http://animeduc.occe.coop

Animation & Éducation

N°277-278 Juillet-Octobre 2020 - Prix : 5 €

Animation & Éducation est la revue pédagogique de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole

La coopération à l'épreuve du distanciel

Sommaire du dossier page 25





Autour du monde

Enseignants et/ou Parents du Canada, d'Équateur, de Moldavie ou de Belgique témoignent de leur expérience scolaire dans une période inédite.

pp. 14 à 23



Tirer les leçons de l'hier et ***Penser l'école d'aujourd'hui avec*** *:*

Claude Lelièvre
Eirick Prairat
Bernard Lahire
Laurence De Cock
Marie Duru-Bellat,
Marie-Aleth Grard
Jean-Luc Cazaillon
Claire Héber-Suffrin

pp. 66 à 81

Coopérons dès l'École



2020 2021 ASSURANCE SCOLAIRE

DE LA MATERNELLE AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES

Vos élèves méritent le spécialiste de l'Assurance Scolaire.

PROTÉGER CHAQUE ENFANT, NOTRE RAISON D'ÊTRE.
La MAE, c'est bien plus qu'une Assurance Scolaire. Créée en 1932 par des enseignants, la MAE met toute son expertise au service des enfants, des parents et des équipes pédagogiques.

LA DOUBLE PROTECTION POUR ÊTRE BIEN ASSURÉ.
Lors des activités scolaires obligatoires et facultatives, l'Assurance Scolaire MAE protège vos élèves qu'ils soient responsables ou victimes d'un accident (Responsabilité Civile + Individuelle Corporelle). En cas d'accident, c'est également une garantie pour vous dont la responsabilité peut parfois être engagée, si vos élèves ne sont pas correctement assurés.

L'ASSURANCE SCOLAIRE MAE EST UN GAGE DE TRANQUILLITÉ.

Attestation immédiate

mae.fr

Recommandée par la fcpe

Pour toute information, contactez la MAE de votre département ou le 02 32 83 60 00.

AP PI ENS 07/20 – Mutuelle MAE, mutuelle soumise aux dispositions du Livre II du Code de la Mutualité (SIREN N°510 778 442) Mutuelle Assurance de l'Éducation, Société d'Assurance mutuelle à cotisations variables, entreprise régie par le Code des Assurances (SIREN N°781 109 145) 62 rue Louis Bouilhet – CS 91833 – 76044 ROUEN CEDEX – Crédits photo : Offset by Shutterstock et Getty Images

La mae Depuis 1932

MON PREMIER ASSUREUR



Optons pour un choix de société **où la coopération prend tout son sens**

Dans quelques mois, cette surprenante année 2020 sera derrière nous. Et franchement, il n'y aura pas grand monde pour la regretter. Des écoliers aux personnes âgées, des salariés aux actionnaires, du personnel soignant aux scientifiques, des sportifs amateurs aux professionnels, des petits aux grands commerçants, des intermittents du spectacle aux artistes célèbres, des grands capitaines d'entreprise aux plus démunis d'entre nous, toutes les couches de la société, tous les groupes de personnes, tous les individus ont subi la crise sanitaire !

Mais ne nous y trompons pas. Si la pandémie liée à la Covid-19 perturbe largement et sans doute durablement l'équilibre de toutes les sociétés de la planète, elle aura surtout servi de révélateur de nombreux dysfonctionnements préexistants. Toutefois, les raisons d'espérer existent. Les services publics, trop souvent décriés, ont tenu et permis au pays de rester debout. Ils l'ont fait à la grande surprise de ceux qui les connaissent si mal mais les critiquent si bien. Ce serait néanmoins injuste d'attribuer tout le mérite aux seuls agents de l'État. L'ensemble du personnel soignant, les employés de la grande distribution, les éboueurs, les enseignants et bien d'autres ont été exceptionnels. Des solidarités de proximité se sont organisées pour maintenir le lien avec les plus fragiles, les aider, les soutenir. Encore une fois, les Français ont fait ce qu'ils savent faire le mieux lorsque la situation l'exige : se rassembler, s'entraider, coopérer. Chacun à notre niveau, dans l'ombre ou en pleine lumière, « *nous avons assuré* », comme disent les jeunes. Tel le colibri sobre et heureux, persuadé que sa goutte d'eau participera à la maîtrise de l'incendie, chacun d'entre nous a multiplié ses efforts au service de la communauté.

La bonne nouvelle, et nous l'avons constatée tous les jours, c'est que la distanciation physique et le travail à distance n'ont pas empêché la coopération. Ce qui nous rassemble à l'OCCE, ce qui constitue notre raison d'exister et aussi notre force considérable, c'est notre forte certitude en nos convictions et dans les racines mêmes de notre mouvement. Nos illustres prédécesseurs nous ont montré la voie. Depuis des décennies, nous sommes les passeurs de leur message. Un message humaniste, empreint de justice sociale, d'équité et de fraternité. Nous optons pour un choix de société où cette coopération prend tout son sens.

L'année 2020 n'est pas terminée et il y a fort à parier que les difficultés ne s'arrêteront pas de sitôt puisque ce virus n'a que faire du calendrier. Reconnaissons que cette rentrée scolaire s'annonce pour le moins préoccupante. Il y a quelques mois, le ministre de l'Éducation nationale affirmait : « *Nous sommes prêts.* » Sans doute aurait-il été de bon ton qu'il précise qui était prêt et prêt à quoi. De toute évidence, les enseignants ne l'étaient pas. Ils ont pourtant fait semblant de l'être, ils ont travaillé d'arrache-pied, ils se sont organisés, ils ont inventé de nouvelles manières d'enseigner. Sans compter leur temps ni leur énergie, ils ont encore une fois mis bien plus que leur professionnalisme au service de leurs élèves. Une vieille habitude, hélas !

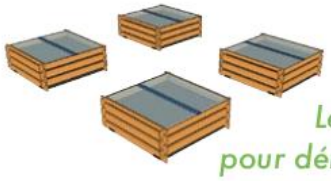
Aujourd'hui, plus de six mois après le début de la pandémie, nous ne sommes toujours pas prêts. Les protocoles sanitaires continuent à se construire au jour le jour, les incertitudes s'amoncellent au-dessus des établissements scolaires qui ont abordé la rentrée scolaire dans un épais brouillard. Dans cette brume, ne perdons pas de vue le phare de nos convictions et laissons-nous guider par les nobles idéaux qui régissent nos actions. Fonçons vers la lumière car, rassurons Jacques Brel, il est des étoiles accessibles !

Gérard Royer
Président de la fédération OCCE

Carré Serre

Quand rentrée rime avec potager partagé !

DÉCOUVREZ NOS OFFRES CLÉS EN MAIN POUR UNE RENTRÉE FERTILE



L'ESSENTIEL

Le Kit de 4 Carrés Potager pour démarrer en toute simplicité

4 x Carré Potager de 1m²

Simples et ludiques, les potagers Carré Serre sont une solution pérenne en faveur de la nature et de la biodiversité à l'école.
Les enfants participent en toute sécurité, au montage, à l'entretien et à la dégustation !





LE RAFRAÎCHISSANT



La solution clé en main pour rafraîchir les cours d'écoles

1 x Pergola 3x3 m
2 x Tour de Culture
2 x Carré Potager de 1m²

Cultiver les fleurs, légumes, fruits et aromates à tous les étages. Créer un îlot de fraîcheur dans la cour de l'école et profitez d'un endroit où il fera bon vivre durant les fortes chaleurs.

NOS KITS, POUR VOUS SIMPLIFIER LE POTAGER, SONT LIVRÉS AVEC LES ACCESSOIRES INDISPENSABLES !

TERREAU BIO
Idéal pour un jardin écologique et durable

CÉRAMIQUES D'IRRIGATION
Irrigation naturelle et économe avec ces poteries poreuses

LOMBRICOMPOSTEUR
Pour transformer vos biodéchets en engrais pour le potager

PÉDAGOGIE MÉMOPIQUE
Vous guider pas à pas avec nos outils dédiés aux écoles

OFFRE ADHÉRENT

BÉNÉFICIEZ D'UNE REMISE DE 20%

AVEC LE CODE « OCCE » SUR

WWW.CARRESERRE.COM

NOS CARRÉS POTAGERS

MADE IN FRANCE
fabriqué dans la Sarthe

BIOSOURCÉ
bois durable, norme PEFC

LONGUE DURÉE
garantie 5 ans



Dossier
Sommaire en page 25

La coopération à l'épreuve du distanciel

Editorial 3

Optons pour un choix de société où la coopération prend tout son sens
Gérard Royer
Président de la fédération OCCE

Vie Fédérale de l'OCCE 6

Cause des enfants | **Des actions engagées sur la durée**
Marie-France Sangla

Nouveau conseil d'administration national 2020-2021 de l'OCCE

Echos des éco'coop 10

L'OCCE agit pour le développement d'une école dehors
Le groupe de travail national éco'coop

Arts et culture 12

Faire exister Bals en liance et son alchimie des corps
Catherine Hueber,
OCCE du Haut-Rhin

Images & Pages 84

Images

Goshu le violoncelliste Devenir soi grâce aux autres
Isabelle Crenn
Vice-présidente OCCE 78

Pages

Découvrir de petites touches de la culture japonaise
Philippe Paillard
Président OCCE Centre-Val de Loire

Autour du monde

Quito, lycée franco-équatorien la Condamine 14
« Nous avions l'habitude de travailler en équipe mais ce confinement nous a permis de devenir une équipe »
Amandine Tarter, Enseignante en classe de CE1 et Aurélien Tarter, Enseignant en classe de CM2

Calgary, Canada 16
« Je trouve impossible de mener un travail d'enseignement à distance sans que des liens forts enseignants-élèves aient été préalablement créés ! »
Paola Sanchez, enseignante

Continuité de l'enseignement en Belgique 18
Un rythme journalier exigeant aussi pour les parents
Nathalie Kalogeras, Professeure d'histoire-géographie

Liège en Belgique 20
Un projet coopératif réadapté au contexte du confinement»
Nathanaël Brugmans, Emmanuel Chapeau, Simon Fontaine et Tanguy Wera, Enseignants à l'athénée Léonie-de-Waha

Une expérience moldave 22
L'enseignement à distance et ses cinq acteurs principaux
Lilia Coretchi, enseignante de FLE,République de Moldavie

Échos des Ass. Dept. OCCE 82

Épiscolaire en Haute-Loire
Au croisement des arts, de l'écriture et de l'éducation à la citoyenneté
Marie-France Rachédi

Penser l'école avec...

Claude Lelièvre 66
professeur honoraire d'histoire de l'éducation à l'université Paris-Descartes
Plus jamais comme avant ! Mais, surtout, pas de plans sur la comète !

Eirick Prairat 68
professeur de philosophie de l'éducation à l'université de Lorraine
Enseigner est un art de la présence

Bernard Lahire 70
professeur de sociologie à l'ENS de Lyon
« La réalité des inégalités est assez systématiquement déniée ou déréalisée par toutes celles et ceux qui ont intérêt à ne pas les voir »

Laurence De Cock 72
historienne, essayiste, chargée d'enseignement à l'université Paris-Diderot
« Il faut reprendre la main sur notre outil de travail »

Marie Duru-Bellat, 74
Sociologue, professeure émérite à Sciences Po et chercheuse à l'IREDU
L'école à la maison, quelles leçons sociologiques ?

Marie-Aleth Grard 76
vice-présidente d'ATD Quart Monde
« Nous sommes toujours capables de nous lever pour de belles causes ! »

Jean-Luc Cazaillon 78
Directeur général des Ceméa
Plus que jamais, l'heure est à l'action collective, à la coopération !

Claire Héber-Suffrin 80
Docteur en psychosociologie, initiatrice des RERS
Les drôles de mois

Abonnement :

Pour vous abonner, rendez-vous sur le site de la revue - http://animeduc.occe.coop ou envoyez le bulletin situé en page 29 de ce numéro.

Animation & Éducation

Animation & Éducation 101 bis, rue du Ranelagh - 75016 PARIS - Téléphone 01 44 14 93 30 Fax 01 44 14 93 42 - Email : redaction-ae@occe.coop - Site Internet : http://animeduc.occe.coop - Revue de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole, Association reconnue d'utilité publique. Président de la fédération OCCE : Gérard Royer - Directeur de la publication : Gérard Royer - Rédactrice en chef Marie-France Rachédi - Premier rédacteur graphiste et maquette Robert Touati - Secrétaire de rédaction : Côme Tessier - Comité éditorial pour ce numéro : Véronique Baraize (CAN), Emmanuelle Boddaert (AD 62), Stéphanie Bonvoisin-Gossart (AD 59), Jean-Jacques Bruni (AD 83), Isabelle Crenn (AD 78), Fabrice Michel (Fédération OCCE), Béatrice Musielak (AD 53), Sophie Oury (Fédération OCCE), Philippe Paillard (AD 18), Karin Pigeaud (AD 19), Mylène Raljevic (Fédération OCCE), Marie-France Sangla (AD 01), François Sireyx (AD 79), Katell Tison-Deimat (Fédération OCCE)- Abonnements Gestion Informatique des Stocks, Service Abonnements, BP 93 14110 Condé-sur-Noireau – Impression Corlet Roto, ZA les Vallées, 53300 Ambrières-les-Vallées - Responsable médias & partenariats : Nicole Pinbouen tél : 06.19.71.77.68, tarifs préférentiels pour les associations fédérées à l'OCCE ou membres de l'ESPER. Dépôt légal à la date parution n° de CPPAP : 1022G82304 ISSN 0395-0840.

Couverture : Photomontage : © Robert Touati

Coopérons dès l'École



Cause des enfants
Des actions engagées sur la durée

Le chantier « cause des enfants » est resté actif pendant la période de confinement. Cinq réunions téléphoniques ont rythmé une partie de son quotidien et donné lieu à des actions concrètes et des partenariats renforcés. Présentation.

