

L'Ecole au temps du corona

Un témoignage

Vincent LORIUS¹

INTRODUCTION

Il est difficile de ne pas reconnaître dans la période que nous vivons (et peut être vivrons longtemps) un moment de crise. Je pense que nous sommes en effet nombreux à être d'accord avec l'idée selon laquelle « ça va mal » et qu'il serait nécessaire de sortir rapidement de cette situation. Plus encore, et de même que l'on prétendait dans les premiers temps de la pandémie qu'il ne s'agissait que d'une simple « grippette », le tiers confiné de l'humanité (et sans doute une bonne partie des deux-tiers restant), voient bien autre chose qu'une petite difficulté ; quelque chose qui tend furieusement à se rapprocher d'une catastrophe.

Le problème avec les crises c'est qu'elles se contentent (et c'est bien sûr regrettable) de nous faire comprendre qu'une nécessaire et rapide réaction est nécessaire mais sans donner aucune indication sur ce qu'il conviendrait d'engager (certains prétendent que c'est d'ailleurs à cela qu'on reconnaît les crises et je reviendrai donc sur ce point dans la première partie de ce texte pour vérifier que cet inexcusable défaut doit effectivement leur être reproché).

Pourtant, il faut bien envisager autre chose que le simple fatalisme : pour l'instant évidemment, mais également pour l'après (s'il y en a un), et la nature même du problème posé par la crise nécessite de réfléchir dans ce but à la production de formes de connaissances et de compréhension qui ne se confondent pas totalement avec celles utilisées avant la difficulté et qui, en conséquence, en constitue une partie. Je tenterai plus loin d'apporter quelques arguments en faveur de la prise en compte du témoignage pour cela.

Parmi tous les secteurs de la vie humaine télescopés par le phénomène, figure en bonne place celui de l'éducation : la situation a donné une douloureuse preuve par l'absurde que, si l'école n'existait pas, il serait urgent de l'inventer, ne serait-ce que pour protéger les parents d'une cohabitation trop intense avec leur progéniture. L'objectif de ce texte est de proposer un témoignage d'un acteur des conséquences de la pandémie de COVID-19 pour envisager la possibilité d'en retirer quelques éléments de compréhension de ce qui s'est passé.

Témoigner c'est d'abord rendre justice à une nécessité intérieure et celle-ci restera (utilement) opaque au lecteur. Mais c'est également, dans la relation aux autres, se proposer de contribuer à l'avènement d'un préférable : le témoignage est alors « le récit par un soi d'autre chose que soi » (Pierron, 2003, p. 436). C'est pourquoi, la valeur du témoignage dépend ne dépend pas d'abord de son aspect spectaculaire ou émouvant, mais bien plutôt de sa capacité à donner à penser. Pour contribuer à ce projet, je vais tenter dans ce texte d'apporter quelques arguments en faveur de l'idée selon laquelle l'une des caractéristiques de « l'école au temps du corona » est la difficulté collective à accepter la réalité d'une crise et, partant, l'impossibilité à remettre de l'ordre dans notre compréhension du réel. Je proposerai en conclusion que cet objectif nécessite peut-être la reprise de l'équilibre entre nos savoirs et nos croyances.

¹ Principal de collège, docteur en sciences de l'éducation

1 UNE CRISE, C'EST-A-DIRE ?

Si l'on en croit certains auteurs, nous sommes fondés à associer la période actuelle à la fois aux termes de crise et de catastrophe : « La crise définit le dysfonctionnement structurel d'un système dont le terme à la fois naturel et imminent est la catastrophe , soit, l'effondrement même du système » (Dulau et al., 2019, p. 117). Pour les mêmes, nous avons également raison de craindre que la crise en question ne nous aide pas beaucoup à mobiliser les moyens de la combattre puisque « la crise est le symptôme de ce que les principes mêmes sur lesquels repose le système sont devenus inopérants » (Dulau et al., 2019, p. 117). Dans une crise, et comme l'avait remarqué Jacques Dutronc, il n'y a donc que « les idiots qui s'arrent »². Mais alors, et pendant que les susnommés se laissent aller à l'hilarité, que peuvent les autres ?

