

Expériences et reconfigurations du travail pédagogique par les plateformes

Experiences and reconfigurations of pedagogical work through platforms.

Process of domestication and deprivation of women during the pandemic

Elisabetta Risi



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/grm/3812>

ISSN : 1775-3902

Éditeur

Groupe de Recherches Matérialistes

Référence électronique

Elisabetta Risi, « Expériences et reconfigurations du travail pédagogique par les plateformes », *Cahiers du GRM* [En ligne], 20 | 2022, mis en ligne le 04 décembre 2022, consulté le 11 décembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/grm/3812>

Ce document a été généré automatiquement le 11 décembre 2022.

Tous droits réservés

Expériences et reconfigurations du travail pédagogique par les plateformes

*Experiences and reconfigurations of pedagogical work through platforms.
Process of domestication and deprivation of women during the pandemic*

Elisabetta Risi

NOTE DE L'AUTEUR

Cet article est le remaniement d'une intervention intitulée « Tanto remote, quanto vicine, tanto piatta(forma), quanto scoscesa : riconfigurazioni dell'insegnare tra lockout e look out » lors de la conférence de l'Association italienne de sociologie (AIS), section Processus culturels, 21 mai 2021. Je remercie Marie Radovanovitch pour la traduction française.

Introduction

- ¹ Le soir du 9 mars 2020, en lançant la formule « Je reste à la maison », le Premier ministre italien Giuseppe Conte annonce aux Italiens l'extension à tout le territoire national des mesures de lutte contre la pandémie de Covid-19, parmi lesquelles la suspension des activités d'enseignement « en présentiel » dans les établissements scolaires de tous les niveaux. Dans un premier temps, les mesures sont censées rester en place jusqu'au 3 avril ; ensuite, par des reports ultérieurs, ce sera jusqu'à la fin de l'année scolaire. Lesdites mesures ont imposé un état d'urgence auquel l'ensemble du système scolaire et de la formation, depuis l'école maternelle jusqu'à l'université, a dû s'adapter brusquement et brutalement. Cet effort d'organisation et de travail sans précédent a affecté en profondeur tous les acteurs impliqués : les personnels de l'école, les élèves/étudiants et leurs familles.

La crise du Covid-19 a été un évènement soudain et inattendu, et l'interruption de l'activité scolaire qui en a résulté a été la plus longue au cours des cent dernières années.

- 2 L'objectif de cet article est de discuter quelques données empiriques tirées d'entretiens qualitatifs, effectués entre le mois d'avril et le mois de juin 2020, avec des femmes italiennes entre 30 et 60 ans qui travaillent dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement dans l'école primaire et secondaire.

Cette recherche se propose d'étudier les ressentis et les expériences d'enseignantes et éducatrices par rapport au travail d'enseignement effectué à distance et médiatisé à travers des dispositifs technologiques. Notre étude a analysé les caractéristiques, les difficultés et les défis d'une relation médiatisée¹ qu'on pourrait nommer « de plateforme », en constatant d'une part la reconfiguration d'une expérience de travail fragmentée et « *always on* »² et d'autre part le rôle joué par l'infrastructure socio-technique.

- 3 Au cours de la première année de l'urgence sanitaire, le travail à distance et ses différentes modalités sont devenus le centre de la littérature scientifique et des médias. La modification des pratiques quotidiennes du travail (ainsi que des relations et des interactions), imposée brutalement par l'état d'urgence pandémique, s'inscrit dans un processus déjà en cours de consolidation – dans ce qu'on appelle une *platform society*³ : un terme générique qui permet certes de relier les travaux de différentes disciplines, mais dont la limite consiste à étudier les plateformes sans en distinguer les spécificités et les différentes pratiques d'utilisation et d'inscription sociales.
- 4 Dans cette contribution nous ne nous positionnerons pas dans le débat pédagogique actuel, mais seront analysées les expériences des opérateurs de l'éducation et ce qui a été concrètement expérimenté au moment où la relation pédagogique a été pratiquée grâce à une plateforme, en tenant compte de la possibilité que quelques-unes de ces conditions de travail perdurent après la première phase de la pandémie. La recherche a révélé d'une part les difficultés et les processus de construction de sens liés à ces pratiques de travail, qui diffèrent selon les contextes, et la chronicisation correspondante de certaines inégalités sociales ; d'autre part on a pu observer comment les plateformes agissent⁴, cerner la fonction des dispositifs technologiques et des plateformes de communication en termes de *digital literacy* et d'appropriation sociale de la technologie.

Télétravail et irruption de la pandémie

- 5 Le contexte du confinement, qui a existé en Italie depuis fin février jusqu'au début du mois de mai 2020, a été caractérisé par un recours massif au travail à distance (ou « en distanciel »). Pendant le confinement, le gouvernement italien a adopté une série de mesures pour promouvoir cette méthode de travail (cf. Décret du président 1/3/2020 et Décret de loi 9 2/3/2020), afin de favoriser la soi-disant « distanciation sociale », considérée comme nécessaire pour ralentir la propagation de la maladie. Le travail à distance était perçu comme un privilège par rapport à ceux qui étaient contraints de se rendre sur leur lieu de travail, de prendre des jours de congés non rémunérés ou encore qui se trouvaient au chômage à cause du non-renouvellement du contrat de travail⁵.