Le but du chantier « cause des enfants » de l'OCCE est d'inciter ses associations départementales à défendre les droits de l'enfant par des actions ponctuelles ou plus engagées sur la durée. Les lettres d'informations, de ressources et d'activités, rédigées à l'intention des classes et diffusées chaque année en novembre, contribuent à cette incitation. Pendant le confinement, les membres du chantier ont produit différents outils pour sensibiliser enseignants, parents et enfants et entretenu les partenariats déjà fortement engagés.

Des capsules « cause des enfants » transmises à PiLi

Profitant de la création de la radio coopérative de l'OCCE PiLi (« *par ici les idées* »)[1], les membres du chantier ont créé des capsules autour de la thématique des droits de l'enfant, alimentant ainsi plusieurs émissions radiophoniques[2]. Ces capsules visaient à relayer les informations de diverses associations de défense des droits de l'enfant et à rappeler l'existence du « 119 », le service national de l'accueil téléphonique de l'enfance en danger.



Sur le même principe que l'édition précédente, trois lettres électroniques seront envoyées aux enseignants pour les aider à mettre en place des activités permettant aux enfants de réfléchir à l'application de leurs droits, particulièrement pendant la semaine du 20 novembre, date anniversaire de la signature de la CIDE.

Des lettres ressources

Les membres du chantier ont également élaboré trois lettres pour aider les enseignants à mettre en place des activités permettant aux enfants de réfléchir à l'application de leurs droits, particulièrement pendant la semaine du 20 novembre, date anniversaire de la signature de la Convention. Trois droits ont été mis en exergue : le droit à l'expression, le droit à la culture et aux loisirs, le droit à la protection contre les violences.

Des partenariats renforcés

D'autre part, les partenariats de l'OCCE avec deux collectifs – la dynamique « de la Convention aux actes » et AEDE – continuent à fonctionner. Avec ce premier, dans le cadre du trentième anniversaire de la CIDE, les douze actes ont été remis à de nombreuses personnalités politiques lors d'une soirée festive et engagée au théâtre du Merveilleux à Paris le 20 novembre 2019[3]. Au terme de cette belle aventure, les membres de cette dynamique ont exprimé leur enthousiasme et leur souhait de poursuivre ce projet et validé la poursuite de cette mobilisation commune et interassociative pour parler d'une seule voix et porter des plaidoyers ensemble. Cette dynamique sera animée par une cellule de coordination, dans laquelle l'OCCE est engagé. Marie-France Sangla – représentant le chantier « cause des enfants » – coanime la commission Observatoire chargée de concrétiser, dans un livret qui sera remis aux politiques, les avancées, les reculs et les actions à mettre en oeuvre pour faire vivre les actes. Pour passer réellement de la Convention aux actes, la dynamique veut ainsi défendre une mise en action par les décideurs publics des 69 propositions contenues dans ce livret. Les membres sont invités à valoriser leurs actions au sein des réseaux sociaux et du site internet[4].

Un bilan sera effectué au bout d'une année et, si les membres le souhaitent, cette dynamique pourra être reconduite. L'OCCE a signé la convention comme 26 autres associations soucieuses de voir aboutir les propositions énoncées dans les douze actes.

La participation de l'OCCE au collectif AEDE s'est également renforcée au sein de l'équipe de rédaction du rapport alternatif. « *De la naissance à l'âge adulte, agir ensemble pour les droits de l'enfant, aller vers une société plus juste* » est le titre de ce deuxième rapport que le collectif a rédigé collectivement avec les enfants et les jeunes, pour le comité des droits de l'enfant des Nations unies. L'OCCE a particulièrement collaboré à l'écriture des chapitres éducation, liberté d'expression et participation[5].

Marie-France Sangla

1. En savoir plus sur la radio coopérative de l'OCCE PiLi : http://www2.occe.coop/node/9572
2. Écouter les capsules « Cause des enfants » sur PiLi https://soundcloud.com/pili_occe/sets/pili-cause-des-enfants

3. Voir l'article « Un nouvel élan pour la défense des droits de l'enfant » paru dans A&E 270 de janvier-février 2020, pages 6-7.
4. Plus d'infos sur : www.delaconventionauxactes.org.
5. Lire le communiqué de presse du 5 juillet 2020 https://drive.google.com/file/d/1zWt8rLnqcD3p3STNNqGx8EfaeB8TNWzk/view?usp=sharing

Nouveau conseil d'administration national 2020-2021 de l'OCCE













Bureau

1. Gérard ROYER
Président
Professeur des écoles - R
OCCE du Bas-Rhin

2. Huguette DEBROUWER
Vice-Présidente vie associative
Professeure des écoles - R
OCCE de l'Oise

3. Véronique BARAIZE
Vice-présidente pédagogie et formation
PEMF
OCCE de Charente-Maritime

4. Pierre TEUMA
Secrétaire général
Professeur des écoles
OCCE du Tam

5. Karin PIGEAUD
Secrétaire générale adjointe
Professeure des écoles
OCCE de Corrèze

6. Patrick SIBEAUD
Trésorier
Professeur des écoles - R
OCCE de l'Oise

Administrateur.trices

Marion BERTIN-SIHR
Animatrice pédagogique OCCE
Professeure des écoles
OCCE de la Nièvre

Camille BIACHE
Professeure des écoles - R
OCCE du Puy-de-Dôme

Monique BOULOIS
IEN - R
OCCE de la Martinique

Nadine BOYALS
CPC Cahors 2
OCCE du Lot

Dominique CHARBONNIER
Professeure des écoles - R
OCCE du Jura

Myriam DERVEAUX
Directrice adjointe SEGPA - R
OCCE du Pas-de-Calais

Séverine GUILLAUME
Animatrice pédagogique OCCE
de l'Aude

Dominique HENNEQUIN
PEMF
OCCE de la Haute-Marne

Florence LANCHON
Professeure des écoles - R
OCCE des Hauts-de-Seine

Josyane HERNANDEZ-LEGENDRE
Professeure des écoles - R
OCCE du Val-d'Oise

David LEGROS
Animateur pédagogique
OCCE des Ardennes

Fabrice MICHEL
Coordinateur pédagogique OCCE
PEMF
OCCE de la Meuse

Jean-Pierre POLLETO
Professeur d'Histoire - R
ESPE-Université de Strasbourg
OCCE du Haut-Rhin

Michel SCHAEFFER
Professeur des écoles
OCCE de Saône-et-Loire

Olivier THILLAIS
IEN
OCCE de la Seine-Maritime

Martine VANEECKLOOT
Professeure des écoles - R
OCCE du Val d'Oise

R : Retraité·e

Coopérons dès l'École

À vos agendas !

✔ Pensez dès à présent à noter les dates importantes des actions pédagogiques et coopératives proposées par l'OCCE à l'ensemble de ses écoles adhérentes.

Chacune des actions vous propose des formations et des ressources (symbole ⊕) et indique les bénéfices immédiats pour les élèves (symbole ⊕).

Pour toutes informations complémentaires une seule adresse :

www.occe.coop



Vivez l'Economie Sociale et Solidaire pendant **la Semaine de l'ESS à l'école**

Les élèves, de la maternelle au lycée, sont amenés à chercher, observer, analyser comment s'exercent les principes fondamentaux de l'ESS dans les structures de leur établissement ou dans des entreprises appartenant à cette économie. La semaine de mars dernier est reportée du 9 au 14 novembre 2020 et l'édition 2021 aura lieu du 22 au 27 mars 2021.

⊕ **Une opportunité de découvrir un autre mode d'organisation collective à l'école et dans l'environnement proche des élèves.**

⊕
- Des références et témoignages
- Des activités pour la classe
- Une vidéo et son dossier pédagogique

✔ Début **NOVEMBRE 2020** consultez les ressources pour débattre en classe et découvrir l'ESS

✔ Dès **JANVIER 2021** contactez les acteurs de l'ESS pour préparer les visites et actions autour de la Semaine de l'ESS de mars.



Défendez la **Cause des enfants** à l'école

À l'occasion de l'anniversaire de la signature de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE), le chantier « Cause des enfants » propose :

- l'envoi de lettres, illustrant un droit pendant la semaine des Droits de l'Enfant en novembre 2020,
- une émission de radio réalisée par des élèves et diffusée sur nos réseaux.

⊕ **Une opportunité pour les enfants de découvrir leurs droits, de débattre et d'exprimer leurs opinions. Et toujours un travail de plaidoyer avec nos partenaires pour diffuser et défendre la cause des enfants à travers les 12 actes produits en 2019 par la Dynamique « De la Convention aux actes ».**

⊕
- Une affiche téléchargeable des 10 droits fondamentaux
- Des jeux de plateau coopératifs autour des droits de l'Enfant dont une version nouvelle adaptée aux plus jeunes
- Des dossiers et fiches pédagogiques
- Une bibliographie d'ouvrages de littérature jeunesse



Découvrez la biodiversité dans l'école avec **éco'coop**

Une invitation à s'interroger, mener des recherches, débattre pour observer et préserver la biodiversité dans l'école. Est édité en ligne un carnet numérique d'engagement citoyen pour partager les projets, mutualiser et valoriser les réflexions.

⊕ **Une action qui suscite l'engagement citoyen pour la transition écologique : elle développe la pratique du débat civique, argumenté et scientifique. C'est aussi une opportunité de découvrir comment prendre soin de la planète.**

⊕
- Un kit pédagogique pour les enseignants
- Une affiche, des activités, un jeu pour les élèves
- Un carnet numérique
- Des graines à semer

✔ Inscription **AVANT LE 18 DÉCEMBRE 2020**



Osez l'aventure de l'écriture et la lecture coopératives avec **Etamine**

Pour écrire collectivement, les élèves discutent, retravaillent, illustrent les textes qui circuleront à l'échelle nationale ; d'autres les lisent et les critiquent. Auteurs et lecteurs : inscription de la rentrée au 31 décembre 2020.

Les enfants développent leur maîtrise de la langue française et l'expression. Ils valorisent et fédèrent leur création : échange de textes, communication entre classes. Une action qui incite à la rencontre avec des écrivains, des illustrateurs et des éditeurs.

- Une formation
- Un accompagnement pédagogique pour les Auteurs
- Une mise en réseau de classes Auteurs-Lecteurs
- L'animation d'ateliers d'écriture
- Un dossier et des fiches pédagogiques en direction des Auteurs et des Lecteurs

Auteurs et lecteurs : inscription 1er trimestre avant le **31 DÉCEMBRE 2020**



Habitez l'**École en poésie**

Les classes et établissements scolaires convient la poésie et les poètes au cœur de leurs projets. Au sein du partenariat OCCE/Printemps des Poètes, l'opération Photo-Poème#8, en février et mars 2021, invite à créer et envoyer en ligne une photographie, en résonance avec un poème proposé sur le thème « Le désir ».

Un label pour une découverte sensible de la langue poétique et littéraire, porter un regard poétique sur le monde et la vie, afin que la poésie rayonne dans et hors l'école. Au terme de l'année, les « traces » de l'action seront collectées et valorisées sur le blog : ecolenpoesie.tumblr.com

- Des formations
- Des ressources documentaires
- Un corpus poétique pour la jeunesse

DÈS SEPTEMBRE
vous pouvez demander le label École en Poésie

ENTRE FÉVRIER ET MARS, vous pouvez vous inscrire et participer à l'opération Photo-Poème



THÉÂ invite le théâtre dans vos classes

C'est un développement de l'éducation artistique du théâtre et de la rencontre, à l'école et au collège, entre les écritures dramatiques contemporaines jeunesse et les enfants et adolescents, en lien avec des compagnies et des structures théâtrales. Chaque année, Théâ accueille un nouvel auteur de théâtre jeunesse : en 2020-21, ce sera Antonio Carmona. Les rencontres nationales 2021 se dérouleront en Île-de-France et 150 journées de rencontres départementales Théâ dans des théâtres sont prévues..

Les enfants découvrent un processus artistique, lisent les textes, les disent, jouent, voient des spectacles professionnels, partagent le fruit de leur parcours lors de rencontres.

- Des formations nationales et départementales
- Un accompagnement pédagogique et artistique
- Une mise en réseau des classes
- Des petits cahiers d'auteurs
- Des ressources bibliographiques et filmographiques

Consultez la carte des départements participants sur www.occe.coop, rubrique « nos actions ».

Inscriptions entre **SEPTEMBRE ET DÉCEMBRE 2020**



Bals en Liance, danses à vivre et partager

Une action d'éducation artistique qui invite enfants, enseignants et artistes-danseurs-chorégraphes dans une démarche de danse contemporaine. Un parcours en amont du Bal, au cours d'ateliers de pratique au sein de chaque classe, constitue une culture commune pour les participants.

Des moments de « cérémonie joyeuse » durant lesquels plusieurs classes se rencontrent pour danser ensemble.

- Des formations nationales et départementales co-construites par l'OCCE et des artistes formateurs
- Une mise en réseau des classes
- Un accompagnement pédagogique et artistique

Visionnez le court-métrage de présentation sur le site : www.occe.coop rubrique « nos actions ».



L'OCCE agit pour le développement d'une école dehors

Photo : Robert Touati

Depuis plusieurs années, l'OCCE mène des opérations de sensibilisation au développement durable via des actions comme* éco'coop *ou* Apprendre en jardinant. *Aujourd'hui, cette association partenaire de l'Éducation nationale depuis 1928 renforce sa mobilisation pour une école dehors. Pourquoi ?