L'histoire de la philosophie ne permet pas de le savoir mais nous donne, comme souvent, quelques éléments pour identifier ce qui nous servirait pour comprendre ; en l'occurrence, peut-être les mots grecs « *krisis* » (qui désigne un point de basculement) et « *krinein* » (qui rappelle le nécessaire recours en cette occasion au jugement critique). Pour faire simple, quand il y a crise tout est presque déjà perdu sauf si intervient une décision radicale et éclairée inversant le cours des choses...mais dont les composantes ne peuvent s'appuyer sur des connaissances antérieures dont l'inefficacité apparaît justement en même temps que la crise ! Dans le cas qui nous occupe, penser la situation de crise éducative ne peut donc évidemment pas se faire à partir des modes de pensée qui lui préexistaient et dont on voit l'inanité (depuis l'insupportable tolérance aux inégalités jusqu'à l'inadaptation (euphémisme) des politiques de développement du numérique éducatif). Par ailleurs, et même si la crise relève par définition de l'urgence, elle survient évidemment après un temps de maturation : il existe toujours un faisceau de conditions convergentes favorables au développement de la crise, conditions qui irriguent le fonctionnement quotidien.

2 POSSIBILITE ET OPPORTUNITE DU TEMOIGNAGE

Les travaux portant sur l'épistémologie du témoignage s'appliquent à comprendre à quelles conditions, et en vertu de quoi, un sujet est rationnellement autorisé à croire une proposition qui lui est transmise par autrui, sans la vérifier par ses propres moyens. Il s'agit-là d'une question théorique robuste qui touche rien moins que la nature de la connaissance et de la rationalité. Mon propos n'est évidemment pas de me lancer dans une présentation même minimaliste de l'état de la recherche sur ce point. Il me suffira de noter que le débat n'est pas tranché et ne permet pas de conclure à l'impossibilité de construire des connaissances à partir de témoignages (Vorms, 2015) : il existe même un certain nombre d'arguments allant dans le sens contraire et fondés sur l'idée selon laquelle une grande partie de nos connaissances dépendent de ce que nous rapportent les autres. Pour le dire dans des termes un peu plus précis, à la conception du témoignage qui veut que celui-ci ne peut être considéré, au mieux, que rapportant du probable, s'oppose une vision qui soutient au contraire que l'on doit accepter les témoignages comme corrects en général puisqu'ils constituent une part non négligeable de ce que nous savons (Engel & Housset, 2006, p. 5).

Le témoignage que je propose ici n'est pas l'intervention d'un rescapé qui, ayant survécu, relate son histoire en tant que témoin direct. Outre qu'il est encore trop tôt pour que je me considère comme tel (rescapé), mon propos relève plutôt d'un autre projet, celui de contribuer à la production d'un matériel susceptible d'être saisi avec d'autres. Cette contribution ne constitue donc pas non plus dans

² Jacques Dutronc, L'hymne à l'amour (album guerre et pets – 1980)

un projet d'élaboration de preuve dans le cadre d'un différend au regard d'une vérité qu'il s'agirait de faire apparaître (témoignage à visée juridique).

On l'aura compris ; ce texte n'a pas d'objectif ambitieux sur le plan méthodologique si ce n'est celui de proposer une illustration. Je tenterai simplement d'extraire de mes souvenirs et perceptions des éléments qui me semblent pouvoir être rattachés à des fonctions reconnues du témoignage comme contribution à la production de connaissances. Je m'appuierai pour cela sur les critères proposés par M Vorms, qui associe la crédibilité d'un témoignage à son degré de fiabilité, d'objectivité et de précision (Vorms, 2015, p. 48) :

Tableau 1 critères de recevabilité d'un témoignage (d'après Vorms, 2015)

Critères de recevabilité du témoignage	Points de vigilance méthodologiques
Fiabilité	Contextualisation
Objectivité	Factualisation
Précision	Centration sur certains points

Pour être consolidés, ces termes mériteraient de longs développements que je ne pense pas utile de mener ici. Je me contenterai d'illustrer par des éléments de contexte caractérisant mon lieu d'exercice les items précédents :

Tableau 2 précisions concernant le témoignage

Critères de recevabilité du témoignage	Précisions
Contextualisation	<ul style="list-style-type: none"> - Collège urbain - 1/3 de boursiers - 1/3 de CSP +
Objectivité	Les éléments rapportés ont été ressentis également dans les autres établissements du secteur. Ils sont identifiables aisément pas les traces écrites laissées par l'institution en direction des chefs d'établissement.
Précision	Le témoignage relate une perception de la situation au niveau de l'équipe éducative et non la diversité des réactions des personnes qui la constitue.

