Reimers, Andreas Schleicher, « A framework to guide an education response to the Covid-19 pandemic of 2020 », *op. cit.*

## Des familles mobilisées

Dès le mois d'avril, les rapports internationaux ont insisté sur la charge attribuée aux familles, notamment aux parents d'élèves pour accompagner la scolarité de leurs enfants pendant la fermeture des établissements scolaires : « L'apprentissage à la maison peut, en soi, constituer une source de stress pour les familles et les élèves, à cause de la pression liée à l'exercice de nouvelles responsabilités, parfois avec un temps ou des ressources limités [...] »<sup>49</sup>. » Si en France le rôle prioritaire a été donné aux enseignants pour assurer la continuité des apprentissages – d'où le terme adopté de « continuité pédagogique » –, au Royaume-Uni, les parents ont eu une place centrale dans cette continuité, relevant du « *homeschooling* » (instruction à la maison)<sup>50</sup>.

En dépit des variations de vocabulaire, le fait est que pendant la période de confinement généralisé, les familles et les parents ont été fortement sollicités pour accompagner les enfants dans leurs activités d'apprentissage scolaire. Pour leur faciliter la tâche, certains pays ont déployé un ensemble de mesures à leur intention. En Estonie, dès le début du confinement, un séminaire en ligne a été mis en place pour fournir des lignes directrices aux parents sur l'accompagnement des enfants. Différents acteurs sont intervenus : inspecteurs de l'Éducation, spécialistes de l'Éducation et autorités locales, afin de montrer leur soutien et de proposer des ressources éducatives aux familles<sup>51</sup>. Aux États-Unis, l'association National Center for Families Learning a proposé aux parents des activités pour trente jours d'apprentissage familial<sup>52</sup>. Chaque jour, les parents étaient orientés vers une activité à réaliser avec leurs enfants<sup>53</sup>. Un autre moyen déployé pour accompagner les parents a consisté en la distribution de packs éducatifs à domicile, dans le but de réduire les inégalités d'accès à l'éducation liées au contexte socio-économique. C'est le choix qui a été fait par la Mauritanie et la Jamaïque, qui ont distribué des kits de jeux et des supports pédagogiques pour aider les parents<sup>54</sup>. D'autres pays ont fait le choix de prendre en compte les besoins d'apprentissage des parents,

en particulier ceux qui n'ont pas acquis les compétences de base en lecture et écriture, pour les aider à mieux guider leurs enfants dans les apprentissages. Ainsi, le Centre for Family Literacy<sup>55</sup> du Canada a proposé des programmes d'alphabétisation en ligne à destination des adultes<sup>56</sup>.

Le coût économique pour certaines familles est un autre impact de l'Éducation à distance d'urgence identifié dans les rapports des institutions internationales, notamment dans une enquête réalisée au Royaume-Uni<sup>57</sup>. En premier lieu, via la nécessité perçue d'investir dans des équipements informatiques : un tiers des personnes issues de milieu populaire a dû acheter un équipement (tablette, téléphone...) pour permettre à leurs enfants de poursuivre leurs apprentissages scolaires pendant la période de confinement<sup>58</sup>. Les récentes recommandations de l'OCDE insistent sur la nécessité pour les gouvernements de fournir un soutien financier aux familles afin de limiter les risques de décrochage scolaire et de creusement des écarts de réussite entre élèves.

Enfin, s'il apparaît que ce type d'enseignement à distance, dans un contexte de crise sanitaire et d'urgence, a pu creuser les inégalités socio-scolaires et mettre en difficulté certaines familles, que ce soit dans l'accompagnement des apprentissages ou dans l'investissement financier nécessaire pour s'équiper, il ressort aussi que les familles ont pris une place beaucoup plus importante dans le suivi scolaire pour contribuer à la qualité des apprentissages. À long terme, dans le cadre des politiques publiques et des programmes, il pourrait apparaître ainsi nécessaire de les associer encore davantage en prenant en compte la diversité des situations socio-économiques, culturelles et territoriales<sup>59</sup>.