- 6 Avant même le confinement, une série d'initiatives et de mesures avaient tenté de favoriser le travail à distance, en en soulignant les bénéfices réels ou présumés pour la société (réduction de la pollution atmosphérique), pour les entreprises (optimisation des espaces) et pour les travailleurs et travailleuses (meilleure harmonisation entre les différents temps de vie et plus grande autonomie). Malgré ces mesures, une enquête réalisée par l'Istat⁶ indiquait néanmoins qu'en 2019 moins de 6 % des salariés, hommes et femmes confondus, travaillaient à domicile.
- 7 Parmi ses effets, le confinement de 2020 a déclenché « une expérimentation de masse sans précédent » du recours fait au travail à distance⁷, un recours dont il est encore difficile aujourd'hui de définir l'ampleur et les contenus, car il a concerné des activités de types extrêmement différents.

Certaines publications soulignent les différences entre des mots tels que *smartworking*, « travail agile », « télétravail » et « travail à distance » ; cependant, l'utilisation de ces concepts n'est pas rigoureuse et ils continuent souvent à être utilisés comme synonymes. Dans cette contribution, nous utiliserons l'expression « travail-à-distance » (« *lavoro da remoto* ») afin de souligner le concept de « distance », un aspect devenu crucial en période de pandémie. Il s'agit d'un travail effectué dans un lieu éloigné et reculé par rapport à l'endroit où l'on s'attendrait à le voir effectué, un lieu qui, en période d'enfermement domestique, tend à s'identifier au domicile.

- 8 Les travailleurs qui le pouvaient ont commencé à effectuer leurs prestations à distance, en utilisant les technologies numériques à leur disposition. Une opportunité qui, comme nous le verrons dans les prochains paragraphes, a cependant conduit à de nouvelles et plus fortes inégalités.
- 9 Tout cela a également concerné les acteurs du système éducatif, des écoles et des universités, avec le passage du « présentiel » à l'enseignement à distance : ce sont des contextes organisationnels et institutionnels dans lesquels cette méthode de travail avait été peu expérimentée jusqu'alors, notamment dans les premiers degrés de l'école⁸.
- 10 Cette diffusion (faite dans l'urgence) du travail à distance a remis au centre du débat le problème de ses conséquences sur les conditions de travail, entre autres sur la possibilité de concilier vie professionnelle et vie privée, les positions à ce sujet étant partagées entre enthousiasme et critique.
- 11 Plusieurs chercheurs ont souligné, en particulier dans la phase de l'urgence maximale, que le potentiel du travail-à-distance pour améliorer la qualité de la vie professionnelle s'est très peu manifesté ou pas du tout ; de nombreuses contributions, datant souvent d'avant la crise pandémique, ont mis en évidence des aspects tels que le risque d'isolement, le syndrome d'hyper-connexion, l'intensification du travail, la déconstruction et l'augmentation du temps, avec l'érosion consécutive des frontières entre travail et vie privée⁹.
- 12 Dans la littérature sur ce sujet, un argument en faveur du travail à distance qui est souvent utilisé par ses partisans porte sur l'idée qu'il favoriserait une meilleure conciliation des différents temps de vie, notamment pour les femmes¹⁰. Selon cette perspective, le travail à distance permettrait aux travailleuses de poursuivre leur activité professionnelle, tout en remplissant les obligations familiales, qui sont réparties de manière asymétrique selon le sexe et pèsent principalement sur les femmes. Mais est-ce vraiment le cas ou ne s'agit-il là que d'une vision partielle ? Que se

passé-t-il lorsque la mise-à-distance du travail et les expériences « à-distance » sont appliquées de manière massive, notamment dans les secteurs de l'éducation ?