3 LE RECIT : IMPUISSANCE ET ETERNEL RETOUR DU MEME ?

Il est bien possible que le déclencheur des réflexions présentées ici soit la réception d'une « fiche » d'une direction académique du numérique se proposant « d'éviter le chahut numérique dans une classe virtuelle »³. Cette fiche d'aide aux enseignants adapte sans coup férir les modes de régulation habituelles de la classe (remobilisations, sanctions, d'exclusions...). Bien que certainement bien intentionnée, ce support présente objectivement un aspect surréaliste voir déprimant : ce serait donc cela l'école via le numérique ? La reprise sans fin des regroupements et de régulation de la classe

³ <http://dane.ac-dijon.fr/2020/03/27/eviter-le-chahut-numerique-dans-une-classe-virtuelle/>

qui ont pourtant fait la preuve de leur inefficacité⁴ ? Ce serait donc cela la continuité pédagogique en tant de crise ? La préoccupation du contrôle des attitudes dans un contexte où la difficulté première est de garder le contact avec les élèves ?

L'anecdote est par définition constitutive d'un témoignage mais celui-ci ne peut s'y réduire s'il veut répondre aux critères de recevabilité annoncés plus haut. Je vais donc présenter de façon plus systématique quelques perceptions et souvenirs au moment de la période de confinement et de fermeture du collège ou j'exerce. Je retiendrai pour cela deux focales, l'une concernant quelques aspects du fonctionnement institutionnel et l'autre relatif à la façon dont l'équipe éducative du collège a réorganisé son action.

3.1 NOUS SOMMES PRETS !

Le 16 mars 2020, les établissements scolaires sont fermés. Le même jour, le ministre de l'éducation nationale déclare « *nous sommes prêts, l'ensemble des consignes est passé* ». Comme il est d'usage et sans doute opportun dans des moments comme celui-ci, la communication institutionnelle est axée sur la nécessité de ne pas céder à la panique. Nous sommes prêts, mais à quoi ? Ce qui se passe dans les premiers temps de la fermeture des établissements le montre assez aisément : nous sommes prêts à réagir, à mobiliser autant que faire se peut et parfois dans le désordre les moyens qui n'avaient été envisagés jusque-là que comme des gadgets ou des pis allés. J'ai donc pu constater une mobilisation importante (proposition de cours, d'outils de travail à distance, ...) dont l'effet a court sur le terrain a été double. D'abord une reconnaissance des familles et ensuite, rapidement, un sentiment de débordement de nombreux élèves au vu de la charge de travail proposée.

3.2 L'EQUIPE EDUCATIVE OU LA PRISE DE CONSCIENCE DES LIMITES

D'après ce que je peux en juger suite aux nombreux échanges avec mes collègues, la façon dont le fonctionnement de l'équipe a été modifié au collège est tout à fait comparable à ce que l'on a pu constater dans d'autres établissements du secteur (du moins sur les points un peu généraux sur lesquels je veux faire porter mon témoignage). Après quelques semaines de fermeture, nous avons en effet organisé le contact avec les élèves et les familles, structuré les réunions à distance constituant pour la plupart des reprises des formes de travail ou instances pré existantes à la pandémie (réunions d'équipe de direction, des coordonnateurs de discipline, des professeurs principaux pour l'aspect organisationnel...) et tentés d'adapter les formes de prise en charge pédagogique à la situation (classes virtuelles, fils de discussion sur l'ENT, échange de mél...). À ce moment, et après une période de grande agitation, l'ensemble des acteurs a pris conscience des manques béants de nos possibilités d'action au regard des effets réellement produits sur la plupart de nos élèves à savoir, au mieux, des difficultés à entreprendre autre chose que des révisions, et, au pire et de plus en plus souvent, du découragement et de la lassitude. Si le contact numérique ou téléphonique a pu s'établir avec la quasi-totalité des élèves et de leur famille, et au vu des taux de réponses aux propositions d'activités, il est difficile de penser que plus d'un tiers des élèves se soit véritablement engagé dans une démarche d'apprentissage sur la durée.

Ces deux sentiments (découragement et lassitude) se sont répandus également chez les éducateurs, et accentués par la prise de conscience que les questions les plus urgentes se posant au sein des foyers confinés étaient de nature psychologique : le confinement induisant assez souvent de fortes tensions intrafamiliales, ce qui nous a conduits à mettre en place des modalités d'écoute par

⁴ Sur l'objectif historique de la classe comme moyen de surveillance et non comme adaptée à l'apprentissage voir (Jouan, 2015)

l’infirmière, l’assistante sociale, la conseillère d’orientation-psychologue...Enfin, la décision de neutraliser les résultats scolaires pendant la période de confinement, si elle a été jugée positivement par la plupart des acteurs, a accru le désarroi de certains professeurs qui considéraient comme un pis-aller acceptable la valorisation par une notation chiffrée positive et bienveillante comme moyen parmi d’autres de conserver la mobilisation des élèves. Finalement, il me semble pouvoir dire que l’équipe éducative a preuve d’une capacité d’adaptation évidente mais qu’elle a pris conscience que la situation nécessiterait quelque chose d’autre ou de plus.