La pratique d'une éducation dehors, de temps de classe vécus dans un coin de verdure, et le retour à la nature dans les cours de récréation apparaissent de plus en plus souvent dans les souhaits des enseignants, confrontés à des élèves plus connectés aux écrans qu'à leur environnement.
La période de confinement nous aura montré tout autant combien notre action sur l'environnement peut avoir des conséquences désastreuses, en outre sur notre santé, et combien la relation que nous pouvons avoir avec lui peut contribuer à notre équilibre psychologique et biologique.
Il s'agit donc pour l'OCCE d'accompagner les enseignants dans des projets novateurs qui aideront les enfants à prendre conscience de leur place et de leur rôle dans leur environnement, ainsi que l'influence de celui-ci sur leur bien-être mais aussi sur leur éducation.

Une pédagogie active pour l'éducation à l'environnement

À l'aune de son action et de ses valeurs, l'OCCE souhaite renforcer et structurer l'éducation à l'environnement et au développement durable en distinguant plusieurs enjeux.
Il faut tout d'abord reconnecter, lier à nouveau les enfants à la nature. Le syndrome de manque de nature est avéré. Il a des effets sur la santé et le développement des enfants. Les éducateurs environnement expriment depuis longtemps que la relation première, pendant l'enfance, avec notre biotope est fondamentale pour tisser des liens solides avec notre écosystème (voir les travaux de Dominique Cottereau et Dominique Bachelard sur l'écoformation). Parce que plus on aime, connaît, comprend son milieu de vie, plus on le respecte, les enfants doivent être en contact avec la nature dès le plus jeune âge et très régulièrement. Cela nécessite de faire des lieux scolaires des espaces accueillant mieux la nature, de rompre avec le bétonnage des cours de récré, de favoriser des sorties régulières…
Ces espaces vivants ne sont d'ailleurs pas que le support d'activités naturalistes, mais plus largement d'activités sensorielles, artistiques et créatives.
Par ailleurs, il faut renforcer l'engagement des élèves, leur envie d'agir, par les pédagogies actives et démocratiques. L'interpellation massive de la jeunesse, ces deux dernières années, sur le changement climatique, appelle à plus de responsabilité et à appuyer toute démarche qui donnerait plus de place à la transition écologique. L'OCCE a toujours porté haut la parole des élèves, au travers du conseil de coop, dans lequel les élèves peuvent prendre des décisions. Il s'agit donc ici de se saisir de leur envie et de leur pouvoir d'agir. Les pédagogies actives sont plus que jamais adaptées. Elles développent l'esprit critique, la capacité à expérimenter, tâtonner, imaginer, décider et agir, des qualités nécessaires à la transformation de ce monde.
Éduquer dehors, c'est aussi ouvrir une éducation au risque qu'on apprivoise petit à petit. Cela augmente notre capacité de résilience. La crise sanitaire actuelle démontre la fragilité de nos sociétés finalement peu préparées à gérer le risque naturel ou sanitaire.

Développer des projets globaux et coopératifs

Il faut aussi développer les compétences coopératives. Reconnaître les interdépendances, c'est bien sûr faire valoir la coopération et la solidarité – comme dans la crise sanitaire que nous traversons, où les dimensions sociales, environ-

nementales et économiques doivent être envisagées ensemble et où on voit de plus en plus clairement la chaîne des causes et des effets. Les interactions nous appellent à plus de partenariat, de coopération et de faire ensemble avec – et entre – les élèves, mais aussi avec les familles, le personnel communal, les partenaires associatifs… Cela peut prendre par exemple la forme d'une création d'un jardin, d'une cour arborée, qui nécessite l'appui du personnel communal, voire le volontariat de parents, l'aide d'un service civique, l'expertise des associations d'éducation au développement durable… Il s'agit aussi d'élargir notre capacité à l'empathie. À noter ici que l'empathie n'est pas réservée aux êtres humains, mais s'étend aussi aux non-humains : les animaux, les insectes, le monde végétal…

Faire exploser les disciplines

Enfin, il s'agit de faire exploser les disciplines et de penser la complexité, de revoir la notion d'apprentissages fondamentaux. Aujourd'hui, il faut réfléchir autrement, envisager les interdépendances, les emboîtements d'échelles. À l'école primaire, il est plus aisé de mener des projets globaux. Mais dans le secondaire, les disciplines font souvent obstacle à une bonne appréhension de la globalité des questions. Les élèves et les enseignants doivent être formés à ces nouveaux modes de penser. Du temps doit être dégagé pour permettre ces activités dehors, la mise en œuvre des projets, sans que cela soit opposé aux apprentissages dits fondamentaux. À l'heure du changement climatique, qu'est-ce qui devient fondamental dans les apprentissages ? Ou, autrement dit, comment peut-on relier les apprentissages aux enjeux de manière plus étroite ?

En soutenant et en accompagnant le projet de l'école dehors, l'OCCE interroge la forme scolaire. L'éducation à et par la citoyenneté est une priorité parce qu'elle participe à l'émancipation des enfants pour qu'ils construisent un monde plus juste, plus équitable et durable. Or, les caractéristiques scolaires d'aujourd'hui – telles que soumission, hiérarchie, obéissance ou encore course à la performance – sont autant d'éléments contraires à une éducation à la citoyenneté[1]. Dans le contexte actuel, l'OCCE a donc à cœur de promouvoir et soutenir les manières d'apprendre et d'enseigner qui contribuent à repenser la forme scolaire à l'heure de la transition sociale et écologique.

Valérie Foucher, Fabrice Michel et Isabelle Samson
Pour le groupe de travail national éco'coop

1. https://eduveille.hypotheses.org/8743

Un projet associatif horizon 2025

Au début du XX[e] siècle, après la première guerre mondiale, les grands mouvements pédagogiques dont l'Office central de la coopération à l'école (OCCE) sont traversés par la question de la guerre et de la paix. Ils tendent à redonner une place aux enfants, un respect nouveau, ils mettent en œuvre une approche coopérative pour éduquer à la paix, à la démocratie, et visent à l'émancipation. Les avancées scientifiques, notamment dans le domaine de la psychologie, vont aussi œuvrer à reconsidérer les enfants et à leurs reconnaître des droits.

Le docteur Georges Fauquet, l'un des fondateurs de l'OCCE, le définissait ainsi : « *La fin première de l'institution coopérative est de relever la situation économique de ses membres, mais par les moyens qu'elle met en œuvre, par les qualités qu'elle demande à ses membres et qu'elle développe en eux, elle vise et atteint plus haut : le but de la coopération est alors de faire des hommes, des hommes responsables et solidaires pour que chacun d'eux s'élève à une pleine vie personnelle et, tous ensemble, à une pleine vie sociale.* »

Bien plus qu'une pratique pédagogique, la coopération à l'école est un projet éducatif, social, politique et économique qui porte le nom de coopération. C'est un projet global d'éducation et de transformation sociale. Mais le monde évolue et le projet de l'OCCE se réinvente à l'aune des transformations que nos sociétés connaissent aujourd'hui :

« Le projet associatif OCCE horizon 2025 s'inscrit dans un contexte de mutations marqué par l'avènement de la culture numérique, empreint d'incertitudes et de risques mais aussi d'opportunités à saisir, sur les plans politique, économique, social, environnemental. Il trace les lignes directrices de l'action que la fédération conduit pour la mise en œuvre de son projet coopératif d'éducation fondé sur les valeurs humanistes de solidarité, de démocratie, de justice sociale, de liberté, d'égalité en droit, de fraternité et de laïcité.

S'effectuant dans le champ éducatif, il porte en son sens et en son objet, enraciné dans son histoire et se projetant dans l'avenir, un projet politique de transformation sociale dont l'éducation est un levier essentiel.

Les valeurs et les pratiques coopératives induisent un positionnement responsable dans la société, le projet pédagogique de l'OCCE croise les problématiques du monde contemporain et s'y détermine pour :

- un projet économique qui privilégie délibérément l'humain en alternative à la politique néolibérale ;

- l'éducation à la paix pour l'avènement d'une société sans violence ;

- les transformations à opérer pour un développement soutenable ;

- le combat contre les discriminations, les dogmatismes et intolérances, les politiques de rejet ;

- l'application de la Convention internationale des Droits de l'enfant ;

- une démocratie en actes et pour les valeurs de la République lorsqu'elles sont remises en question ;

- l'accompagnement de la jeunesse à développer sa connaissance du monde, son esprit critique au service de son émancipation et de son engagement citoyen. »



Faire exister
Bals en liance et son alchimie des corps

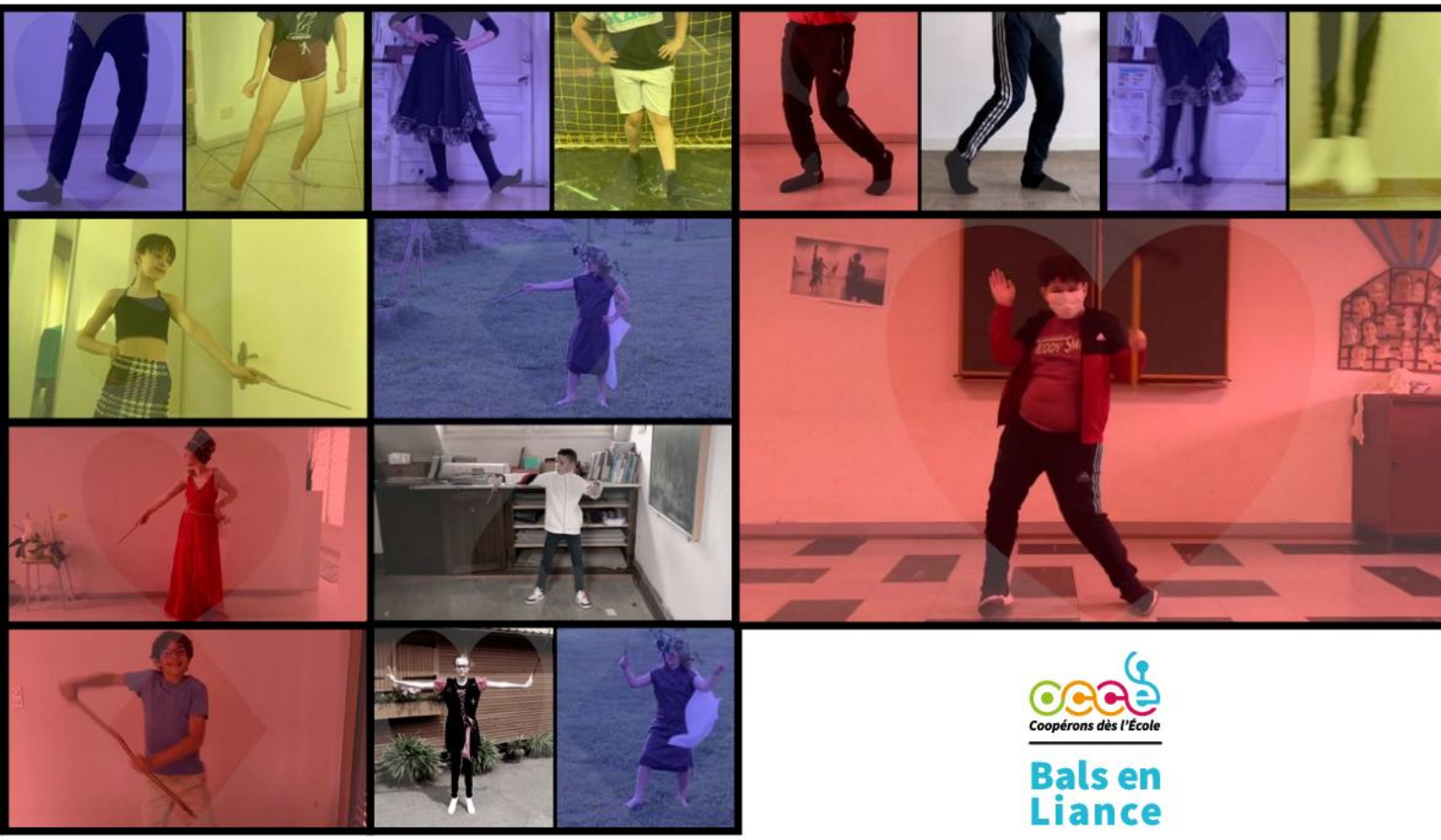


Comment, dans un contexte où la distance est reine, continuer de faire exister une action artistique telle que Bals en liance[1] ? Comment poursuivre une action dont les objectifs sont de faire tomber les barrières et de réduire, par le mouvement et la danse, les distances physiques et sociales ? Réponse de Catherine Hueber !

En partenariat avec le Ballet de l'Opéra national du Rhin (BONR) et la Daac, l'action artistique Bals en liance s'est installée sur le territoire haut-rhinois depuis 2017. Cette année, le bal se voulait baroque, en lien avec la création de Béatrice Massin *Le Joueur de flûte*, programmée au BONR. Sur l'invitation de Bruno Bouché, directeur artistique du BONR, l'interprète et chorégraphe Bruno Benne a accepté le rôle de maître à danser du bal qui devait clore l'action Bals en liance dans le Haut-Rhin. Ce bal était programmé pour le 14 mai. C'est avec Pasquale Nocéra, chargé de développement des missions du CCN-BONR[2], qu'il s'apprêtait à faire vivre à deux classes collégiennes et deux classes de CM2 leurs premiers ateliers artistiques début mars.