- 13 Vu que le travail à distance est effectué à domicile et depuis le domicile, il convient de rappeler que cet espace est généralement déjà destiné à une activité laborieuse, à savoir le travail dit « de soin ». Selon les données d'Eurostat 2019, les Italiennes, ainsi que les Roumaines, détiennent le record en matière de travail familial (4 heures et demie par jour), par rapport à l'heure et demie quotidienne pour les hommes italiens. En outre, les femmes italiennes semblent être les plus actives dans le travail de soin par rapport aux femmes de tous les autres pays européens¹¹.
- 14 À partir de ce constat, les enseignants doivent être considérés comme des « travailleurs à distance d'un type particulier »¹². La liberté dans l'espace et dans le temps et l'autonomie – des aspects distinctifs du travail à distance – acquièrent dans leur cas des significations spécifiques.
- 15 Ces problématiques semblent constituer un domaine d'études relativement nouveau qui n'était pas aussi intense avant l'emploi du travail à distance dans l'enseignement, introduit massivement par le confinement de 2020. C'est un sujet encore peu exploré, du moins il l'était jusqu'à l'irruption de la pandémie, en raison de la faible diffusion de cette façon de travailler en milieu scolaire, notamment auprès des enseignants du primaire et du secondaire.
- 16 En Italie, tout cela s'est déroulé dans un contexte stigmatisé comme subissant un *retard technologique* caractéristique en particulier du système scolaire, par rapport à une société dans laquelle les technologies numériques font désormais partie de tous les aspects de la vie, tant dans l'espace public que dans la sphère la plus intime et privée, dans le cadre de ce qu'on appelle la *quatrième révolution*¹³.
- 17 Dans le contexte européen en effet, l'Italie ne brille pas par ses performances en matière de développement numérique. Le rapport *Educare digitale 2019*¹⁴ indique que seulement 47 % des enseignants utilisent quotidiennement la technologie numérique dans leurs cours, seulement 74 % des écoles ont accès à Internet dans toutes les salles de classe et seulement 11,3 % ont un accès large bande à haut débit. Pourtant, les politiques de l'éducation n'ont pas totalement négligé les enjeux numériques. En 2007, un grand « Plan national pour l'école numérique » a été lancé pour transformer les environnements d'apprentissage et développer l'innovation numérique dans les écoles. Suite à ce plan national, vivement critiqué pour son faible impact, une réforme importante a eu lieu en 2015, concrétisée par la loi dite « Pour la bonne école », qui a fait l'objet de nombreux débats critiques. Cette loi a introduit un nouveau rôle, appelé « tuteur numérique », et a créé 8000 exemplaires de cette nouvelle figure professionnelle incorporés aux établissements d'enseignement, censés à la fois connaître les référentiels scolaires et posséder des qualifications pour l'utilisation des outils et des plateformes numériques. Cependant, même ces mesures n'ont pas été considérées comme des réussites, probablement en raison d'investissements financiers insuffisants, d'une formation des personnels lacunaire et d'un suivi négligé de l'initiative.
- 18 Le véritable bouleversement de la technologie utilisée dans les écoles a eu lieu en 2020, avec l'introduction de l'enseignement à distance, qui est ensuite devenu obligatoire dans les premiers mois de la rentrée suivante. La technologie s'est imposée pour jouer un rôle crucial jamais connu auparavant, puisqu'elle était le seul moyen d'agir

concrètement sur le bouleversement des activités scolaires, en permettant la poursuite des tâches éducatives.

Dans le cas des écoles, ainsi que dans une grande partie du secteur public, l'expérimentation « massive et envahissante »¹⁵ du travail-à-distance ou à-domicile s'est développée dans des contextes organisationnels souvent caractérisés par des effectifs insuffisants, des infrastructures, des technologies et des conditions de travail mis rapidement « sous pression ».

- 19 L'état d'urgence en Italie s'est donc traduit par une impulsion vers la numérisation de l'enseignement. Mais il y a eu beaucoup d'ambiguïté et d'oscillations concernant ce qu'il fallait enseigner, comment l'enseigner, la charge de travail des enseignants et des élèves, l'environnement d'enseignement et les implications pour l'égalité en matière d'éducation¹⁶.
- 20 Le scénario décrit soulève des questions et des défis également en ce qui concerne l'avenir.

La Banque mondiale a mis en évidence un certain nombre de problèmes liés à la transition vers l'apprentissage en ligne à grande échelle. En effet, il s'agit d'un processus très complexe pour les systèmes éducatifs, même dans des circonstances très favorables, car seuls les élèves/étudiants très motivés, en particulier ceux qui ont une expérience antérieure de l'apprentissage en ligne, sont susceptibles de tirer pleinement profit des opportunités d'apprentissage « en distanciel ». Cette démarche doit ainsi passer par une réorganisation des objectifs de la formation et des contenus pédagogiques pour les adapter aux usages numériques, ce qui impliquerait également d'aligner et d'optimiser les contenus sur une multiplicité d'appareils. Il serait également nécessaire de soutenir l'utilisation du haut débit et le suivi permanent des personnels qui enseignent en ligne, car certaines personnes peuvent être plus aptes que d'autres à opérer ce changement¹⁷.

Méthode et échantillon

- 21 À l'aide des plateformes Zoom et Skype, nous avons rencontré 20 femmes qui durant la période mars-juin 2020 ont travaillé à domicile dans le domaine de l'enseignement primaire et secondaire.
L'approche utilisée dans l'étude les concernant est qualitative, puisque l'objectif était de recueillir les histoires et les expériences de celles/ceux qui ont effectué l'enseignement à distance dans ce moment historique particulier.
- 22 Les personnes interrogées travaillent dans des écoles primaires ou secondaires en tant qu'enseignants permanents, remplaçants ou « de soutien »¹⁸, ou en tant qu'éducateurs professionnels. L'âge moyen des participants est de 48 ans (de 31 à 59 ans) et la répartition par zone géographique enregistre une surreprésentation des enseignants et éducateurs des régions du centre et du nord de l'Italie. Concernant le degré, 12 travaillent à l'école primaire, 4 enseignent au collège et 4 au lycée.