3.3 LE FONCTIONNEMENT INSTITUTIONNEL : BUSINESS AS USUAL

Au même moment, j’ai pu constater une démarche de reprise des fonctionnements habituels de la chaîne hiérarchique pour faire face à la situation. À mon avis, il faut identifier dans ce processus deux temps différents. D’abord, et dans le premier temps de la pandémie, des textes ou messages spécifiquement adaptés à la situation (je pense en particulier aux marques de reconnaissance, d’encouragement à l’attention des personnels, à l’organisation de dispositions d’urgence (accueil des enfants de soignants, ainsi qu’aux protocoles de gestion de crise élaborés et déclinés tout au long de la chaîne hiérarchique)...). Ensuite des supports qui, pour être centrés sur l’actualité n’en étaient pas moins largement comparables à ceux utilisés habituellement. Je pense en particulier à des précisions réglementaires (adaptation des modalités de remboursement des voyages scolaires annulés en urgence, organisations (réunions de bassin en visio conférence...), à des recommandations de politique éducative (modalités d’évaluation, organisation des liens avec les familles...). Ont été également produits comme à l’habitude des (enquêtes (identification du nombre de familles sans équipement informatiques, nombre de personnels présents sur site...) et des injonctions (mise en place de stages de soutien pendant les congés)). Enfin les modalités d’échange et de contact n’ont été que légèrement remaniées pour se tenir finalement en visio conférence et par une utilisation accrue des outils de travail collaboratifs. Je pense donc pouvoir témoigner de l’effectivité d’une continuité du fonctionnement institutionnel. Qualificatif que l’on peut considérer positivement puisqu’il traduit une réelle capacité d’adaptation. Mais est-ce seulement une bonne chose ? Il peut paraître en effet étrange de faire face à une crise (au regard de ce que l’on peut soupçonner de l’ampleur de la perte d’efficacité dans la prise en charge des élèves) en ne modifiant qu’à la marge ses modes d’action.

4 ANALYSE

4.1 SUR LE PLAN INSTITUTIONNEL

« Premièrement, une crise est une crise lorsqu’elle surprend les individus. Si tout est anticipé et planifié, elle se limite au stade de l’incident. Il faut qu’elle dérange les habitudes de l’organisation et remette en question ses apprentissages comme ses règles de fonctionnement. Deuxièmement, les organisations ne peuvent pas, par nature, anticiper et gérer efficacement les crises car elles sont structurées de manière hiérarchique (...) Or, une hiérarchie est par essence dysfonctionnelle en période de crise. Le poids de la hiérarchie est généralement trop fort, à tel point que prendre le risque de contrarier l’autorité peut être synonyme de renvoi » (Hassid, 2012, p. 2).

Si l’on en croit ces propos, il se pourrait bien que les institutions comme l’éducation nationale soient peu adaptées non seulement à la gestion mais également à la reconnaissance des crises : acter

leur survenance reviendrait à reconnaître une impossibilité (au moins temporaire) à faire face et à accepter de reprendre largement les processus habituels (organisation, modes de communication...). Caroline Ollivier-Yaniv le confirme : « La mise en place des instruments de repérage et de traitement des « crises » est rendue problématique par la difficulté à conjuguer le modèle hiérarchique administratif classique (sur le mode du silo, ou modèle hiérarchique vertical) et la nécessaire organisation des activités en mode projet, lequel repose au contraire sur la transversalité et la transmission d'informations » (Ollivier-Yaniv, 2015, p. 78).

De mon point de vue, cette difficile reconnaissance du caractère exceptionnel de la situation s'est traduite par un fonctionnement peu dégradé de la chaîne hiérarchique et une quasi-absence de tentatives d'estimation des effets réels produits sur les élèves. Le premier objectif (probablement atteint) a été de produire une activité organisée et le second de valoriser l'action des acteurs de terrain (professeurs, chefs d'établissement...). Les travaux en gestion de crise nous permettent de comprendre que cette réaction n'est pas surprenante. Certains résultats font ainsi apparaître une tendance des décideurs à considérer les réactions du public comme irrationnelles (Ward, 2018) et donc à tenter de les contrôler. Pourtant, on pourrait se demander si ces réponses sont plus irrationnelles que la tendance à vouloir traiter du complexe (la crise) avec du compliqué (les procédures, le bureaucratique) (Combalbert, 2012, p. 43). Le second point (la valorisation des acteurs de terrain) soulève un autre type de question. Dans cette démarche, tout se passe comme si il s'agissait là d'un moyen d'éviter une remise en cause des fonctionnements habituels et installés sur le long terme en focalisant l'attention sur des personnes qui vont générer d'emblée l'empathie⁵.