En conclusion, il semble utile de présenter les principales préconisations de l'Unesco (synthétisées page suivante), pour accompagner les pays dans la gestion de cette crise sanitaire et sociale et dans l'anticipation de ses conséquences dans le champ scolaire<sup>60</sup>.

49 Stefania Gianini, « Priorité à la santé et au bien-être aujourd'hui et à la reprise de l'école », Unesco, 30 avril 2020.

50 « Coronavirus: UK schools to close indefinitely, says Boris Johnson – video », *The Guardian*, mars 2020.

51 Fernando M. Reimers, Andreas Schleicher, « A framework to guide an education response to the Covid-19 pandemic of 2020 », *op. cit.*

52 Unesco, « Mobiliser le potentiel de l'apprentissage familial et intergénérationnel », *op. cit.*

53 National Center for Families Learning : [30 Days of Families Learning](#).

54 Unesco, « Mobiliser le potentiel de l'apprentissage familial et intergénérationnel », *op. cit.*

55 [www.familit.ca](http://www.familit.ca).

56 Unesco, « Mobiliser le potentiel de l'apprentissage familial et intergénérationnel », *op. cit.*

57 Child Poverty Action Group, « The cost of learning in lockdown: Family experiences of school closures », *op. cit.*

58 *Ibid.*

59 Unesco, « Mobiliser le potentiel de l'apprentissage familial et intergénérationnel », *op. cit.*

60 Ces recommandations pourront être complétées par celles de l'OCDE : OCDE, « Un cadre pour guider une réponse éducative à la pandémie COVID-19 de 2020 », Harvard Graduate School of Education, avril 2020.