L'effort des enseignants

- 23 Comme on l'a rappelé, l'école se confronte souvent à des dotations technologiques inadéquates et à des carences dans les compétences technologiques des personnels,

comme en témoignent plusieurs études. C'est le résultat des politiques d'austérité menées par une longue suite de gouvernements.

Face à cette situation, les résultats des entretiens font état de sujets en forte difficulté même pour disposer de leur propre ordinateur, souvent partagé avec d'autres membres de la famille avec lesquels les enseignants partagent également les espaces du foyer. L'absence d'ordinateur personnel est constatée plus fréquemment chez les enseignants de plus de 40 ans, qui ont souvent des enfants, notamment mineurs.

- 24 À signaler également que dans deux cas seulement, pendant toute la période de l'enseignement-à-distance, a été utilisé un appareil mis à disposition par l'école.

Comme le remarquent d'autres études¹⁹, les problèmes relevant d'une connexion insuffisante au réseau de la zone où on vit/on travaille sont apparus fréquemment :

Je vis à Monticelli Pavese, une petite ville. Je travaille dans un lycée à Pavie, alors vous pouvez bien l'imaginer : les élèves y habitent aussi, ils ont le haut débit, alors que je ne pouvais utiliser que les *gigas* du téléphone portable, car j'étais connecté au *hotspot* avec mes enfants. Les problèmes de connexion que j'ai eus ont été catastrophiques (un professeur de 46 ans)

- 25 Un autre problème crucial concerne alors le manque de préparation spécifique des enseignants, puisque seulement dans quelques cas ils avaient déjà eu des expériences efficaces d'enseignement à distance. De nombreuses écoles (toutes celles que nous avons interrogées) ont dû s'adapter au nouveau cadre d'enseignement-à-distance, en organisant des formations *ad hoc* immédiatement après le confinement.

Cinq personnes interrogées ont fait état d'une manière collégiale de définir comment mener à bien l'enseignement-à-distance dans le contexte de l'état d'urgence et donc l'organisation du travail des enseignants à domicile ; dans de tels cas, une plus grande implication et un dialogue réel semblent avoir fait ressortir de plus en plus précisément le besoin de « nouvelles » compétences pour l'enseignement à distance, les initiatives possibles pour faciliter leur acquisition et les ressources qui peuvent être utilisées à cette fin.

Les personnes interrogées ont souligné l'effort accompli pour s'adapter en peu de temps à un cadre complètement nouveau et fortement médiatisé par la technologie, tant dans les relations personnelles que dans leur travail, et ce, même dans les cas où il n'y avait pas de préparation adéquate ou de nouvelles méthodes d'enseignement disponibles, ni d'utilisation d'appareils et de plateformes.

- 26 Conformément à d'autres études, notre recherche souligne à quel point il était stressant pour les enseignants d'adapter leur style d'enseignement pour répondre aux attentes des élèves²⁰ et les plaintes concernant également le manque de tutorat et d'apprentissage, reconnus comme essentiels :

Nous avons suivi un cours pour apprendre à utiliser Weschool, mais nous n'avions pas le temps de bien comprendre comment faire ni de faire des essais. Vous êtes face à des enfants de 10 ans qui attendent de vous que vous les aidiez, mais ce sont eux qui vous aident à utiliser Meet ! (un enseignant du primaire de 56 ans)

Comme l'observent de nombreux chercheurs²¹, les enseignants se sont trouvés confrontés à un effort spécifique : ils sont devenus des *smart workers* sans aucune préparation spécifique et les faiblesses du système environnant ont rendu leurs tâches encore plus difficiles.

Notre enquête confirme également le besoin et la capacité des enseignants de mobiliser les ressources familiales et amicales pour l'apprentissage des compétences technologiques, la gestion de l'espace et le partage des appareils²².

Les résultats montrent avant tout l'écart entre avant et après le Covid-19 : du manque de temps au manque d'espace qui devient un enjeu fondamental pour tous ceux qui ont fait du travail-à-distance leur nouvelle « normalité »...²³.

- 27 Une intensification des charges de travail des personnels scolaires et une aggravation des problèmes liés à la gestion du temps et à la possibilité de réconcilier le travail avec la vie personnelle sont apparues : un phénomène déjà mis en évidence par d'autres recherches sur l'expérience de l'état d'urgence dans le cadre de l'enseignement à distance²⁴.

Certains enseignants interrogés ont exprimé la conscience d'être confrontés à un « tournant décisif qui marquera un *avant* et un *après* », mais d'autres ont aussi avoué qu'ils ne sont pas particulièrement armés pour un changement aussi brutal et surtout totalement hétérodirigé :

Ils nous imposent de faire un vrai saut dans le vide, ce que, honnêtement, je ne sais pas comment on va pouvoir faire... soit à cause du sentiment de perte, de perte des habitudes personnelles et professionnelles, soit parce qu'il y a encore beaucoup d'apprentissage à distance à expérimenter, découvrir et apprendre (un enseignant du primaire de 56 ans)

La plupart des personnes interrogées semblent fatiguées et étonnées par la nouvelle charge de travail qui consiste à enseigner à travers un écran d'ordinateur et des plateformes numériques, lesquels imposent de s'arc-bouter sur eux toute la journée :