4.2 SUR LE PLAN DES PRATIQUES

Bien qu'elles soient pas nature peut adaptées aux crises, les organisations bureaucratiques disposent malgré tout en leur sein d'un « potentiel de résilience » (Robert et al., 2014). Ce potentiel s'est manifesté au travers de la réaction des membres de la communauté éducative (des enseignants aux surveillants en passant par les fédérations de parents d'élèves). Ce réflexe de résilience semble néanmoins avoir rapidement trouvé ses limites lorsque sont apparues les impossibilités dans la prise en charge des élèves en général (comment faire autre chose que du contact et des révisions ?) et les plus fragiles en particulier (chacun s'est rapidement aperçu des indépassables difficultés rencontrées par les élèves peu investis, peu équipés, dont les conditions de confinement étaient difficiles...et qui constituent le public statistiquement le plus en difficulté scolaire). Par ailleurs, des signaux faibles et plus inattendus laissent penser qu'il se pourrait que des élèves en difficulté dans les conditions normales de scolarisation se révèlent plus investis.

5 PISTES DE REFLEXION

Finalement, au regard des deux focales retenues pour ce témoignage (le fonctionnement institutionnel et l'organisation des équipes), il me semble que se dégagent deux impasses symétriques : la permanence du « fonctionnement » se fait sans souci de la prise en compte des effets produits sur les élèves et la prise de conscience sidérante de l'inadaptation des outils pédagogiques à disposition pour générer une véritable continuité pédagogique produit le découragement et un risque de retrait. Il me semble que cette proposition permet d'envisager des dispositions qui permettraient d'en réduire l'intensité et de rendre plus cohérente l'action des différents acteurs scolaires. Celles-ci pourraient à mon sens s'organiser autour de deux objectifs 1/ accroître la capacité collective à

⁵ Voir par exemple dans (Bryon-Portet, 2011) le bénéfice d'image retiré par ce moyen par EDF suite à la tempête de 1999

reconnaître effectivement l'existence d'une crise et 2/ Promouvoir un retour à un véritable souci d'efficacité qui ne consiste pas à organiser des mises en œuvre mais à se préoccuper de la situation des élèves.

5.1 UNE NECESSAIRE CATHARSIS : RECONNAITRE UNE IMPUISSANCE COLLECTIVE TEMPORAIRE

Il semble possible que les réponses de l'école à la situation n'aient pas produit l'effet escompté (une véritable continuité dans les apprentissages) et cette situation ne peut aucunement être imputée à l'inaction de l'institution ou de ses acteurs dont la réactivité a été reconnue. La difficulté est ailleurs : il s'agit de pouvoir admettre les limites des propositions scolaires et, collectivement, d'accepter cette réalité. Ma première proposition consiste donc à défendre l'idée de la mise en œuvre de lieux d'échanges où ce « deuil⁶ » d'un accompagnement de qualité du aux élèves pourrait se faire de façon constructive, sans que cette acceptation n'expose les personnes qui le portent à un procès en défaitisme ou en déloyauté. L'entreprise n'est pas simple. Elle amènera en effet forcément une attention au passé dans lequel se situe une partie des explications de la crise et il se pourrait bien que nous découvrions que nous avons manqué, depuis assez longtemps, à nos engagements éthiques les plus élémentaires.

Se soucier d'un préférable c'est entrer dans les questions pratiques en prenant comme focale la morale dont la caractéristique première est peut-être de chercher à instaurer une correspondance entre les paroles et les actes, c'est-à-dire de tenter de « faire advenir ce que l'on souhaite dans la réalité » (Agamben, 2009, p. 36). Nous savons sur ce point combien l'injustice scolaire découle à la fois des caractéristiques sociales et de l'institution elle-même (en ce qu'elle promet certains objectifs et certains modes d'accès aux savoirs et aux certifications). Il est aujourd'hui établi que, dans ce registre, on ne constate pas simplement des différences de traitement entre les élèves mais de véritables phénomènes de stigmatisation voire d'exclusion (je pense en particulier aux procès qui en entraînent le décrochage scolaire où la sélection précoce des enfants de milieux populaires). C'est face à ce constat que sont pensées les politiques éducatives fondées sur la discrimination positive (éducation prioritaire, enseignement adapté...) sans parvenir toutefois, par exemple, à lutter contre la déscolarisation des enfants de migrants ou l'échec scolaire des jeunes de milieux socialement ou culturellement défavorisés (CNESCO, 2016).