## Préconisations de l'Unesco

- **Maintenir une interaction humaine régulière avec tous les élèves et leurs familles.** Pour cela, il semble nécessaire de mettre en œuvre une concertation et une collaboration entre les différents acteurs à toutes les échelles (gouvernements, enseignants, partenaires sociaux...) et d'adapter les solutions de communication aux capacités et aux équipements des publics visés. Pour favoriser une communication inclusive, il s'avère intéressant de multiplier les moyens et de privilégier des solutions technologiques variées, ainsi que le recours à la distribution de documents papier. Il semble également opportun de favoriser la communication dans plusieurs langues pour toucher les publics allophones<sup>61</sup>.
- **Favoriser la santé et le bien-être social et émotionnel des enfants et des jeunes**<sup>62</sup>. Les restrictions de déplacement, la distanciation physique, la diminution des interactions sociales ont eu pour conséquence d'augmenter le stress et l'anxiété chez les jeunes et leurs familles. Acquérir des compétences socio-émotionnelles peut permettre d'aborder ces situations avec calme, et de renforcer l'esprit critique et la capacité de raisonnement individuel pour prendre des décisions<sup>63</sup>. Des études montrent que les compétences socio-émotionnelles peuvent être enseignées comme n'importe quelle discipline ; il semble donc nécessaire de mettre en œuvre un apprentissage de ces compétences, d'ailleurs intimement liées à la performance scolaire. Cela passe notamment par la promotion des arts (les arts visuels, le théâtre, la danse), de la culture, du jeu et de l'éducation physique et sportive.
- **Diffuser des messages de tolérance**, encourageant l'entraide et la compassion pour favoriser la résilience des sociétés. Il s'agit de promouvoir les pratiques propices à la santé (activité physique, alimentation saine, sommeil), ainsi que les interactions sociales entre enfants et entre jeunes. La crise nous a également rappelé l'importance de l'École **en tant que service social**, notamment en ce qui concerne l'appui à une alimentation saine pour tous les enfants.
- **Définir des stratégies d'apprentissage à distance en cas de fermeture des établissements scolaires.** L'efficacité de l'enseignement à distance est d'abord conditionnée par les moyens de communication et d'interaction disponibles (plateformes d'apprentissage, système de diffusion télévisuelle et radiophonique) et doit correspondre aux capacités technologiques des familles en termes d'accès à l'électricité, à internet, à la télévision, etc. Le choix des solutions technologiques utilisées doit être fait en fonction du contexte, de l'âge des élèves, des capacités des familles, et de façon à assurer l'équité et l'inclusion. Le soutien des groupes défavorisés doit être une priorité : pour cela, il paraît nécessaire de varier les modes d'apprentissage (matériel imprimé, contenu hors ligne) mais aussi d'octroyer des bourses permettant l'accès à des outils numériques de base.
- **Préparer les enseignants et les familles à la formation à distance.** Redéfinir les priorités en termes de programme, et ajuster l'évaluation formative pour assurer le suivi à distance des processus d'apprentissage.
- **Assurer un soutien professionnel (formations, ressources...) et psycho-social pour les enseignants.** Les gouvernements pourraient assurer des formations de courte durée sur les outils d'apprentissage à distance, ainsi que sur la conception d'activités pédagogiques en ligne. Ils pourraient aussi aider les enseignants à acquérir un équipement de base leur permettant de faire cours depuis leur domicile. Les enseignants devraient également bénéficier de formations pour faciliter la réouverture des établissements scolaires et la reprise de l'enseignement en présentiel, parfois dans des contextes sanitaires contraints (reconfiguration des salles de classe, réduction des effectifs...).
- **Protéger les droits et les conditions de travail** des enseignants (échelonnement des emplois du temps, recrutement) et prendre en compte les facteurs de risque et les obligations familiales.
- **Mobiliser le potentiel d'apprentissage au sein des familles**<sup>64</sup>. Cette période a révélé des difficultés et des écarts entre les familles concernant la possibilité d'apprendre à la maison, mais elle a aussi montré que l'apprentissage concerté avec les familles est envisageable dans toutes les cultures et milieux sociaux. Il semble donc nécessaire d'intégrer les familles dans les plans de reprise et de reconstruction des systèmes éducatifs, mais aussi de promouvoir un apprentissage en commun qui fasse intervenir différents acteurs (établissements scolaires, familles, centres sociaux, centres de santé, bibliothèques...). Le soutien social et économique des familles pendant cette période est un critère essentiel pour la continuité des apprentissages.
- **Conserver une Éducation publique, gratuite et équitable.**

61 Unesco, « Stratégies d'apprentissage à distance », *op. cit.*

62 Unesco, « Favoriser le bien-être social et émotionnel des enfants et des jeunes en période de crise », mai 2020.

63 *Ibid.*

64 Unesco, « Mobiliser le potentiel de l'apprentissage familial et intergénérationnel », *op. cit.*

# CONCLUSION

La pandémie de COVID-19 a creusé certaines inégalités sociales, territoriales et économiques et, même sur une période limitée, a eu un impact significatif sur les systèmes éducatifs à l'échelle mondiale. Si cette crise a mis en avant l'insuffisante préparation des sociétés pour mettre en œuvre efficacement une Éducation équitable et inclusive pendant le confinement, elle a aussi mis en lumière les capacités d'adaptation des acteurs de l'Éducation, des élèves et des familles.

L'hétérogénéité des compétences, des ressources matérielles et humaines et l'état émotionnel de chacun ont eu des conséquences sur la poursuite de l'enseignement et du suivi des élèves à distance. La période de fermeture des établissements scolaires a été l'occasion d'une importante prise de conscience sur plusieurs enjeux actuels de l'Éducation : la prise en compte de la diversité des acteurs engagés dans l'acte éducatif, l'implication des familles, l'importance des compétences et de l'appropriation du numérique pour hybrider les pratiques pédagogiques et pouvoir assurer un enseignement à distance en cas de nouvelle crise sanitaire.

Les acteurs de l'Éducation ont, dans leur ensemble, fait preuve de savoir-faire et de créativité, proposant des solutions pour pallier les difficultés et tendre vers une Éducation équitable et accessible pour tous en situation d'urgence et de crise sanitaire majeure.