Ne pas abandonner

Mais le temps s'est brusquement arrêté, ponctué par cette cohorte de mots violents tels que « *guerre* », « *gestes barrière* », « *distanciation sociale* », suivie peu après par « *continuité pédagogique* », « *annulation des projets* » ou « *virtuel* », non moins violents. Alors comment dans ce contexte continuer de faire exister Bals en liance, dont les objectifs sont de faire tomber les barrières et de réduire, par le mouvement et la danse, les distances physiques et sociales ? Comment donner du sens au virtuel alors que c'est le présentiel, le corps et le toucher de l'autre qui créent le lien, le partage et le bonheur de faire et de vivre ensemble ?
Après un premier temps teinté de résignation et d'abattement, l'équipe BONR, OCCE et Daac, forte de son expérience et de sa volonté d'agir, a décidé de ne pas abandonner son projet sans pour autant se donner l'illusion qu'une version virtuelle remplacerait la forme initiale. Non, le virtuel et le distanciel ne pourront jamais créer cette alchimie des corps et de la musique qui est l'apanage de l'art. Mais que faire des liens déjà formés ? Des enseignants et leurs élèves déjà investis ? D'un artiste et d'une structure culturelle engagés ? La décision a été prise de rebondir, transformer, recréer, imaginer, chercher de nouvelles pistes pour que ce projet artistique déposé en septembre 2019 se découvre une forme nouvelle.



Coopérons dès l'École

Bals en Liance

Un projet recréé sous des formes nouvelles

Le travail chorégraphique a ainsi été conduit à travers des tutoriels vidéo ou des expériences guidées à la voix et sous forme de cours virtuels collectifs. Le chorégraphe Bruno Benne a introduit oralement chacune des vidéos et a associé une image ou une vidéo de danse professionnelle à chaque tutoriel pour continuer à ouvrir l'imaginaire des enfants et leur faire connaître son travail.

Les élèves quant à eux ont expérimenté chez eux des contenus inspirés de la danse baroque (pas, musique, postures…) et ont pu laisser libre cours à des interprétations diverses pour trouver les points d'accroche avec la création contemporaine : choix d'objets, d'espaces, de mouvements, de certains pas ou postures utilisés lors des cours virtuels. La contrainte du confinement les a amenés à s'approprier l'espace chorégraphique avec les meubles et objets de la maison. Chaque tutoriel les conduisait à créer une courte vidéo de vingt secondes qu'ils envoyaient via leur téléphone à leurs enseignants référents.

Tous les élèves n'étaient pas au rendez-vous – certains s'étant échappés du continuum scolaire – mais pour les autres, Bals en liance a constitué un lien, nourri par des événements ponctuels entre les enseignants et l'artiste. Grâce au travail de l'équipe de production du BONR, ce projet a trouvé son aboutissement dans un montage des vidéos individuelles, afin de recréer ce collectif qui donne tout son sens à l'école. Alors oui, nous pouvons être fiers d'avoir donné un sens et une réalité à ce projet : le résultat est magnifique ! Mais nous avons hâte de lui redonner son sens initial, en lien avec tous les élèves, en présence et en interaction.

Catherine Hueber,
Animatrice pédagogique départementale
OCCE du Haut-Rhin

1. Bals en liance est une action d'éducation artistique coopérative développée par l'OCCE sous la direction de Katell Tison-Deimat, coordinatrice nationale Arts et culture. Pour en savoir plus, vous pouvez lire le « *suivi de projet* » consacré à cette action dans les A&E 267 à 270-271.
2. En 1985, le Ballet du Rhin a reçu le label de Centre chorégraphique national (CCN), un label initié un an plus tôt par le ministère de la Culture. Il en existe aujourd'hui 19. Celui du BONR est le seul à fonctionner au sein d'un opéra.

Quito, lycée franco-équatorien la Condamine

« Nous avions l'habitude de travailler en équipe mais ce confinement nous a permis de devenir une équipe »



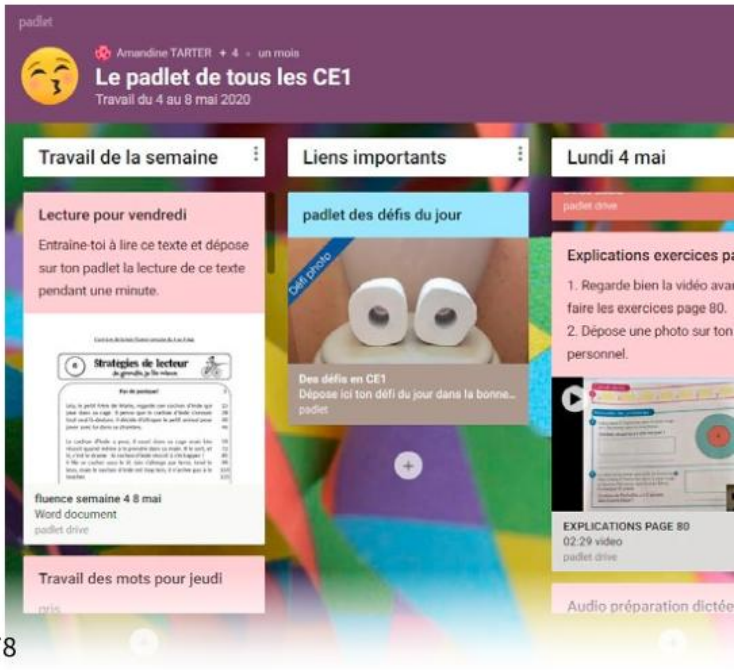
En ce jeudi 12 mars au matin, au lycée franco-équatorien la Condamine, la vie scolaire se déroule presque normalement. Presque car une rumeur circule : les établissements scolaires fermeraient tous à midi. L'information officielle tombe à 10 h ! Cela laisse 2 h pour s'organiser. Comment les équipes enseignantes ont-elles, dans ces conditions, réussi à poursuivre leurs missions ? Réponse d'une enseignante et d'un enseignant, Amandine et Aurélien Tarter[1].

Jeudi 12 mars, 9 heures 35, au pied du volcan Pichincha, au lycée franco-équatorien la Condamine (1 350 élèves, de la PS à la terminale) à Quito en Équateur, la sonnerie retentit, donnant le signal aux 925 élèves du primaire que la première pause de la journée peut enfin commencer, pause très attendue après 1 h 50 de classe. Tout le monde sort, comme d'habitude ! Les enseignants de surveillance prennent place, comme d'habitude ! Les élèves jouent, courent, mangent… comme d'habitude ! Pourtant, l'heure du grand chamboulement approche. Une rumeur parvient aux oreilles de tout le monde : Yunda, le maire de Quito, vient d'annoncer la fermeture de toutes les écoles à midi aujourd'hui à cause du fameux coronavirus qui frappe l'Équateur. Tant que nous n'avons pas la certitude de l'information, nous faisons comme si de rien n'était. La fin de la récréation sonne et nous regagnons nos classes. Quelques minutes après, la vie scolaire passe dans toutes les classes pour nous faire parvenir le message officiel : l'école ferme et les parents viennent chercher leurs enfants. C'est un peu la panique. On a à peine le temps de dire au revoir à nos élèves et de leur laisser quelques affaires pour travailler à la maison, pour quelques jours pensions-nous alors.

Le padlet pour organiser et harmoniser

Tout s'organise rapidement ! Le lendemain, une journée de travail par niveau, entre collègues, est mise en place pour préparer l'école à la maison. Il faut dire que des collègues, nous en avons pas mal : 39 classes de primaire plus les professeurs d'anglais et d'espagnol qui interviennent sur plusieurs classes. Le mot d'ordre : travailler ensemble pour harmoniser ! Formations rapides, pour ceux qui en ont besoin, à quelques outils numériques de base (padlet, Zoom…). Toutes les équipes choisissent padlet, un outil déjà utilisé en classe. L'équipe enseignante se prépare à devoir fonctionner avec cet outil jusqu'aux vacances d'avril, pense-t-elle alors.

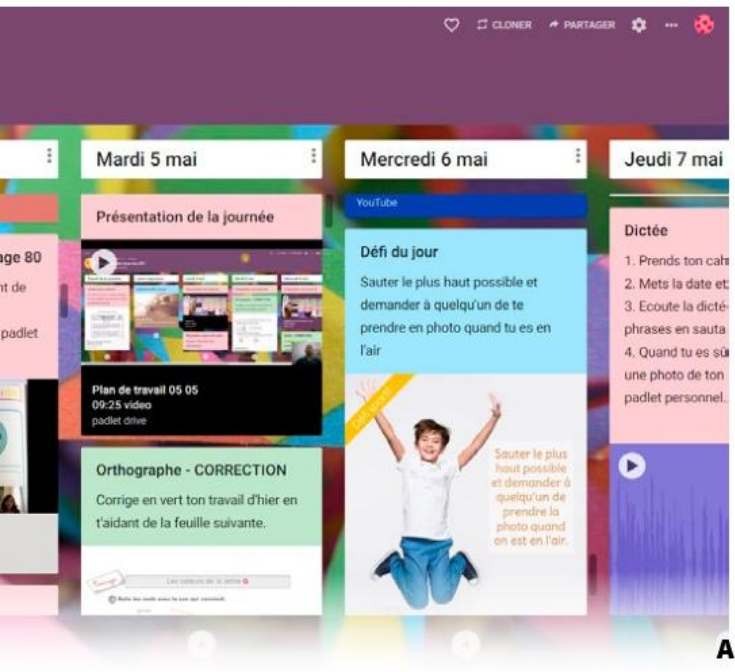
Avec les quatre collègues de CE1, nous commençons par créer un squelette d'une semaine type : nombre d'activités à la semaine et par jour, durée des activités, organisation de la restitution des travaux… À partir de là, chacun prépare les activités sur un padlet, partagé ensuite par chaque enseignant de CE1 à ses élèves. Ces derniers font alors les



activités proposées et les parents envoient les travaux à l'enseignant de leur enfant. Comprenant rapidement que la situation allait durer et pour harmoniser encore plus le travail donné à nos élèves, nous décidons de créer un padlet de travail commun à nos 122 élèves de CE1. Ensuite, chaque élève dispose de son propre padlet pour y déposer son travail. Nos élèves se sont rapidement adaptés. Je suis toujours aussi admirative de leurs capacités d'ajustement et d'apprentissage !

L'organisation bien ficelée, je me suis alors demandé comment je pouvais permettre à mes élèves de coopérer car c'est une habitude dans ma classe. Comment faire pour que des élèves, bien que seuls chez eux, puissent travailler ensemble ? Consciente que ce point est fondamental et qu'il ne faut pas le perdre, je décide de remettre en place notre journal de classe. Une fois par semaine, j'organise une visioconférence pendant laquelle les élèves se regroupent pour écrire ensemble des articles qu'ils m'envoient ensuite. Ils adorent ce moment puisque souvent, bien que cette activité ne soit pas obligatoire, plus de la moitié de la classe y participe.

En CM2 également, l'équipe des cinq enseignants a commencé tout de suite par créer un padlet commun à l'ensemble des classes du niveau (au nombre de quatre) chaque semaine. Il est cloné pour que chacun des 110 élèves de CM2 dispose de son propre padlet de travail, avec les exercices qu'ils font dans la partie commentaire sous chacun d'eux : tout travail déposé sur le padlet est corrigé et évalué par l'enseignant, qui peut ainsi aider lorsqu'il y a des difficultés. Il faut dire que les élèves de CM2 sont forcément plus autonomes que les élèves de CE1. L'idée est de permettre à tous les élèves du niveau d'avancer au même rythme tout au long des semaines : pas de différence ! Chacun réajuste selon les petites habitudes de classe. Dans ma classe, je m'appuie beaucoup sur l'aspect coopératif. Du coup, mes élèves me réclament souvent de travailler en groupe. Ainsi, ils travaillent ensemble lors des visioconférences du jeudi. Bien souvent, cela leur permet de parler entre eux et d'échanger en français. Il est fort agréable de constater que les élèves ont pris l'habitude de travailler ensemble et en ressentent aujourd'hui un besoin indispensable. Finalement, le confinement n'a pas perturbé certaines bonnes habitudes de classe, voire les a renforcées.



Une coopération des enseignants

Après douze semaines de travail avec ce fonctionnement, nous avons pris notre rythme à la maison entre la préparation des padlets de niveau, la correction de tous les padlets des élèves et les visioconférences (deux par élève par semaine) qu'il faut préparer et assurer, le travail de nos deux filles (Léna, 3e, et Camille, 6e) et leurs visioconférences (environ trois par jour chacune). Les journées sont bien rythmées ! Il a fallu tout inventer pour maintenir le lien avec nos élèves et leur permettre de continuer à progresser. Cette période nous permet d'échanger encore plus sur nos pratiques, de discuter, de partager, de réfléchir à nos manières de faire et à notre contexte particulier d'enseignement (la place de l'oral par exemple, fondamentale dans le cadre d'élèves bilingues ne parlant pas français chez eux). Cette réflexion nous permet déjà de penser à de nouvelles organisations pour les années à venir.

Avec un peu de recul, nous nous rendons compte que nous pensions la coopération uniquement entre nos élèves et nous oublions peut-être trop souvent de nous l'appliquer à nous, enseignants. On sait qu'elle est un atout pour nos élèves mais elle l'est aussi pour nous ! Tous les vendredis, nous prenons l'habitude, aussi bien l'équipe des enseignants de CE1 que de CM2, de nous retrouver en visioconférence pour faire le bilan de la semaine et pour préparer la semaine à venir : moment de travail et de détente en même temps ! C'est ça, pour nous, la vraie continuité pédagogique ! Nous avions l'habitude de travailler en équipe mais ce confinement nous a permis de devenir une équipe. Nous étions collègues, nous sommes devenus camarades et coéquipiers. Nous espérons que nous allons tous comprendre que cette union a fait notre force. Coopérer nous a aidés, alors il ne faudra pas l'oublier à l'avenir. Osons parler de la continuité pédagogique après ce confinement : surfons sur cette dynamique pour continuer à créer ensemble des outils communs, des manières de faire communes, à partager, à coopérer ! Ce sont nos élèves qui en tireront les bénéfices. C'est assez incroyable qu'il faille attendre de se retrouver tout seul chez soi, coincé, pour commencer à réellement coopérer entre nous !