Lorsqu'elle atteint cette intensité, l'injustice n'a que peu de liens avec l'égalité ou l'équité, elle a plutôt à voir avec la décence telle que la définit Margalit (Margalit, 2007), c'est-à-dire comme le refus de l'humiliation : la décence (la non-humiliation) n'admet ni l'égalité ni l'inégalité (c'est la non-humiliation qui est nécessaire et non l'humiliation égale). Pour le dire autrement, une école juste pourrait fort bien ne pas être une école dépourvue d'inégalités mais elle ne peut se satisfaire de l'indécence. Prendre le risque de la reconnaissance de notre impuissance temporaire nous amènera donc probablement à reconnaître l'implacable et durable présence de l'injustice scolaire c'est-à-dire des situations inacceptables produites par nos prises en charge habituelles, situations qui, sans modifications majeures des réponses pédagogiques, ne peuvent que se multiplier en situation de crise.

5.2 SE SOUCIER VERITABLEMENT D'EFFICACITE

Dans la situation perturbée où nous nous trouvons, peut-être est-il utile de repartir d'une idée simple : le contraire de la préoccupation d'efficacité c'est la non prise en compte des effets des actions entreprises sur le réel. Refuser d'examiner les effets concrets de ses décisions et actions c'est bien

⁶ « Nous sommes amenés à vivre un deuil chaque fois que notre vie ne peut plus continuer comme avant » (Longneaux, 2020, p. 11)

abandonner toute volonté d'être véritablement efficace. Évidemment, ce projet est rendu très difficile dans le domaine éducatif puisque le « réel » ne se réduit pas aux organisations ou prises en charge proposées mais comporte aussi les effets produits par celles-ci sur les élèves. Le risque de s'intéresser plus aux premières qu'aux seconds est en temps normal déjà bien présent mais est exacerbé en temps de crise car la possibilité de juger des réactions des élèves devient plus ténue. Par exemple, considérer qu'il existe un lien entre l'amélioration de la prise en charge des élèves et l'augmentation du nombre et de la variété des dispositifs d'enseignement à distance (classes virtuelles, cours de soutien à distance pendant les vacances...) est discutable. Non pas parce que ces dispositions seraient négatives en elles-mêmes, mais parce qu'elles ne constituent que des éléments très partiels de la réalité, c'est-à-dire de l'ensemble des éléments qui peuvent jouer sur l'activité d'apprentissage des élèves. En l'absence de possibilité d'études approfondies, il est donc particulièrement important de s'organiser autour de deux principes.

D'abord, redoubler de méfiance envers les indicateurs quantitatifs construits dans l'urgence. Il n'est pas utile ici de reprendre les très nombreuses études qui alertent sur les dérives potentielles de l'exclusivité de la mesure pour réguler l'action publique⁷ et pédagogique⁸ mais je voudrais simplement rappeler deux points de ces argumentaires qui me semblent particulièrement importants en ce moment. Premier point : le pilotage à distance par données quantitatives dépend des données fournies par les acteurs de terrain. Cette contradiction génère des formes de re-bureaucratization qui, parce qu'ils permettent aux acteurs de jouer de la force d'inertie, rendent caduque une représentation réaliste pour les décideurs (Frajerman, 2019, p. 72). Deuxième point : ne pas disposer d'indicateurs « durs » pour décrire une situation ne veut pas dire renoncer à toute objectivité. La recherche d'un « faisceau de présomptions » reste, comme dans le domaine judiciaire, un moyen tout à fait acceptable de procéder, en particulier en croisant les apports de différents témoignages.

Se préoccuper d'efficacité ce serait donc, me semble-t-il et en ce moment particulier, réguler notre action en tentant à la fois de distinguer et de combiner des repères relatifs au fonctionnement administratif (pouvant décrire les dispositifs et les procédures mises en œuvre), et ce que j'appellerai les repères institutionnels (lesquelles doivent permettre de juger de la proximité des effets produits avec les grands objectifs fixés à l'école par la nation). Il existe en effet une forte différence entre l'efficacité réelle des prises en charge scolaires (comprise comme avancée vers les objectifs supérieurs de l'institution), et la reddition de comptes selon les canons administratifs. Il faut le rappeler, la conformité aux dispositifs n'est à rechercher absolument que dans la mesure où elle garantit à la fois les mises en œuvre décidées par les instances légitimes, et si elle permet une progression vers un bien scolaire substantiel (l'émancipation, l'apprentissage, la justice, l'équité...). Cette conception de l'efficacité prend appui sur un postulat : celui d'accepter que les questions pédagogiques, parce qu'elles sont d'ordre pratique, soient nécessairement « embrouillées », qu'elles n'ont pas de solutions nettes et définitives et que celles-ci sont toujours sujettes à controverses (Putnam, 2013, p. 54).