# BIBLIOGRAPHIE

## ÉTUDES – ENQUÊTES

- Bozkurt Aras *et al.*, « A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis », *Asian Journal of Education*, vol. 15, n° 1, 2020.
- Burke Jolanta, Dempsey Majella, « Covid-19 Practice in Primary Schools in Ireland report », Maynooth University, avril 2020.
- « Chiffres clés de l'Éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe », rapport Eurydice, 2019.
- Child Poverty Action Group, « The cost of learning in lockdown: Family experiences of school closures », 18 juin 2020.
- DNE-TN2, « Numérique et ressources éducatives », productions du GTnum 6 « Éducation, numérique et recherche » [billet], mars 2020.
- DNE-TN2, CREAD-M@rsouin, « Pratiques et usages numériques des jeunes », production du GTnum 4 « Éducation, numérique et recherche » [billet], mars 2020.
- Haeck Catherine, Lefebvre Pierre, « Pandemic school closures may increase inequalities in test scores », juin 2020.
- OCDE, « PISA : résultats à la loupe », 2015.
- OCDE, « Regards sur l'Éducation », septembre 2020.
- Plantard Pascal, « Anthropologie des usages du numérique », thèse, université de Nantes, 2014.
- Unesco, « Une enquête de l'Unesco met en avant les mesures prises par les pays pour limiter les conséquences de la fermeture des écoles due au COVID-19 », 28 avril 2020.
- Yagoubi Amina, « Cultures et inégalités numériques, usages numériques chez les jeunes au Québec », mars 2020.

## RAPPORTS – SYNTHÈSES

- Ifé, « Pédagogie + Numérique = Apprentissages 2.0 », *Dossier de veille*, n° 72, novembre 2012.
- Nations unies, « L'impact de la Covid-19 sur les femmes et les filles », note de synthèse, avril 2020.
- Nations unies, « L'Éducation pendant la pandémie de COVID-19 et au-delà », note de synthèse, août 2020.
- OCDE, « Résultats de TALIS 2018 », vol. I, juin 2019.
- OCDE, « Un cadre pour guider une réponse éducative à la pandémie COVID-19 de 2020 », Harvard Graduate School of Education, avril 2020.
- Reimers Fernando M., Schleicher Andreas, « A framework to guide an education response to the Covid-19 pandemic of 2020 », OCDE, mars 2020.
- Unesco, « Favoriser le bien-être social et émotionnel des enfants et des jeunes en période de crise », mai 2020.



Unesco, « [Soutenir les enseignants dans les efforts de retour à l'école : orientations à l'intention des décideurs](#) », mai 2020.

Unesco, « [1,3 milliard de jeunes confinés chez eux tandis que le télé-enseignement s'élargit pour assurer la continuité de l'Éducation](#) », mars 2020.

Unesco, « [Mobiliser le potentiel de l'apprentissage familial et intergénérationnel](#) », avril 2020.

Unesco, « [Stratégies d'apprentissage à distance](#) », avril 2020.

## ARTICLES EN LIGNE EN LIEN AVEC LA COVID-19

Aldon Gilles, « [L'enseignement des maths pendant le confinement en Allemagne, France, Israël, Italie](#) », *Revue sesamath*, 2 juillet 2020.

Chen David W., « [Teachers' herculean task: Moving 11 million children to online school](#) », *New York Times*, 29 mars 2020.

Collin Simon, « [Les inégalités numériques en Éducation. Une synthèse](#) », *Adjectif.net*, 5 octobre 2013.

Collin Simon, « [Il est plus que temps de prendre au sérieux les inégalités numériques et scolaires](#) », *The Conversation*, 31 août 2020.

« [Coronavirus: UK schools to close indefinitely, says Boris Johnson – video](#) », *The Guardian*, 18 mars 2020.

Derrac Louis, « [Revue de presse internationale sur la continuité pédagogique](#) », 16 avril 2020.