Amandine Tarter,
Enseignante en classe de CE1
et Aurélien Tarter,
Enseignant en classe de CM2



Calgary, Canada

« Je trouve impossible de mener un travail d'enseignement à distance sans que des liens forts enseignant-élèves aient été préalablement créés ! »

Le 12 mars, le gouvernement canadien annonçait officiellement la fermeture de tous les établissements scolaires dès le lundi 16 mars et jusqu'à la rentrée de septembre. Paola Sanchez, enseignante en classe de 5e primaire (équivalent au CM2 en France) à Calgary, témoigne de son quotidien professionnel confiné et de la façon dont elle a réussi à maintenir la motivation de ses seize élèves et le lien fort qui les unissaient avant le confinement.

Animation & Éducation : Pratiquez-vous une ou des pédagogies particulières (coopérative, institutionnelle, inspirée de Freinet…) ou des modalités d'apprentissage spécifiques (comme la classe inversée) ?

Paola Sanchez : Je ne suis pas limitée à une seule démarche ou une seule pédagogie. J'utilise un mixte d'outils et d'approches selon les besoins des élèves. Je privilégie toutefois la pédagogie de projet qui permet de travailler plusieurs compétences : la lecture, l'expression orale, l'organisation du travail notamment en sciences… J'utilise beaucoup d'outils de la pédagogie coopérative comme les plans de travail. Pour certaines notions, je recours aux modalités de la classe inversée. Pour autant, suis-je une classe inversée ? Non. Suis-je une classe coopérative ? Oui mais pas au sens « *freinétiste* » du terme, car je picore dans différentes pédagogies ce qui convient le mieux à ma situation scolaire, et je fais en sorte que cela fonctionne avec mes élèves.

A&E : Pouvez-vous nous relater comment s'est passée la fermeture des établissements scolaires ? Y a-t-il eu un temps assez long entre l'annonce de la fermeture et sa réalisation ?

P.S. : Cela faisait une semaine que nous sentions qu'il y avait des risques. C'est le jeudi 12 mars que nous avons appris la fermeture des établissements à partir du lundi 16 mars. Nous avons donc eu le jeudi en fin de journée et la journée du vendredi pour nous y préparer. Le 13 mars, nous avons eu une réunion avec le chef d'établissement qui nous a donné des directives, les outils que nous devions utiliser et l'organisation dans les grandes lignes de cet enseignement à distance. Avantage sur nos collègues français : dès le début du confinement, nous avons été informé que nous ne reprendrions pas en présentiel avant septembre. Ceci nous a permis de nous projeter sur un temps long, d'organiser le travail scolaire et de planifier l'acquisition des nouveaux apprentissages en conséquence.

A&E : Quels outils avez-vous utilisés pour assurer cette continuité d'enseignement ?

P.S. : Depuis deux ans, l'établissement a fourni à chaque enseignant un iPad et un ordinateur portable personnel. À partir du collège, les élèves disposent d'un iPad et d'un ordinateur qu'ils achètent via l'établissement. Pour cette période particulière, l'établissement a proposé de prêter des équipements aux élèves de primaire qui n'en possédaient pas.

Dans notre travail quotidien, nous utilisons l'application Seesaw[1], Google drive jusqu'en CM2 et, à partir de la 6e, les élèves utilisent régulièrement Google classroom. Au niveau outils numériques, nous étions, avant le confinement, enseignants comme élèves, déjà équipés et habitués à leurs usages.

A&E : Avez-vous pu continuer le programme scolaire (et donc engager de nouveaux apprentissages) ou l'enseignement en distanciel ne le permettait pas ?
P.S. : Il y a eu une première phase de trois semaines nécessaires à l'acquisition par les élèves de la nouvelle routine de travail et pendant laquelle nous n'avons donc pas abordé de nouveaux contenus. Ces semaines ont été utilisées pour garder le lien affectif avec mes élèves, pratiquer des activités ludiques… Nous discutions beaucoup ! J'avais besoin qu'ils aillent bien, qu'ils se sentent en confiance pour continuer à travailler. Dès la première semaine, je leur avais donné un emploi du temps conforme aux directives de travail de l'établissement qui stipulaient trois heures de travail quotidien. J'ai partagé avec eux et leurs parents un emploi du temps pour chaque matinée comprenant trois tâches de travail à effectuer. Les deux premières semaines ont aussi été utilisées pour régler tous les problèmes techniques que nous pouvions rencontrer, notamment sur Hangout, car je les voyais chaque jour sur cette plateforme de visioconférence. Nous avons pu ensuite continuer le programme scolaire en adaptant les modalités d'apprentissage au distanciel, en créant de nouvelles activités appropriées, en trouvant de nouvelles idées, en ajoutant chaque fois des éléments nouveaux à notre routine. Chaque semaine, je les invitais à être de plus en plus productifs dans leur travail. Il y avait donc du travail à faire chaque jour, trois heures de visioconférence sur Hangout avec des horaires précis, des exercices à réaliser sur Google drive…

A&E : Comment s'est passée la relation avec les familles ?
P.S. : Chaque semaine, je leur adressais un état de ce qui fonctionnait, de ce qu'il fallait améliorer, du travail des enfants, de leur avancée dans les programmes et des explications écrites informant des nouvelles notions que nous allions acquérir. Une fois notre routine mise en place, j'ai envoyé chaque dimanche un message-bilan aux élèves sur leur travail de la semaine, ce que j'en avais pensé, ce que je pensais de leur engagement. Ce double bilan, aux parents et aux enfants, permettait de conserver la motivation de chacun, de maintenir l'intérêt des parents.

A&E : Y a-t-il eu toutefois une phase de démotivation chez les élèves ? Comment avez-vous réagi ?
P.S. : Au bout de la septième semaine, j'ai en effet, et malgré ce lien fort, senti une petite baisse d'attention et j'ai donc envoyé un message aux parents pour leur rappeler qu'à distance, il m'était difficile de maintenir une vigilance constante de l'engagement des enfants et que c'était eux qui avaient ce pouvoir de contrôle. J'ai donc délégué cette vigilance aux parents, ce qui m'a aidée.
Dans les retours que je faisais aux enfants, je restais positive, leur disant qu'ils y étaient presque, les encourageant. J'ai trouvé de nouveaux défis à leur proposer, varié davantage les activités, les exercices… Ce petit moment de démotivation a vite été dépassé et au bout de treize semaines, j'avais toujours les seize élèves de ma classe sur Hangout. À la veille des grandes vacances, tous mes élèves étaient assidus. Si une poignée affichait quelques signes de relâchement au niveau du rendu des devoirs, la grande majorité travaillait sérieusement.

A&E : Avec le recul, quelles ont été les périodes les plus difficiles ?
P.S. : Les toutes premières semaines, le temps de trouver ma routine de travail. J'ai passé un temps important à penser les activités autrement, à aménager un emploi du temps, à mettre en place des rituels, des défis sciences, des exercices adaptés… L'autre moment difficile a été ce petit cycle de démotivation qui a été très court car les parents ont vite réagi.

A&E : Qu'avez-vous appris sur votre métier pendant cette période ?
P.S. : J'ai appris – mais je le savais – que j'aime mon métier. Cela m'a toutefois conduit à réfléchir à l'évaluation, à la place de l'oral et de l'écrit dans cette évaluation, aux méthodes de correction et d'autocorrection.

A&E : Pensez-vous que l'enseignement à distance devrait se généraliser ?
P.S. : Ce qui est difficile à maîtriser dans l'enseignement à distance, ce sont les relations humaines. Comme nous avions déjà un vécu harmonieux avec mes élèves et tissé un lien affectif, la gestion de ces relations a été facile. Je trouverais fort impossible de mener un travail d'enseignement en distanciel sans que des liens aient été préalablement créés et soudés. Il faut se rencontrer, échanger et vivre des choses ensembles pour solidifier les liens et établir une relation de confiance sans laquelle l'enseignement semble difficile.

A&E : Qu'est-ce qui vous semble prioritaire de modifier, développer… au cas où une telle situation de crise sanitaire se reproduirait ?
P.S. : Il faut former les utilisateurs (élèves comme enseignants) à la pratique des outils numériques pour que leur crainte de les utiliser ne freine pas leur inventivité et leur envie de créer des vidéos, des activités, des exercices… Il faut que chacun soit à l'aise avec ces outils.

A&E : Quel souvenir le plus fort garderez-vous de cette période ?
P.S. : J'en ai deux, principalement en sciences. Le premier est que je suis parvenue à faire toute l'éducation à la sexualité en distanciel ; le second : je leur avais lancé un défi sciences et demandé de construire un bateau qui flotte avec une petite boîte de conserve dessus. Se promener avec eux dans leur maison, les voir construire le bateau, vérifier qu'il flottait et que tous nous puissions voir les bateaux des uns et des autres nous a permis de partager un très bon moment !

Propos recueillis par
Marie-France Rachédi

1. Portfolio numérique qui permet aux élèves de partager des contenus pédagogiques, des vidéos, des questions, des devoirs en ligne, des exercices et des enregistrements audios. *Seesaw* signifie « *bascule* » en français. Ce nom vient de sa mission initiale, soit celle de faciliter la communication entre l'école et la maison.



Continuité de l'enseignement en Belgique

Un rythme journalier exigeant aussi pour les parents

En Belgique, le 9 mars, les familles ont été informées d'une fermeture imminente des établissements scolaires jusqu'aux vacances de printemps. Le 12 mars, l'annonce est officielle ! Professeure contractuelle d'histoire-géographie, actuellement en formation universitaire en Belgique, Nathalie Kalogeras revient sur la « *continuité pédagogique* » mise en œuvre dans son pays d'accueil et plus précisément son vécu en tant que parente-étudiante.

Mes trois enfants sont scolarisés dans une des quatre écoles européennes de Bruxelles. Les écoles européennes ont pour but principal d'accueillir les enfants des personnels des institutions européennes et de leur offrir un enseignement complet dans leur langue maternelle. Cette formation débouche sur le baccalauréat européen. Le plus jeune est en 2e primaire (CE1), ma fille en 5e primaire (CM2) et mon aîné en 3e secondaire. Le 9 mars, leur école nous a adressé un message nous demandant de nous préparer à une fermeture jusqu'aux vacances de printemps. Les élèves devaient ramener leurs affaires à la maison et nous devions nous assurer que nos adresses e-mail et nos accès aux plateformes de l'école (SMS, O365) étaient fonctionnels et testés, afin que nous ayons accès aux ressources en ligne. Le 12 mars, l'annonce était officielle : des cours à distance seraient organisés afin d'assurer une continuité pédagogique et l'accès au campus interdit à partir du 16 mars.

Une réorganisation pratique et technique

Le lundi commençait une autre vie. Il fallait télécharger le PowerPoint envoyé la veille au soir par la maîtresse du petit, ou déposé sur le OneDrive de la classe de la benjamine ; imprimer et agrafer les dossiers journaliers pour les différentes matières. Quant au grand, il gère seul, utilisant Teams avec bien plus d'aisance que moi. Nous avions à ce moment-là un ordinateur portable familial, pas très performant, que j'ai laissé à mon fils aîné. Mon mari a ramené son ordinateur du bureau (il sera aussi en télétravail). J'ai un petit *notebook* premier prix, mais qui ne survivra pas à ma formation[1] à distance. Nous avions aussi une imprimante, deux ramettes d'avance et quelques cartouches d'encre de côté. Par manque d'ordinateurs à disposition, les petits sont privés des activités interactives proposées par les professeurs d'anglais. En deux semaines, nous sommes contraints de faire l'acquisition de deux ordinateurs portables supplémentaires, et de trois casques. Cet équipement permettra de rattraper le travail en retard pour les langues étrangères et me permettra de finir ma formation. L'association de parents d'élèves propose de doter les familles mal équipées de portables récents, sur conditions de ressources.

Au retour des vacances de Pâques, le programme change. Dorénavant, les élèves doivent acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire. Chaque semaine, des réunions web sont organisées pour rester en contact avec la maîtresse (par petits groupes de quatre ou cinq élèves). Les parents doivent être également présents. D'autres temps sont consacrés à la remédiation pour les élèves qui rencontreraient des difficultés (en mathématiques et en français).

Chaque jour le travail scolaire occupe deux à trois heures en matinée pour les primaires. S'y ajoutent des projets plus longs, notamment en art visuel. En moyenne, d'après les résultats des enquêtes, les élèves du primaire ont travaillé trois à cinq heures par jour, et jusqu'à sept heures par jour pour les secondaires. Chaque mois l'école sonde les parents sur les difficultés rencontrées avec l'école à la maison. Mais mes enfants n'ont pas de difficultés d'apprentissage et sont tous en tête de classe.
Pour les élèves de secondaire, les évaluations sont maintenues quasiment au rythme ordinaire. Les enseignants font preuve d'une grande maîtrise des outils numériques et des potentialités offertes par Office 365 : des quiz (par Forms), des Kahoot participatifs en mathématiques, des rédactions sur Word en français, des exposés PowerPoint avec inclusion de l'audio en chimie, des tests avec Excel en physique… Le programme est suivi en arts plastique et en musique. Les cours en vidéoconférence rythment la journée et obligent à conserver le même emploi du temps.

Une ségrégation scolaire renforcée

Ce rythme journalier se trouve être exigeant aussi pour les parents : m'occuper seule de la scolarité de mes enfants remplit largement mes matinées. Pour les travaux à rendre à l'université dans le cadre de ma formation, je travaille la nuit. Je ne me plains pas, j'ai la chance de pouvoir expliquer leurs cours à mes enfants. Je ne suis pas la seule dans ce cas : 80 % des parents d'élèves des écoles européennes sont diplômés du supérieur et au minimum bilingues. Et quasiment tous sont en télétravail. De plus, leurs logements sont souvent spacieux. Ces conditions sont idéales pour l'enseignement à distance. Quant au baccalauréat européen, malgré l'annulation des épreuves finales, pas d'inquiétude pour les plus grands : les notes du baccalauréat ont été calculées à partir des notes du premier et du second semestre et de la note du « prébac » de janvier.