⁷ Sur ce point, voir par exemple (Berns, 2009) ou (Supiot, 2015)

⁸ Bien qu'un peu ancien, l'ouvrage de Lessard et Meirieu et reste sur ce point assez décisif (Lessard & Meirieu, 2005)

CONCLUSION : POUR REAGIR, CROIRE CE QUE L'ON SAIT ET SAVOIR DE CE QUE L'ON CROIT⁹

Si la période que nous vivons est une crise, ce n'est pas dans le sens détemporalisé (Revault d'Allonnes, 2012, sect. 17) de ce terme qui nous sert habituellement à évoquer une réalité qui tend vers la permanence. Il s'agit bien plutôt d'un point critique qui comportera probablement, pour l'École, un avant et un après. Paradoxalement, nous commençons à nous apercevoir que ses linéaments sont à rechercher dans notre inattention au passé qui comportait des indices à la fois de l'inadéquation de nos manières de faire et de notre incapacité à faire face à des situations inhabituelles. Les premières acceptaient en effet trop facilement la permanence de l'échec scolaire et de l'inégalité des possibilités de réussites. Les secondes étaient envisagées via une conception peu opératoire du numérique éducatif. C'est peut-être ce déficit d'attention à ce que nous savions pourtant qui majore les effets éducatifs de la pandémie.

Le propos de ce texte n'était pas de valider absolument cette hypothèse et ses conséquences, mais bien plutôt d'en envisager la possibilité en partant d'un témoignage. Témoigner, c'est « indiquer en s'engageant ». C'est pourquoi le témoignage est par essence fragile (Engel & Housset, 2006, p. 7) et qu'il comporte une dimension morale (certains auteurs penchent pour juger de sa valeur au regard des critères posés par une éthique des vertus (Pouivet, 2006)). Il ne vaut donc qu'en référence à l'existence de ce que le témoin considère comme « préférable », c'est-à-dire à sa représentation de ce qui serait « bon ». Dans le cas présent, et puisque c'est un acteur de terrain qui s'exprime, cette idée du préférable comporte d'abord une dimension pratique : il s'agit de pouvoir mieux agir. Elle comporte enfin une dimension éthique qui, on l'aura compris, s'organise autour du projet d'amélioration de la justice scolaire.

J'ai tenté d'expliquer pourquoi ce à quoi engage cette croyance (Lorius, 2019) dans la possibilité d'une amélioration vers plus de justice (c'est-à-dire d'efficacité) 1/ pouvait difficilement ne prendre appui que sur des modélisations en particulier statistiques 2/ ne pouvait pas ne pas vérifier constamment le lien entre les effets sur les élèves et les objectifs de l'École, vérification qui nécessite, parfois, d'examiner de façon critique le critère de conformité. En pleine épidémie, et devant l'impossibilité de faire face autrement qu'en comptant scrupuleusement les décès, Tarrou, un personnage de *La peste*, s'exclame « La seule chose qui nous reste, c'est la comptabilité » (Camus, 2015, p. 188). On comprend alors que « compter » représente le comble du désarroi, de l'absence de possibilité d'une politique c'est-à-dire d'une coordination polarisée de l'action collective, seule à même « d'inventer le gérable », c'est-à-dire de transformer une situation, « non gérable » en son pendant saisissable réinventé (Charrier et al., 2020, p. 34).

Reprendre le fil de nos activités sans en reconduire les travers du point de vue de la justice scolaire nécessite d'opérer une rupture qui est, peut-être, d'abord chronologique. Il s'agit en effet de ne pas attendre que les élèves s'adaptent aux dispositifs scolaires en montrant leur acceptation d'attendus moraux (comme le goût de l'effort) et comportementaux (comme la capacité à l'attention) qui deviennent alors, de fait, des préalables aux prises en charge. Il s'agit au contraire de faire en sorte que les modes d'accueil scolaires ne soient pas conditionnés par ce qui doit rester des objectifs et ne pas devenir des préalables. Cette rupture chronologique est contemporaine d'une rupture éthique (sans que l'on puisse véritablement savoir laquelle peut et doit entraîner l'autre) puisqu'elle revient à avoir le courage de mettre en rapport le souci d'éducation des plus jeunes, avec le fonctionnement

⁹ (Riquier, 2020, p. 231) : « l'homme ne peut plus seulement se proposer de savoir et de contempler, il lui faut croire ce qu'il sait et savoir ce qu'il croit »

réel de l'institution scolaire. Cette dernière en effet ne respecte pas toujours les valeurs qu'elle promeut, en particulier lorsqu'elle ne fait qu'entériner et accroître l'exclusion de ceux qui sont déjà des victimes sociales et économiques. Cette hypothèse est à mon avis assez crédible pour que l'on profite de l'occasion pour l'examiner collectivement et prendre acte de nos erreurs.