Derrac Louis, « [Les injonctions de la continuité pédagogique selon les pays](#) », 29 avril 2020.

Gianini Stefania, « [Priorité à la santé et au bien-être aujourd'hui et à la reprise de l'école](#) », Unesco, 30 avril 2020.

Hazari Anjali, « [Schools closed over coronavirus, use e-learning, videoconferencing, to continue lessons and counsel students](#) », *South China Morning Post*, 8 février 2020.

Komis Vassilis, « [L'enseignement à distance](#) », *Distances et médiations des savoirs*, n° 2, 18 février 2013.

Mochizuki Yoko, Bruillard Éric, « [Rethinking Pedagogy: Exploring the Potential of Technology in Achieving Quality Education](#) », Faculté des sciences humaines et sociales, université de Paris, 2019.

Monjo Roger, « [Le care en Éducation : aspects institutionnels et politiques](#) », *Éducation et socialisation*, n° 40, 2016.

OCDE, « [A helping hand: Education responding to the coronavirus pandemic](#) », 18 mars 2020.

Plantard Pascal, Le Mentec Mickaël, « [INEDUC : focales sur les inégalités scolaires, de loisirs et de pratiques numériques chez les adolescents](#) », *Terminal*, n° 113-114, 2013, p. 79-91.

Plantard Pascal, Grimault-Leprince Agnès, « [ANR INEDUC : présentation et premiers résultats](#) », Séminaire du CREN, 2014.

Pons Camille, « [Covid-19 : des effets sur les jeunes en matière d'emploi, d'éducation, de droits et de bien-être mental "systématiques, profonds et disproportionnés" \(OIT\)](#) », *ToutÉduc*, 21 août 2020.

Schleicher Andreas, « [How can teachers and school systems respond to the COVID-19 pandemic? Some lessons from TALIS](#) », OCDE, mars 2020.

## PORTAILS ET SITES INTERNET

Le portail du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports – [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) :

- [Coronavirus – Covid 19 : mobilisation mondiale pour la continuité pédagogique](#)
- [Le numérique éducatif : un portrait européen](#)

Le portail de l'Unesco sur la continuité éducative durant la pandémie de Covid-19 : <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse>, notamment les articles :

- [Éducation : de la fermeture des établissements scolaires à la reprise](#)
- [Carte interactive : suivi des fermetures d'établissements scolaires à échelle mondiale](#)
- [Conséquences de la fermeture des écoles](#)

Le site de Professional Development Service for Teachers – [www.pdst.ie](http://www.pdst.ie)

L'opération du National Center for Families Learning « 30 Days of Family Learning » – <http://30days.familieslearning.org>

Le site du Centre for Family Literacy – [www.familit.ca](http://www.familit.ca)

## OUVRAGES

Collins Allan, Halverson Richard, *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*, New York, Teachers College Press, 2009.

Garrison D. Randy, Vaughan Norman D., *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles and Guidelines*, New York, Jossey-Bass, 2008.

Glikman Viviane, *Des cours par correspondance au « e-learning »*, Paris, PUF, 2002.

## Réseau Canopé

1, avenue du Futuroscope  
Bâtiment @4  
Téléport 1 – CS 80158  
86961 FUTUROSCOPE Cedex

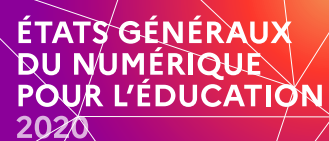
Établissement public national  
à caractère administratif  
régé par les articles D 314-70  
et suivants du Code de l'éducation

Siret : 180 043 010 014 85  
© Réseau Canopé, 2020

---

## Institut français de l'Éducation École normale supérieure de Lyon

Bâtiment Buisson – D8  
15, parvis René-Descartes  
BP 7000  
69342 LYON Cedex 07



ÉTATS GÉNÉRAUX  
DU NUMÉRIQUE  
POUR L'ÉDUCATION  
2020