Depuis le 18 mai, les élèves sont rentrés progressivement en cours, d'abord ceux des classes de fin de cycle puis les élèves de CP et CE1. Les examens certificatifs externes[2] de fin d'année ont été annulés et remplacés comme en France par le contrôle continu. Les CEB ont ainsi été délivré sur avis du conseil de classe.
Le calendrier de reprise a ensuite été modifié : le 2 juin pour les élèves de maternelle puis le 8 juin pour tous les élèves du primaire… mais sans obligation scolaire avant septembre. Depuis, plusieurs classes ou écoles ont dû fermer temporairement suite à la découverte de cas de Covid-19 parmi les élèves. Mes deux enfants scolarisés en primaire sont retournés en classe le 8 juin, quatre matinées par semaine. L'obligation de maintien de bulles sociales ne permet pas l'organisation de certains cours, le reste est donc encore en enseignement à distance.



Que dire finalement de ce temps d'apprentissage en distanciel dans les écoles belges ? Rien ou très peu. Dans la précipitation de la fermeture des écoles, il a été demandé aux enseignants belges de ne pas aborder par l'enseignement à distance de nouveaux contenus. Comme en France, comme ailleurs, la fracture numérique a renforcé encore les inégalités scolaires dans un pays où la ségrégation scolaire est déjà une des plus fortes de l'OCDE. Si certains établissements ont maintenu une forte pression sur les élèves et leurs parents avec devoirs et notes (et en agitant la menace du redoublement en cas d'échec), dans d'autres, aux indices socio-économiques très faibles, notamment à Bruxelles, les enseignants du secondaire ont parfois perdu contact avec la presque totalité d'une classe. L'obligation d'accueillir les enfants de personnels indispensables pendant toute la période a rendu de toute façon impossible la mise en place d'un vrai enseignement à distance. Les professeurs ont d'ores et déjà comme consigne pour la rentrée de septembre de reprendre le programme à partir du 13 mars 2020 et les autorités académiques doivent décider quelles parties des programmes d'enseignement seront supprimées pour l'année 2020-2021.

Témoignage recueilli par
Mylène Raljevic
Coordinatrice nationale OCCE

1. Lorsque le confinement est annoncé par le gouvernement belge, Nathalie Kalogeras poursuit une formation pour être diplômée en AESS (agrégation de l'enseignement secondaire supérieure – l'équivalent de nos lycées) à l'université catholique de Louvain.
2. À la fin du primaire, le certificat d'études de base (CEB) permet le passage dans l'enseignement secondaire. Il est commun à toutes les écoles belges francophones et obligatoire. En temps normal, il consiste en un examen de français, de mathématiques et d'éveil.



Cette carte est consultable à cette adresse
http://u.osmfr.org/m/433270/

Un projet coopératif réadapté au contexte du confinement

Le développement d'une carte sonore interactive par des élèves de l'athénée Léonie-de-Waha (à Liège en Belgique) est un bel exemple de coopération pédagogique en période de confinement.

Alors que la période de confinement a souvent été le théâtre d'un repli pédagogique pour un grand nombre d'élèves, à l'athénée Léonie-de-Waha, certains ont profité de celle-ci pour développer un projet de carte sonore interactive questionnant leur perception personnelle de cet instant si singulier de notre histoire.

L'école secondaire liégeoise athénée Léonie-de-Waha pratique une pédagogie de type Freinet depuis 20 ans. Les élèves de 5e année et leurs professeurs y coconstruisent un voyage pédagogique. Les premiers s'attellent à l'organisation des rencontres en amont du voyage, des visites pendant et s'assurent de l'aboutissement des réalisations en aval, ainsi que de leur diffusion. Les seconds apportent un cadre et des balises. Cette année, c'est l'Alsace et le Bade-Wurtemberg qui devaient être leurs destinations.

Un projet alliant coopération et distanciation physique

Nourrie par de nombreuses rencontres, notamment avec des migrants accueillis par la Croix-Rouge[1], appuyée par le soutien technique de RFI[2] et construite autour d'un projet sur la thématique de l'identité et des frontières, la trace de ce voyage devait être une carte virtuelle et interactive retraçant les identités sonores des pays traversés. Basée sur des captations sonores opérées via les téléphones portables des élèves au cours du périple, cette carte multilingue se voulait être le reflet de leurs propres identités belges, françaises et allemandes, mouvantes et poreuses au cours de l'histoire. Elle aurait, suite au voyage, été exposée dans les locaux du musée Vieille Montagne[3].

Le 7 mars, le voyage est annulé. Le 13 mars, élèves et professeurs sont confinés. Mais leur message est unanime : il faut continuer le projet, peu importe les circonstances. Rapidement, les consignes sont adaptées et ils sont désormais invités à enregistrer un son symbolisant leur vécu de confiné et à rédiger éventuellement un court commentaire. Les élèves mettent donc à profit leur apprentissage technique antérieur de la capture sonore pour développer un regard plus personnel sur leur état émotionnel ou physique.
Devant l'afflux massif des premiers enregistrements, l'équipe pédagogique propose aux élèves un second type d'enregistrement : des objets culturels que cette période leur permet de consulter, d'apprécier et de partager. Le résultat est surprenant et protéiforme : encensement d'album pop ou rock, ode à un match de catch, plaidoyer en faveur d'un film féministe turc ou d'un jeu vidéo animalier… Certains élèves choisissent même de produire leur capsule sonore ensemble, malgré la distance qui les sépare : Léna et Pauline font découvrir l'univers du *voguing*[4] et Sacha, Zacharie et Valérian celui des *Chevaliers du ciel*, croisant leurs voix et quelques sons d'ambiance par un habile travail de montage[5]. Chaque contribution reflète une culture très hétéroclite et s'inscrit dans un mouvement de partage, de coopération et de résilience face à cette période parfois durement éprouvée par certains.
Au début du mois de juin, 5000 visiteurs[6] avaient consulté cette carte. Reconnaissance ultime, le projet est patrimonialisé par MSW, l'association qui coordonne les musées francophones de Belgique[7]. Ce témoignage du confinement vécu par une communauté scolaire entre donc au musée par la grande porte.

Une pédagogie par projet confinée

Il y a deux grands enseignements à tirer de cette expérience. Le premier tient à l'usage fait du numérique par ces élèves. Alors que les plateformes collaboratives ont souvent été utilisées pour mettre les élèves au travail depuis leur domicile, ces derniers ont développé en parallèle un projet créatif, plus collaboratif et bien moins scolaire que des devoirs ou leçons. Ce projet est donc un PEN (Projet d'éducation numérique)[8], qui développe plusieurs compétences dans le domaine de l'éducation aux médias tout en offrant aux élèves une responsabilité accrue et une réelle autonomie au niveau du développement de certains contenus. De facto, l'exemple de cette carte démontre que l'emploi du numérique en période de confinement peut dépasser son statut classique et hautement majoritaire d'interface de communication (plateforme, réseaux sociaux, etc.) pour s'imposer comme un outil de création en capacité de porter le discours d'un groupe d'élèves. Ainsi, le numérique s'inscrit davantage dans la perspective d'Henry Jenkins d'une culture de la participation, « *une culture dans laquelle les membres croient en la valeur de leurs contributions, et ressentent les liens sociaux forgés entre eux* ».[9]

Le second tient à la capacité de ces élèves à s'investir dans une dynamique de pédagogie par projet tout en étant confinés. Cette carte répond en tout point aux caractéristiques et aux objectifs du projet pédagogique tels qu'énoncés par Philippe Perrenoud[10], alors que l'on aurait pu penser que cette stratégie pédagogique était uniquement réservée à du présentiel.
Naturellement, la dynamique du projet originel a vraisemblablement contribué à maintenir l'engagement des élèves. Mais cette carte démontre également que le confinement peut, pédagogiquement parlant, ne pas se résumer à des méthodes traditionnelles de transmission.

Nathanaël Brugmans, Emmanuel Chapeau, Simon Fontaine et Tanguy Wera,
Enseignants à l'athénée Léonie-de-Waha

1. https://jeunesse.croix-rouge.be/formation/?_ga=2.46480878.819717709.1593350103-1661832470.1593350103
2. La radio RFI (via son projet « écouter le monde ») est une véritable « marraine » du projet. Le partenariat était à la fois technique en amont (formation des étudiants et des enseignants aux outils numériques nécessaires à la réalisation d'une telle carte, hébergement de la carte) et au niveau de la diffusion (podcast sur RFI, site dédié lié à la plateforme « écouter le monde »). http://www.rfi.fr/fr/podcasts/%C3%A9couter-monde/
3. Le musée Vieille Montagne est situé au lieu-dit des « *trois frontières* », un endroit particulièrement symbolique de la frontière germano-belge, au cœur de l'ancien État « neutre » de Moresnet, à la croisée des identités belge, néerlandaise et allemande. Le projet devait y être exposé pour parler des frontières dans un lieu qui fait office de frontière culturelle depuis l'époque carolingienne. Pour plus d'informations sur ce lieu : https://tourisme.plombieres.be/decouvrir/musees/musee-de-la-gueule-la-calamine
4. Style de danse urbaine né dans les années 1970 dans des clubs gays fréquentés par des homosexuels et transgenres afro-américains, essentiellement à New York.
5. https://soundcloud.com/user-625572142
6. Écoutes individuelles cumulées sur soundcloud au 1er juin 2020.
7. http://msw.be/ ; https://www.lameuse.be/550246/article/2020-04-27/liege-le-confinement-transforme-en-projet-scolaire-waha ;
8. Les PEN sont des projets qui ont pour caractéristique commune de relever de la conception et de la réalisation, par un groupe d'élèves, d'un document audiovisuel et multimédia élaboré à l'aide des nouvelles technologies et destiné à la publication en ligne. Voir à ce propos l'article « Des projets d'édition numérique pour intégrer durablement le numérique dans les classes », E.Chapeau et T. Jungblut, in *Didactiques en pratique* n°3, 2017.
9. *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century*, Henry Jenkins, Ravi Purushotma, Katie Clinton, Margaret Wigel et Alice Robinson, MIT Press, 2009.
10. *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?*, P. Perrenoud, 1999 http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html



Le ministère moldave de l'Éducation, de la Culture et de la Recherche, en collaboration avec la mairie de Chisinau, la capitale du pays, a créé la plateforme numérique « *EducatieOnline* » pour aider et accompagner les familles éloignées, peu équipées ou défavorisées, mais aussi tous les professeurs du pays.

Une expérience moldave

L'enseignement à distance et ses cinq acteurs principaux

En Moldavie, comme partout, le confinement inhérent à la crise sanitaire a métamorphosé le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation. Cinq acteurs principaux ont joué un rôle important dans les stratégies mises en place pour favoriser le processus d'apprentissage en distanciel : les professeurs, les parents, les élèves, le ministère de l'Éducation moldave et… la technologie. Témoignage de Lilia Coretchi*.

Des enseignants autodidactes

Ce qui a caractérisé cette période de confinement pour la majorité des enseignants moldaves, c'est l'autodidaxie. Nous avons été contraints de nous former rapidement, au moyen de tutoriels, pour savoir comment pouvoir joindre notre public et le motiver à participer en proposant des contenus les mieux expliqués possibles, attrayants et interactifs.

Il nous a donc fallu, dès le départ, trouver des réponses aux questions suivantes : peut-on entrer en relation avec les élèves ? Les élèves ont-ils accès à l'Internet ? Sont-ils équipés de smartphones ? Possèdent-ils une adresse e-mail, un compte Instagram, Facebook, Viber, Skype ? Comment les retrouver ? Et, surtout, comment enseigner en dépendant des compétences techniques des apprenants et des possibilités matérielles ?

Dès la mi-mars, nous avons organisé des réunions-conversations en ligne (par Zoom ou dans des groupes fermés sur Facebook) avec les parents pour leur expliquer comment allait se dérouler l'enseignement à distance, pour établir les règles de communication en classe tout en respectant la sécurité en ligne, pour leur apprendre à connecter l'enfant à sa leçon à distance et pour maintenir ce contact en vue de responsabiliser aussi l'enfant-élève.

Des élèves mobilisés

De leur côté, un grand nombre d'élèves se sont mobilisés en créant des groupes de classe sur les réseaux sociaux pour s'entraider, partager les devoirs à faire ou travailler sur des exercices déjà exécutés par les plus assidus et les plus généreux.

Les parents : des collaborateurs essentiels

La collaboration avec les parents est un facteur important dans le processus de l'éducation à distance. Tout comme en situation de vie ordinaire, le parent est celui qui assure la présence de l'enfant à l'école. Lors d'un confinement contraint ou volontaire, cette tâche est primordiale.



*** Lilia Coretchi**
est professeure de langue française
au lycée d'enseignement général Spiru-Haret et
à l'Alliance Française de Chisinau,
capitale de la République de Moldavie.

Il y a eu différentes situations, parfois amusantes, parfois compliquées, dont ont témoigné les parents. Certains ont révisé des thèmes, des matières, voire étudié des notions qu'ils n'avaient jamais rencontrées à leur époque. D'autres ont demandé à leurs enfants de les former au numérique. Quelques parents ayant plusieurs enfants scolarisés et un seul ordinateur à la maison ont dû acheter du matériel électronique supplémentaire. Dans les familles qui ne pouvaient supporter cette dépense, les enfants fréquentaient les cours à distance à tour de rôle. Enfin, un petit nombre de familles, moins favorisées ou vivant dans de petits villages éloignés, n'ont pas pu assurer un contact actif avec l'école.