Il est banal de voir dans la crise à la fois une opportunité et une menace. J'ai évoqué longuement les aspects menaçants de celle que nous vivons aujourd'hui, il reste qu'il est certainement possible de transformer l'époque en chance. La chance, se donne avec la crise mais doit se saisir pour devenir telle et transformer le moment en possibilités d'avenir ne peut s'envisager que par la rencontre entre la contingence et la volonté collective. Pour cela, peut-être est-il nécessaire que nous ayons foi en nos savoirs sur ce que génère véritablement l'École, et sachions que nos croyances communes susceptibles de nous guider ont à voir avec la justice.

BIBLIOGRAPHIE

- Agamben, G. (2009). *Le sacrement du langage : Archéologie du serment* (J. Gayraud, Trad.). Vrin.
- Berns, T. (2009). *Gouverner sans gouverner : Une archéologie politique de la statistique*. Presses universitaires de France.
- Bryon-Portet, C. (2011). Pour une approche asiatique de la communication de crise, ou comment sortir grandir de l'épreuve. *Les enjeux de la formation et de la communication*, 12/1(1), 33-50.
- Camus, A. (2015). *La peste* (Nachdr). Gallimard.
- Charrier, F., Hannachi, M., & Barbier, M. (2020). Rendre l'ingérable gérable par la transformation collective de la situation de gestion : Étude du cas de la gestion d'une maladie animale en Corse. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 1(139), 33-45.
- CNESCO. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*
<http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>
- Combalbert, L. (2012). L'agilité des organisations dans la gestion des crises. *Sécurité et stratégie*, 3(10), 42-48.
- Dulau, P., Morano, G., & Steffens, M. (2019). *Dictionnaire paradoxal de la philosophie : Penser la contradiction*. Lessius.
- Engel, P., & Housset, E. (2006). Présentation. *Philosophie*, 1(88), 5-7.
- Frajerman, L. (2019). Manager les professeurs ? Les relations hiérarchiques dans l'établissement en France à l'heure du nouveau management public. *Education et sociétés*, 1(43), 57-75.

- Hassid, O. (2012). Les organisations ne sont pas par essence préparées à gérer les crises. *Sécurité et stratégie*, 10(3), 2-3.
- Jouan, S. (2015). *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui : Archaïsme ou école de demain ?* ESF éditeur.
- Lessard, C., & Meirieu, P. (2005). *L'obligation de résultats en éducation : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck.
- Longneaux, J.-M. (2020). *Finitude, solitude, incertitude. Philosophie du deuil*. (P.U.F).
- Lorius, V. (2019). La pédagogie ou comment (bien) faire avec nos croyances éducatives. *Revue française d'éthique appliquée*, 8(2), 90-100. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rfeap.008.0090>
- Margalit, A. (2007). *La société décente*. Flammarion.
- Ollivier-Yaniv, C. (2015). La communication publique sanitaire à l'épreuve des controverses. *Hermès, La Revue*, 3(73), 69-80.
- Pierron, J.-P. (2003). De la fondation à l'attestation en morale : Paul Ricoeur et l'éthique du témoignage. *Recherches de science Religieuse*, 3(91), 435-459.
- Pouivet, R. (2006). L'épistémologie du témoignage et les vertus. *Philosophie*, 88(1), 9-27.
- Putnam, H. W. (2013). *L'éthique sans l'ontologie*. Cerf.
- Revault d'Allonnes, M. (2012). *La crise sans fin : Essai sur l'expérience moderne du temps*. Éditions du Seuil.
- Riquier, C. (2020). *Nous ne savons plus croire*.
- Robert, B., Marty, M., Hémond, Y., & de Serres, A. (2014). Analyses-diagnostics d'un potentiel de résilience d'une organisation. *Sécurité et stratégie*, 3(18), 54-60.
- Supiot, A. (2015). *La gouvernance par les nombres : Cours au Collège de France, 2012-2014*. Institut d'études avancées de Nantes ; Fayard.
- Vorms, M. (2015). La valeur probante du témoignage : Perspectives épistémologique et juridique. *Cahiers philosophiques*, 3(142), 21-52.
- Ward, J. K. (2018). Dans la gestion d'une crise, il faut éviter l'affolement et la panique. *Politiques de communication*, 2(11), 103-130.