Ce n'était pas facile, puis j'ai suivi deux cours, donc j'étais essentiellement assis devant l'ordinateur du matin au soir (enseignant du primaire, 52 ans) ;

Je ne m'attendais pas à travailler trois fois plus ; tout en restant à la maison et en pouvant organiser les temps de travail, je suis complètement absorbé par un flux constant de communications numériques. Et vous ne pouvez pas vous déconnecter par une conversation agréable entre collègues qui interrompt le stress du travail (éducateur, 36 ans)

Certaines études²⁵ ont décrit de quelles manières, dans des contextes différents, l'enseignement-à-distance a eu la tendance à transposer les habitudes d'enseignement adoptées en classe, sans tenir compte des spécificités des dynamiques relationnelles, communicatives et coopératives dans ce nouveau contexte, en limitant par-là l'activation des nouvelles ressources, stratégies et compétences.

- 28 Notre recherche, en revanche, confirme ces enquêtes²⁶ qui révèlent comment, progressivement, l'utilisation de plateformes utilisées comme outils et comme environnements numériques pour l'enseignement, a conduit à une reconfiguration des contenus. Les expériences recueillies auprès des acteurs nous apprennent que, au bout de quelques mois, les enseignants et les éducateurs ont pris conscience qu'il fallait simplifier, structurer, schématiser les contenus de communication et de formation.

L'un des rares aspects positifs de cette situation est qu'elle nous a amenés à nous interroger davantage sur une activité didactique tenue pour acquise. Surtout quand vous avez enseigné plusieurs fois les mêmes choses, vous y pensez à peine car cela vous vient automatiquement. Au lieu de cela, nous avons été contraints par les circonstances de tout revoir, à la fois ce que vous enseignez et la manière dont vous le faites. Si tu parles pendant une heure, par contre, les enfants ne t'écouteront pas (un professeur de 46 ans)

Un passage important, bien décrit par un enseignant du secondaire, de l'enseignement à l'apprentissage :

La différence entre enseigner à l'école et enseigner à la maison est énorme : dans un premier temps, j'ai aussi essayé de faire du *teaching* au lieu de faire du *learning*... J'ai

essayé de poursuivre le programme, mais ce n'était pas possible et je me suis aussi rendu compte que c'est différent (un professeur de 42 ans)

L'aplatissement de l'enseignement par la plateforme

- 29 Notre point de vue sur le phénomène de la numérisation massive de l'enseignement est un point de vue critique – une approche qui ne vise pas à nier les possibilités qu'offrent les technologies numériques, notamment dans le cadre de l'enseignement avec les plus jeunes, mais qui essaie de prendre au sérieux les défis et les dangers que cette méthode d'enseignement comporte, sur les plans individuel, social et économique.

L'adoption massive des plateformes numériques a en effet contribué au développement d'une vie *always on*²⁷ pour les télétravailleurs, justifiée par l'inquiétude persistante face au contact physique, laquelle a conduit (et conduit toujours) à accepter le récit dominant selon lequel les technologies numériques constitueraient le seul moyen pour « continuer », voire « progresser » tout en évitant d'être infecté.

- 30 En ce qui concerne le rôle des plateformes « d'expertise », on constate un puissant essor du capitalisme des plateformes qui, aussi à travers le récit institutionnel (cf. le site Web du Ministère de l'Éducation), se présente sous la forme du *solutionnisme technologique*²⁸. Certes, la technologie fournit et a fourni des outils puissants, mais la communication publique ne tend pas à sensibiliser la population quant au fait que de telles solutions ne sont ni auto-évidentes, ni gratuites ni socialement équitables :

C'est le seul moyen que nous avons pour continuer à faire les choses (un éducateur de 36 ans)

Il y a tellement de possibilités de communication entre nous, nous avons progressé grâce à la technologie (un enseignant du secondaire de 44 ans)

Dans les entretiens, ce qui est mis en évidence, outre le phénomène du *digital divide*, c'est-à-dire l'écart structurel entre ceux qui possèdent des appareils et des compétences numériques et ceux qui en sont dépourvus, c'est principalement le problème de la *digital literacy*, qui nous interroge sur la manière d'utiliser ces appareils que nous savons couramment utiliser pour de nombreuses activités – loisirs, information et communication – et donc de réaliser à travers eux un travail centré sur les relations d'éducation et d'enseignement.

Nous avons dû suivre des cours pour apprendre à utiliser ces plateformes numériques qui nous étaient inconnues. Aussi parce que les élèves en savent plus que nous et ils nous prennent au dépourvu.

Une puissante intensification de l'« effort » d'apprentissage a été enregistrée chez les interviewés qui n'avaient jamais eu de formation en ligne ou alors de manière aléatoire, surtout lorsqu'il leur était demandé d'utiliser des méthodes/outils « nouveaux », peu connus, tels que les plates-formes.