Le ministère lance une plateforme numérique

C'est pour aider et accompagner ces familles éloignées, peu équipées ou défavorisées, mais aussi tous les professeurs du pays, que le ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Recherche, en collaboration avec la mairie de Chisinau, la capitale du pays, a créé la plateforme numérique « *EducatieOnline* »[1]. En libre accès, cette plateforme propose plus de 3 000 ressources numériques (leçons filmées, exercices interactifs) en roumain et en russe, les langues d'enseignement de nos établissements scolaires. Quelques télévisions locales diffusent ces leçons, réparties par classe et par matière. Ce grand projet, actuellement en développement, se veut collaboratif : les enseignants les plus expérimentés peuvent créer des leçons en vidéo qui seront postées sur la bibliothèque numérique de la plateforme. Par ailleurs, dès le 19 mars, le ministère avait publié une méthodologie pour la continuité à distance du processus éducationnel dans les conditions du confinement, comportant des recommandations simples à suivre.

Tous ces acteurs et… la technologie !

Grâce à l'implication de chacun des acteurs – professeurs, parents, élèves, ministère – mais aussi aux outils et plateformes numériques existants, l'enseignement à distance a pu s'organiser, pas à pas, avec des inconvénients mais aussi des réussites.
Pour assurer l'enseignement en ligne, il nous a d'abord fallu choisir un outil approprié parmi les plus connus pour permettre l'interaction orale avec et entre les élèves. Nous avons choisi cet outil en tenant compte d'une série de critères (gratuit ou payant, limite de temps, nombre de participants possible, degré de difficulté, commodités offertes…) et surtout des options qu'il offrait pour enseigner : interaction avec les élèves, partage d'écran, possibilité d'ouvrir un website, un dictionnaire, un manuel électronique, une vidéo, un test, un jeu interactif, etc.
Cet outil choisi, nous avons pu voir et écouter les élèves, leur expliquer les sujets difficiles et même évaluer leur production orale. Les cours ont été organisés en associant et alternant communication synchrone et asynchrone[2] : nous envoyions aux élèves un document (texte, audio, vidéo, explication du professeur sur PowerPoint, etc.) à étudier et, après, nous recevions de chacun d'eux un retour. Mais nous aurions souhaité que l'enseignement soit exclusivement synchrone avec les élèves, car cela aurait ressemblé à la classe en présentiel.
Cet enseignement mixte offre la possibilité d'alterner les outils et les supports en cas d'empêchements réels comme la faiblesse de la connexion internet, les pannes éventuelles de l'ordinateur, la maladie… Ainsi, si le direct ne fonctionne pas, on enregistre la leçon à l'aide de Screencastify, Loom ou Screencast-O-Matic et on l'envoie aux élèves qui ont manqué le cours. Évidemment, cela demande de pouvoir se former, pas à pas, quand se présente un nouveau besoin. En maîtrisant plusieurs outils, on est libre de choisir les plus efficients et d'alterner efficacement leur usage.

Faisons le point

Pour résumer cette étrange période, je dirais que le bilan est mitigé : nous avons perdu en qualité relationnelle car le partage des passions s'avère difficile à travers l'écran ou l'Internet. Mais nous avons acquis de nouvelles compétences en TICE. Nous avons beaucoup appris sur la collaboration en ligne, ce qui nous a aidés à transformer nos cours traditionnels en cours virtuels. Enfin, nous sommes maintenant assurés que, quel que soit le contexte, l'éducation et la vie continuent malgré tout !

Lilia Coretchi, enseignante de FLE,
République de Moldavie

1. http://educatieonline.md/
2. Communication synchrone (en temps réel) et asynchrone (quand on envoie et on reçoit des tâches/activités/exercices des élèves)

ABONNEMENT ATELIER CANOPÉ

Découvrez tous les avantages proposés dans l'abonnement Atelier

—

TARIF : 20 €/AN

OFFERT pour les étudiants MEEF 1 et 2 et les demandeurs d'emploi sur présentation d'un justificatif

Les conseils d'un médiateur

Des espaces innovants et du matériel numérique

Des outils numérique d'auto-formation (Magistère, Mycow, Vodéclic)



Des animations et échanges entre pairs

Un ensemble de ressources physiques et numériques à emprunter

5% de remise sur les ressources éditoriales physiques Canopé vendues en Atelier

Pour plus d'informations rendez-vous sur **reseau-canope.fr**

RESEAU-CANOPE.FR
CANOPÉ
LE RÉSEAU DE CRÉATION ET D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUES



DOSSIER

La coopération
à l'épreuve du distanciel

L'École a vécu et vit encore une période inédite. En France, la décision de fermer les établissements scolaires a été brutale. Aucune anticipation, aucun temps laissé aux équipes pour s'organiser, se coordonner avec les élèves et leurs parents, se former aux outils numériques, récupérer des équipements adaptés ! Cette brusque fermeture annoncée le jeudi 12 mars au soir, accompagnée de l'injonction d'assurer, dès le lundi 16 mars, la « *continuité pédagogique* », dans un climat sanitaire anxiogène, a ébranlé nombre d'enseignants, d'élèves et de parents pas ou peu préparés à un travail en distanciel. Pourquoi cette précipitation ? Plus grave encore, pourquoi cette intoxication langagière du « *tout est prêt* » quand chacun baignait dans l'inconnu et l'aléatoire ? La continuité de l'enseignement – car on ne peut réellement parler de continuité pédagogique – était-elle réellement une priorité dans une situation où, chaque jour, le nombre de décès augmentait ?

Dans le contexte de confinement total, la question de la possibilité de coopérer à distance, de travailler et de créer ensemble malgré l'impossibilité d'être physiquement réunis s'est rapidement posée. Le suivi sur différents réseaux sociaux des tâtonnements, questionnements, échanges d'actrices et acteurs de l'éducation montrait que, sans la coopération, beaucoup n'auraient pu poursuivre leur mission. Les praticiens et praticiennes des pédagogies coopératives utilisant régulièrement dans leur classe les outils numériques partageaient des expériences positives : leurs élèves qui avaient l'habitude de coopérer ont continué, ils ont pris des initiatives (création de journaux, de vidéos, de jeux, de défis…) et sont restés motivés.

L'hypothèse à l'origine de ce dossier est qu'il est possible et bénéfique de coopérer à distance. Les différents vécus recueillis la vérifient. Ils mettent en évidence deux faits significatifs :

• Pour qu'un apprentissage à distance soit profitable et efficace, les élèves doivent avoir préalablement construit des aptitudes de travail en autonomie et en coopération.

• Ces habitudes de coopération et de travail en autonomie perdurent en distanciel si l'enseignant les entretient et les favorise.

La coopération résiste donc à la distance physique ! Elle rend possible, fructueux, supportable le travail à distance ! Il n'en reste pas moins que l'apprentissage à la maison n'est pas la panacée ! La démotivation gagne peu à peu du terrain. Si l'on ne veut pas perdre des élèves et renforcer les inégalités, cette forme d'apprentissage ne peut se généraliser. Elle doit rester limitée dans le temps.

Marie-France Rachédi

Sommaire

26 | *Enseignement à distance et niveaux d'engagement des élèves*
André Tricot, Enseignant-chercheur à l'université Paul-Valéry Montpellier 3

28 | *S'engager et se former malgré la distance : pari réussi pour les maisons des lycéen·ne·s*
Chloé Riazuelo, présidente de la FMDL

30 | *Réinventer une façon d'accompagner les enseignant.e.s*
Emmanuelle Besset-Ferreira, Conseillère pédagogique de circonscription

32 | *Certaines leçons tirées de l'expérience du confinement*
Gérard Sensevy, professeur à l'INSPE de Bretagne et **le LéA ACE**

34 | *Comment penser l'éducation aux arts vivants lorsque surgit le distanciel ?*
Jean-Claude Lallias, Conseiller théâtre, Canopé, **Katell Tison-Deimat** Coordinatrice nationale Arts-Culture à l'OCCE

37 | Idées, ressources et webradio
Rester ensemble, chacun chez soi
Le pôle pédagogie-formation de l'OCCE national et **Thierry Titone** pour l'équipe PiLi

40 | *Pandémie et adaptation du système éducatif*
Sylvia Crozemarie, IEN, Conseillère technique 1er degré auprès de l'IA-DASEN de la Haute-Loire

42 | *Une rentrée scolaire dans l'inquiétude !*
Dominique Bucheton, Professeure honoraire, Université de Montpellier

44 | *Vive le numérique ? Oui, mais sous certaines conditions…*
Cyril Lascassies, enseignant de mathématiques en collège et lycée dans les Hautes-Pyrénées

46 | *Un séjour annulé mais une coopération renforcée !*
Emmanuelle Boddaert, animatrice pédagogique de l'OCCE du Pas-de-Calais **Monique Kozubek**, mandataire de l'OCCE du Nord

48 | *Autonomie et coopération, des atouts fort pour un enseignement à distance !*
Soledad Garnier, professeure des écoles

50 | *« Ce qui m'a surtout manqué pendant cette période, c'est du temps ! »*
Vincent Carrière, enseignant dans une classe coopérative rurale de CP-CE1-CE2

52 | Témoignages d'enseignantes de Mayenne
Pour nous enseignants se pose la question du sens de notre action
Témoignages recueillis par **Béatrice Musielak**, Animatrice pédagogique de l'OCCE de Mayenne

54 | *Inclusion et coopération : deux concepts vite oubliés en situation de crise*
Agnès Franquin, enseignante coordinatrice d'Ulis et **Michel Guétat**, animateur pédagogique de l'OCCE de l'Isère

56 | *« C'est quand même mieux quand on est tous ensemble ! »*
Céline Adam, enseignante en CM2

58 | *La quête d'un outil fonctionnel et coopératif*
Isabelle Masson, directrice de l'école Vaillant-Couturier à Carnoules (Var)

60 | *Maintenir les acquis de socialisation en période de confinement*
Bénédicte Bonnin, enseignante spécialisée UEMA, école maternelle Maryse-Bastié de Bourges

61 | *Rapprocher écoles et familles pour une continuité pédagogique*
Stéphanie Bonvoisin-Gossart Animatrice pédagogique de l'OCCE du Nord

64 | *En maternelle, une coopération avec les parents essentielle*
Karin Pigeaud, enseignante de maternelle en Corrèze



Enseignement à distance et niveaux d'engagement des élèves

Se référant aux écrits de Chi et Wylie[1] (2014), l'enseignant chercheur André Tricot montre que, plus que le présentiel, l'enseignement à distance nécessite planification, prévision, explicitation précise des consignes et prise en compte des quatre niveaux d'engagement des élèves dans les activités : passif, actif, constructif, interactif. Explications.

La littérature empirique sur l'enseignement à distance est pléthorique. Elle montre que celui-ci est efficace quand on ne peut pas faire autrement. En revanche, quand elle est comparée avec la présence, la distance en enseignement pose plusieurs difficultés majeures. L'une d'elles réside dans la nécessité de tout planifier, de prévoir très précisément et d'expliciter ce que les élèves auront à faire, les difficultés qu'ils pourront rencontrer, le temps nécessaire à chaque activité, la régulation des apprentissages, etc.

Planifier ses consignes en fonction des niveaux d'engagement des élèves

De nombreux aspects de l'enseignement, qui sont gérés « en direct » par les professeurs dans leur classe, doivent être définis à l'avance quand on passe à distance. Par exemple, en classe, une simple tâche de lecture-compréhension d'un texte est accompagnée de consignes comme « *prenez le temps de lire* », « *réfléchissez à ce que vous avez compris* », « *prenez quelques minutes de plus* », « *concentrez-vous* », etc. Ces consignes, leur contenu et leur nombre, dépendent de ce que font les élèves : l'engagement des élèves dans l'activité de lecture-compréhension est non seulement défini mais régulé en direct par les professeurs. À distance, ces consignes sont donc planifiées. Dans une conférence sur l'enseignement à distance en 2012, la chercheuse et formatrice d'enseignants Michelene Chi[2] rappelait cela : on ne peut pas simplement « *donner un texte à lire* ». Cette intervention a été reprise sous la forme d'un article par Chi et Wylie (2014). Ces auteures ont proposé de distinguer les tâches scolaires et les niveaux d'engagement des apprenants dans la tâche. Elles définissent quatre de ces niveaux :

PASSIF : lorsque les élèves sont focalisés sur les explications qu'ils reçoivent, qu'ils leur accordent de l'attention. Ils ne font rien d'autre qu'être attentifs.

ACTIF : lorsque les élèves manipulent sélectivement et physiquement les supports d'apprentissage. Ils vont par exemple écrire sous la dictée, répéter, examiner un objet en le faisant bouger, en le manipulant. S'il s'agit d'une vidéo ou d'un fichier son, ils vont faire des pauses, des retours en arrière, des avances rapides. La littérature empirique dans le domaine montre que, très majoritairement, l'engagement actif permet un meilleur apprentissage que l'engagement passif.