- 31 Les cours-à-distance, via des plateformes numériques, étaient considérés comme des « substituts de la présence physique ». Les plateformes offrent cette opportunité de continuer à interagir avec les étudiants/élèves et donc à enseigner ; cependant :

Bien sûr, oui, il est possible d'enseigner à distance, mais en tout cas cela implique une sorte de *substitution de la présence physique* que vous avez en classe (un enseignant du secondaire de 44 ans)

Chaque lundi, je vois à mon grand désespoir des classes d'enfants compressés dans une grille de Meet et des enseignants se promener dans leurs maisons, avec des portables, à la recherche d'un espace pour se connecter – colère contre ces idiots

qui sont censés diriger une Région et un Pays aujourd'hui usés et épuisés... (un éducateur de 35 ans)

- 32 Les études sur la numérisation de l'enseignement dans l'enseignement supérieur montrent également d'autres problèmes, qui n'ont pas été soulevés ici en raison de l'opacité de certains processus (cachés), qui sont néanmoins importants car ils affectent également l'enseignement primaire et secondaire. Nous faisons allusion à la mesure de la *performance*, au suivi du travail des enseignants et à l'utilisation des données qui sont constamment produites dans l'utilisation des plateformes numériques²⁹.

La conciliation entre enseignement à distance et vie privée : contextes différents et inégalités

- 33 Plusieurs recherches ont mis en évidence le fait que le transfert « domestique » des travailleurs lors du confinement de 2020 a conduit à l'envahissement par le travail de la sphère privée, avec comme conséquence des difficultés de conciliation des différentes tâches et des inégalités de genre liées à la répartition des charges de soins familiaux. Dans le sillage d'études précédentes³⁰, nos recherches ont montré que l'enseignement et le travail-à-distance ont représenté pour de nombreux enseignants une aggravation des difficultés dans la gestion du temps consacré à leurs différentes activités, y compris évidemment les activités consacrées à la famille. En d'autres termes, il est essentiel de pouvoir distinguer le travail des autres activités, alors que le travail-à-distance contribue à éroder les frontières entre le travail et la vie personnelle. Tout aussi évidente est la relation entre, d'une part, la difficulté de concilier les temps et les activités et, d'autre part, les différentes classes d'âge, une difficulté qui est fortement corrélée à la présence d'enfants mineurs et, par conséquent, à un travail de soins plus important.

Les mères travaillant à domicile et qui ont participé à notre étude ont généralement décrit une préparation des cours et une correction des devoirs des élèves qui ont lieu pendant le sommeil des enfants : aux premières heures du matin, après le dîner du soir ou à l'heure de la sieste après le déjeuner.

Dans les entretiens est décrite une redéfinition totale des frontières de la vie quotidienne : "Tout, vie privée et vie professionnelle, se passe à la maison, dans notre chez nous".

L'effondrement des frontières et des contextes différenciés est évident : la pénurie d'espaces personnels et la gestion des différents rôles entraînent une surcharge de stress et d'anxiété.

- 34 Les participants à l'enquête ont fait état d'un réaménagement complet de leurs activités quotidiennes : réveil, coucher, cuisine, ménage ou jeu et soins prêtés aux enfants. Cela s'est produit même là où les pères travaillaient aussi à domicile ou à distance ou étaient à l'arrêt. De manière générale, presque toutes les mères ont pris soin de leurs enfants pendant le confinement, mettant en place différentes stratégies pour faire face à la nouvelle situation, par des réorganisations radicales de l'espace domestique : un environnement désormais saturé par le numérique déterminant une profonde *médiatisation* de tous les domaines de la vie quotidienne. Dans les récits, le rôle de plus en plus omniprésent des technologies numériques apparaît dans toutes les sphères d'expérience.

- 35 L'enseignement à distance a accentué les points critiques déjà existants : des fortes inégalités entre écoles et territoires, qui se traduisent par des inégalités d'accès au droit à l'éducation, et entre les ressources mises à disposition des enseignants.

Les enquêtes que nous avons menées confirment que l'impact du travail d'enseignement-à-distance dépend donc dans une mesure significative des différents éléments qui caractérisent le contexte de vie des personnes concernées : charges de travail domestique, revenus, caractéristiques des travailleurs³¹, ampleur des logements et des locaux, disponibilité de moyens et de compétences technologiques.

- 36 En outre, de nouvelles contradictions apparaissent qui s'ajoutent aux inégalités sociales « classiques », de classe et de genre : entre ceux qui peuvent se permettre de vivre et de travailler de manière sécurisée dans un contexte médiatisé qui éloigne les relations « physiques », et ceux qui ne peuvent pas se permettre cet éloignement³², entre ceux qui possèdent les appareils et les compétences pour les utiliser et ceux qui n'ont pas ces ressources.

Alors, quand j'enseigne, je dois toujours parler à haute voix (...), et c'est le chaos ; alors mon mari m'a demandé de me déplacer. Pour moi, me déplacer, ce n'est pas facile, car si je monte à l'étage je n'ai plus de réseau (une enseignante du secondaire de 39 ans)

Un autre problème au travail, c'est les appareils... Les ordinateurs qui fonctionnent le mieux sont aussi ceux que je dois partager et que je dois gérer en commun avec ma famille (un enseignant du primaire de 52 ans)

- 37 Tout en corroborant les résultats de nombreuses recherches, les données issues des entretiens décrivent les femmes comme une catégorie disproportionnellement défavorisée pour laquelle les tâches ménagères et de gestion des enfants se superposent et s'accumulent dans le même environnement.

La connotation « sexospécifique » des points critiques susmentionnés concernant l'équilibre travail-vie personnelle est claire : on a affaire à des inégalités qui ne sont malheureusement pas surprenantes, et qui ont été mises en évidence et discutées par plusieurs études menées avant et pendant le confinement.

NOTES

1. Nick Couldry & Andreas Hepp, *The Mediated Construction of Reality*, Cambridge, Polity Press, 2017.

2. Ursula Huws, « Logged labour: a new paradigm of work organisation? », in *Work Organisation, Labour & Globalisation*, 10(1), 2016, p. 7-26.

3. José Van Dijck, Thoams Poell, & Martijn De Waal, *The platform society: Public values in a connective world*, Oxford, Oxford University Press, 2018.

4. Tarleton Gillespie, « Platforms Intervene », in *Social Media+Society*, 1(1), 2015, p. 1-2.

5. Armanda Cetrulo, Dario Guarascio and Maria Enrica Virgillito, « The Privilege of Working From Home at the Time of Social Distancing », in *Intereconomics*, 55, 142-147, 2020, <https://doi.org/10.1007/s10272-020-0891-3>

6. Istat, ottobre 2020, *Occupati e disoccupati*, www.istat.it/it/files//2020/12/CS_Occupati-e-disoccupati_OTTOBRE_2020.pdf et *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*, www.istat.it/storage/rapportoannuale/2020/Rapportoannuale2020.pdf
7. Federico Butera, « Le condizioni organizzative e professionali dello smart working dopo l'emergenza : progettare il lavoro ubiquo fatto di ruoli aperti e di professioni a larga banda », in *Studi organizzativi*, 1,141-165, 2020, Doi : 10.3280/SO2020-001006
8. Censis 2020, « La scuola e i suoi esclusi », in *Italia sotto sforzo. Diario della transizione*, <https://www.censis.it/formazione/1-la-scuola-e-i-suoi-esclusi/la-scuola-e-i-suoi-esclusi>, 21.01.2021
9. Roberto Albano, Tania Parisi, Lia Tirabeni, « Gli smart workers tra solitudine e collaborazione », in *Cambio. Rivista Sulle Trasformazioni Sociali*, 9(17), 2019, <https://doi.org/10.13128/cambio-24960>
10. Marta Angelici & Paola Profeta, *Smart-Working: Work Flexibility Without Constraints*, CESifo Working Paper No. 8165, 2020, <https://ssrn.com/abstract=3556304> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3556304>
11. Eurostat2019, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=How_do_women_and_men_use_their_time_-_statistics
12. Francesca, Amenduni et al., « Teaching Remotely During a Pandemic: Impact of Smart-Working on Teachers' Professional Identities », in *Handbook of Research on Remote Work and Worker Well-Being in the Post-COVID-19 Era*, Daniel Wheatley et al. (ed.), IGI Global, 2021, p. 81-102. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-6754-8.ch006>
13. Luciano Floridi, *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina, 2017.
14. *Educare digitale 2019*, <https://www.agcom.it/documents/10179/14037496/Studio-Ricerca+28-02-2019/af1e36a5-e866-4027-ab30-5670803a60c2?version=1.0>
15. Paolo Pascucci & Angelo Delogu, « Sicurezza sul lavoro nella PA nell'emergenza da Covid-19 ». in *Sinapsi*, X(1), 2020 p. 131-143
16. Wunong Zhang, Wang Yuxin, Lili Yang, and Wang Chuanyi, « Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak », in *Journal of Risk and Financial Management*, 13(55), p? 1-6, <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>
17. World Bank, *Remote Learning and COVID-19 The use of educational technologies at scale across an education system as a result of massive school closings in response to the COVID-19 pandemic to enable distance education and online learning*, 2020, <https://documents1.worldbank.org/curated/en/266811584657843186/pdf/Rapid-Response-Briefing-Note-Remote-Learning-and-COVID-19-Outbreak.pdf>
18. [Dans le système scolaire italien, l'enseignant de soutien est affecté au suivi des élèves en situation de handicap].
19. Elisa Carolina Puccetti & Valerio Luperini, « Quale scuola dopo la pandemia ? » in *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 2020, p. 93-102, DOI, 10.19241/lll.v16i36.536
20. Carmen Carrillo & Maria Assunção Flores, « COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices », in *European Journal of Teacher Education*, 43:4, 2020, p. 466-487, DOI: 10.1080/02619768.2020.1821184
21. Carlo Giovannella, Marcello Passarelli, Donatella Persico, « Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers' perspective », 2020, Pre-print. https://www.researchgate.net/publication/343127257_Measuring_the_effect_of_the_COVID-19_pandemic_on_the_Italian_Learning_Ecosystems_at_the_steady_state

22. Daniele Di Nunzio · Marcello Pedaci · Fabrizio Pirro · Emanuele Toscano « La scuola “restata a casa”. Organizzazione, didattica e lavoro durante il lockdown per la pandemia di Covid19 », Working paper, Fondazione Di Vittorio, 2020.
23. Elisabetta Risi, Riccardo Pronzato, Guido Di Fraia, « Everything is inside the home: the boundaries of home confinement during the Italian lockdown », in *EUROPEAN SOCIETIES*, 2020, p. 1-14, ISSN: 1469-8307, doi: 10.1080/14616696.2020.1828977
24. Davide Capperucci, « Didattica a distanza in contesti di emergenza : le criticità messe in luce dalla ricerca », in *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 2021, p. 13-22. <https://doi.org/10.13128/ssf-12309>
25. Stefania Capogna , Flaminia Musella , Licia Cianfriglia (a cura di), *Analisi sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, Rome, Eurilink University Press, 2021.
26. Dora Gambardella et al. (2020) « La crisi pandemica e le trasformazioni del lavoro accademico in Italia : un esercizio di riflessività », in *Sociologia del Lavoro*, vol. 158, 2020, p. 304-312, DOI :10.3280/SL2020-158016
27. Elisabetta Risi & Riccardo Pronzato, « Smart working is not so smart: Always-on lives and the dark side of platformisation », in *Work Organisation, Labour & Globalisation*, vol. 15, No. 1, 2021, p. 107-125 <https://doi.org/10.13169/workorglaboglob.15.1.0107>
28. Aitor Jiménez González & César Rendueles Menéndez de Llano, « Capitalismo digital: fragilidad social, explotación y solucionismo tecnológico », in *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 17(2), 2020, p. 95-101.
29. Deborah Lupton, Inger Mewburn and Pat Thomson (eds), *The digital academic. Critical perspectives on digital technologies in higher education*, Londres, Routledge, 2017.
30. Fabrizio Pirro, « Il lavoro al tempo del coronavirus : la condizione lavorativa », in Mimmo Carrieri & Cesare Damiano (a cura di), *Come cambia il lavoro nell'era del Covid. Quarta indagine sui lavoratori italiani*, Rome, Arcadia, 2021 ; Anne-Iris Romens, « Remote Work, the Balance Between Times of Living, and the Lockdown : Call for a Gender Perspective », in *Sociologia del Lavoro*, n. 160, p. 224-243, 2021, DOI : 10.3280/SL2021-160011
31. Lidia Katia C. Manzo & Alessandra Minello, « Mothers, childcare duties, and remote working under COVID-19 lockdown in Italy: Cultivating communities of care », in *Dialogues in Human Geography*, volume 10, issue 2, 2020, p. 120-123.
32. Richard Sennett, « Così il coronavirus ci spingerà a migliorare le nostre città », interview avec Richard Sennett par Włodek Goldkorn, <https://espresso.repubblica.it/plus/articoli/2020/04/10/news/cambiare-le-citta-1.347037?preview=true>, 10 avril 2020.

RÉSUMÉS

L'objectif de cet article est de discuter quelques preuves empiriques tirées d'entretiens qualitatifs, effectués entre le mois d'avril et juin 2020, aux femmes italiennes entre 30 et 60 ans qui travaillent dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement de l'école primaire et secondaire. La recherche s'est proposé d'étudier les ressenties et les expériences d'enseignantes et éducatrices par rapport à une relation médiatisé (Couldry & Hepp, 2017) de plateforme, en

remarquant d'une part la fonction exercé par l'infrastructure et d'autre part la reconfiguration d'une expérience de travail fracturée et always on (Huws, 2016). Le contexte théorique de l'étude est le concept de re-framing (Goffman, 1974) des schémas d'interprétation de la réalité dans le contexte de la pandémie.

This paper discusses some empirical evidence drawn from qualitative interviews, carried out between April and June 2020, to Italian women between the ages of 30 and 60 who work in the field of education and primary and secondary school. The research investigates the feelings and experiences of teachers and educators in relation to a mediated relationship (Couldry & Hepp, 2017) of the platform and it shows on the one hand the function exercised by the infrastructure and on the other hand the reconfiguration of a fractured and always on work experience (Huws, 2016). The theoretical background of the study is the concept of re-framing (Goffman, 1974) as pattern of interpreting reality in the context of the pandemic and in particular the limits of the micro-sociality typical of the relationships between the teacher/educator and learner.

INDEX

Index géographique : Italie

Index chronologique : 2021

Keywords : remote work, platformization, distance learning, fractured and always-on experience

Mots-clés : travail à distance, plateforme, apprentissage à distance, expérience fracturée et toujours active

AUTEUR

ELISABETTA RISI

Professeur adjoint à l'Université IULM de Milan. Elle enseigne la sociologie des processus culturels et la méthodologie de la recherche sociale. Ses intérêts de recherche portent sur l'approche critique des plateformes, les formes de la subjectivité contemporaine et le rôle des émotions dans les processus sociaux.