CONSTRUCTIF : lorsque les élèves génèrent des informations, des idées, des hypothèses, au-delà de ce qui leur a été présenté. L'engagement au niveau constructif est ainsi « génératif », dans le sens où les élèves génèrent des connaissances. Les élèves comprennent plus que ce qu'on leur explique, par exemple. Ce sont eux qui doivent expliquer la phrase d'un texte, tirer des conclusions qui ne sont pas explicitement énoncées, en justifiant leur démarche. Si l'explication de l'élève est littérale, si elle ne va pas au-delà du sens explicite du texte, si l'élève ne fait que répéter ou paraphraser, alors il n'est pas au niveau constructif. De nombreuses consignes favorisent l'engagement constructif (voir le travail de Fiorella et Mayer[3] à ce sujet), comme « *résumer* » (réaliser un résumé oral ou écrit de ce que l'on est en train d'essayer de comprendre, comme une explication, un texte, un document multimédia, voire synthétiser, mettre en relation deux documents, etc.), « *cartographier* » (réaliser une carte conceptuelle, une carte mentale, une matrice, *i.e.* représenter ce que l'on est en train d'essayer de comprendre comme un



ensemble de nœuds représentant les concepts centraux, reliés entre eux par des liens signifiants), « *dessiner, schématiser* » (réaliser un dessin qui décrit, représente, illustre ce que l'on est en train d'essayer de comprendre), « *s'auto-évaluer* » (répondre à des questions d'évaluation voire créer pour soi-même une évaluation qui met en œuvre la connaissance apprise), « *s'auto-expliquer* » (produire une explication écrite ou orale de ce que l'on est en train d'étudier).

Autre exemple : l'étude de problèmes résolus est plus efficace que la résolution de problème en début d'apprentissage. Mais l'étude de problèmes résolus peut susciter très peu d'engagement de la part des élèves. Une consigne de type « *étudiez la solution puis expliquez-la avec vos propres mots* » augmente l'engagement des élèves et l'efficacité de l'étude de problèmes résolus. La littérature empirique dans le domaine montre que, très majoritairement, l'engagement constructif permet un meilleur apprentissage que l'engagement actif.

INTERACTIF : lorsque deux élèves (ou plus) collaborent à travers un dialogue à une coconstruction. L'engagement interactif implique que les contributions des élèves du groupe soient principalement constructives, et que la parole soit équitablement distribuée. L'élève peut interagir avec un autre élève, mais aussi avec un enseignant ou un parent, et le faire directement ou par le biais d'un ordinateur. Si les personnes n'interagissent que d'une manière physique ou motrice, sans discours, par exemple deux élèves qui copient le texte d'un troisième ou la solution d'un problème à résoudre, alors ils interagissent de manière active et non de manière constructive. Selon cette approche, apprendre en groupe n'est donc pas une tâche, mais une façon de s'engager dans la tâche. Quand une tâche est complexe, le travail en groupe est plus efficace que le travail individuel. Quand la tâche est simple, le travail individuel est plus efficace. Autrement dit, chaque tâche peut être réalisée en groupe si et seulement si c'est nécessaire, c'est-à-dire si le même apprentissage est trop exigeant quand il est réalisé seul. Dans les autres cas, le travail en groupe impose une exigence inutile[3].

Choisir un niveau d'engagement « nécessaire et suffisant »

À partir d'une analyse de la littérature empirique, Chi et Wylie montrent que chaque fois que tout est comparable (même connaissance à apprendre, même tâche, mêmes apprenants), alors il est possible de classer l'efficacité des niveaux d'engagement : passif < actif < génératif < interactif. Ainsi, une même tâche, comme « *lire un texte* », peut être réalisée de manière plus ou moins engageante : simplement lire, lire à haute voix < souligner, surligner, résumer avec des copier-coller < fabriquer des tableaux, des schémas, résumer avec ses propres mots < élaborer un résumé commun, mettre en discussion les schémas de chacun. Cette plus grande efficacité et ce plus grand engagement dans la tâche s'accompagnent d'une plus grande exigence : la tâche est plus longue à réaliser, elle est moins à la portée des élèves ayant le moins de connaissances, elle nécessite plus d'accompagnement. Il faudrait donc définir la tâche et l'engagement dans la tâche en choisissant un niveau d'engagement « nécessaire et suffisant » : inutile d'augmenter le niveau d'engagement si ce n'est pas nécessaire.

Ce dernier point semble particulièrement important dans l'enseignement à distance. Interagir en groupe à distance est particulièrement exigeant. Si l'apprentissage visé est réalisable avec un engagement « constructif », le travail en groupe à distance (engagement « interactif ») ne fera que détériorer l'apprentissage.

André Tricot
Enseignant-chercheur à l'université Paul-Valéry Montpellier 3
Laboratoire Epsylon - Dynamique des capacités humaines et des conduites de santé

1. « The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes », M. T. Chi et R. Wylie, *Educational psychologist*, *49*(4), 219-243, 2014. Une présentation en français de l'article de Chi et Wylie : https://www.louvainlearninglab.blog/apprentissage-actif-engagement-cognitif-icap-michelene-chi/
2. *Approaches to enhancing online learning*, M. T. Chi, UW MSR Summer Institute, Crowdsourcing Personalized Online Education, Cle Elum, Washington, July 18-20, 2012. https://www.cs.washington.edu/mssi/2012/chi_crowdsource.pdf
3. *Learning as a generative activity*, L. Fiorella et R. E. Mayer, Cambridge University Press, 2015.
4. Kirschner, Sweller, Kirschner et Zambrano (2018) ont publié une revue de la littérature sur les apprentissages collaboratifs qui recense les facteurs pouvant avoir un effet sur la charge cognitive et, conséquemment, sur la qualité de l'apprentissage réalisé : « From cognitive load theory to collaborative cognitive load theory », P. A. Kirschner, J. Sweller, F. Kirschner et J. Zambrano, *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, *13*(2), 213-233, 2018.



S'engager et se former malgré la distance : pari réussi pour les maisons des lycéen·ne·s

« Confiné·e·s mais engagé·e·s », tel était le leitmotiv de la Fédération des maisons des lycéen·ne·s durant la période de confinement et ensuite. Quelles formes a pris cet engagement ? Comment ont réagi les maisons des lycéen·ne·s ? Ont-elles pu fonctionner malgré la distanciation physique ? Réponses de Chloé Riazuelo, présidente de la FMDL.

A&E : Comment ont réagi les maisons des lycéen·ne·s (MDL) pendant la période du confinement ?

Chloé Riazuelo : Je vais commencer par contextualiser un peu. Comme beaucoup d'associations, les MDL sont des associations de terrain. Elles organisent toutes sortes de projets sportifs, humanitaires et culturels au sein de leur lycée. Par définition, une maison des lycéen·ne·s existe grâce au lycée, elle permet aux lycéen·ne·s de vivre et de faire vivre leur établissement sur le principe de l'éducation populaire (dans le sens éducation par les pairs).

Le confinement a modifié beaucoup de choses pour les MDL, et elles ont dû s'adapter. Beaucoup ont choisi la solution du numérique, que ce soit pour leurs projets ou pour leurs réunions. Au niveau des projets, ce que nous avons le plus observé au début du confinement, quand les épreuves de bac n'étaient pas encore officiellement validées par le contrôle continu, étaient des publications sur les réseaux sociaux concernant les cours : des espaces de travail en ligne où les lycéen·ne·s partageaient leurs cours. Beaucoup de MDL ont aussi organisé une aide aux devoirs entre lycéen·ne·s. La FMDL a partagé cette initiative en créant un drive et une adresse mail pour partager ses cours[1].

Au-delà des cours, les projets que l'on voyait le plus émerger étaient des actions solidaires : des campagnes de dons, de sensibilisation…

Je pense que cette crise a contraint beaucoup de MDL, et d'associations en général, à changer leurs habitudes de fonctionnement, souvent en mieux. De nouveaux outils et de nouvelles idées ont pu émerger et aider à rassembler des gens en les encourageant à être solidaires.

A&E : Effectivement, la FMDL a proposé des actions de solidarité, ainsi que des conférences. Pour quelle raison et dans quel but ?

C. R. : Le slogan du confinement de la FMDL était « *confiné·e·s mais engagé·e·s* ». Pour nous aussi, notre solution a été le recours aux outils numériques. La période de janvier à mai est habituellement pour nous l'occasion d'organiser des projets locaux avec les MDL pour qu'elles puissent échanger et se rencontrer. Nous avons donc continué malgré la crise sanitaire.

D'abord, nous avons lancé la campagne #GestesSolidaires[2] sur Instagram et Twitter. L'objectif était de rassembler autour d'une dynamique positive, en montrant que les moindres petits gestes étaient utiles. Ensuite nous avons maintenu les forums locaux, prévus avant la crise sanitaire, qui se sont tenus en vidéoconférences. Le premier était le 23 avril, il rassemblait 98 lycéen·ne·s de huit académies autour de la thématique de l'égalité femmes-hommes. Le deuxième a eu lieu le 28 mai sur la thématique de la solidarité avec trois autres académies.

Nous avons également organisé des e-conférences, pour garder le contact avec les lycéen·ne·s pen-



dant le confinement, sur divers thèmes : la pollution numérique, la jeunesse et la solidarité et le racisme dans les quartiers populaires. En mai, nous avons réalisé notre habituelle « semaine de travail » à distance pour continuer à rassembler les bénévoles de la FMDL autour de nos projets. Enfin, nous avons organisé des e-formations. Habituellement pendant le mois de juin, nous organisons environ tous les trois jours une formation plutôt centrée sur la gestion associative des MDL, pour aider celles qui ne peuvent pas se déplacer lors de nos forums. Dans ce contexte, nous avons tenté d'aider toutes les MDL afin de trouver des solutions à leurs problèmes et d'organiser ensemble la rentrée de septembre.

A&E : L'OCCE, partenaire de la FMDL dans le cadre des ANMDL[3], a participé en mai et juin à des réunions de préparation en visioconférence, réunissant les différents partenaires et animées par la secrétaire générale de votre fédération. Cette lycéenne élue a mené la réunion de manière très efficace, et il était flagrant que la préparation de celle-ci en amont avait été collective et sérieuse.

C. R. : Après cinq éditions des ANMDL, nous avons l'habitude d'organiser des réunions de ce type. Il nous fallait, au vu du contexte, assurer la réunion en vidéoconférence. Finalement, cette solution nous a permis de rassembler un nombre plus important de partenaires, ce qui est une amélioration par rapport aux années précédentes. Je peux donc dire que nous avons réussi à nous adapter en découvrant de nouveaux outils et en ayant une communication plus régulière. Ce que nous avons appris pendant cette période nous sera très utile pour la suite.

Propos recueillis par
Sophie Oury,
Coordinatrice nationale OCCE

1. https://drive.google.com/drive/folders/16-4g4eBdWtlXG3zSU_DK0nWMvv13GTiK
2. Vous retrouvez la vidéo de lancement sur le compte Twitter @federationmdl : https://twitter.com/FederationMDL/status/1240684491926056960
3. Assises nationales des MDL. Cette année 2020, du 3 au 6 décembre à Tours, se tiendront les 6es Assises sur le thème de l'égalité femmes-hommes. Ateliers, formations, tables rondes, village des initiatives sont au programme. En 2019, elles avaient réuni à Blois 950 lycéens, personnels, partenaires et invités venus de 28 académies différentes. https://assises2020.federation-mdl.fr/

Ce qu'en dit Valentin Bourgeois, délégué général de la FMDL

« Cette situation a été inédite pour la FMDL. Nous qui avons l'habitude de faire des actions au plus proche des MDL, nous avons dû revoir notre organisation et l'ensemble de nos projets. Cependant, je voudrais souligner la capacité de réactivité des lycéen·ne·s lors de cette période. La rentrée 2020 s'annonce cruciale pour la suite de nos projets. »

Animation & Education
http://animeduc.occe.coop

Bulletin d'abonnement
4 numéros + 1 numéro double
+ un accès permanent à vos exemplaires numériques

Flashez le QR-Code ci-contre pour vous abonner en ligne.



Nom :..... Prénom :.....
N°..... Rue .....
Code Postal ☐☐☐☐☐ Localité :.....
e-mail :.....
(indispensable pour l'abonnement numérique)

LES PARTICULIERS
(choisissez votre formule d'abonnement)
Abonnement numérique seul (6 numéros)
❑ **5,50 € TTC**
Abonnement simple (6 numéros)
❑ **18 € TTC**
Abonnement de soutien (6 numéros)
❑ **23 € TTC**

TARIF RÉDUIT POUR LES COOPÉRATIVES AFFILIÉES À L'OCCE :
Abonnement papier+numérique (6 numéros)
❑ **9 € TTC**
ATTENTION : Les coopératives doivent impérativement envoyer leur abonnement à leur Association départementale OCCE

Pour les particuliers, adressez votre commande accompagnée de votre règlement par chèque à l'ordre de Animation & Éducation,

Animation & Éducation
C/O Gestion informatique des stocks,
Service Abonnements BP 93,
14110 Condé-sur-Noireau

Coopérons dès l'École

Bdc A&E n°277-278 Juil.-Oct. 2020



Réinventer
une façon d'accompagner les enseignant·e·s

Comment assurer l'accompagnement des enseignant.e.s en cette période de confinement ? Conseillère pédagogique de circonscription, Emmanuelle Besset-Ferreira et ses collègues ont dû trouver des solutions, s'organiser collectivement, travailler ensemble pour assurer leurs missions. Témoignage.

Conseillère pédagogique depuis septembre 2019, je ne m'attendais pas à vivre une année de prise de fonction aussi particulière. Le 12 mars 2020 annonce une rupture dans le quotidien de mes missions de jeune conseillère pédagogique. Confinée à la maison, loin de l'équipe de circonscription, éloignée des écoles et des enseignant.e.s, je réalise que celles-ci ne peuvent plus se dérouler à l'identique, que de nombreux projets au service des apprentissages et de la formation vont être annulés et qu'il me faudra réinventer une nouvelle façon d'accompagner les professeur.e.s à distance. La question du lien devient donc prégnante au cours d'un épisode de vie qui réclame d'être confiné chacun chez soi.

Recréer du collectif

Dès les premières heures de l'école à la maison, la rupture du lien créé à l'école transforme fondamentalement le quotidien des enseignant.e.s et le questionne. Comment connaître les besoins de chacun ? Comment anticiper les difficultés et comment y répondre avec efficacité ? Comment aider les enseignant.e.s à garder le lien avec les enfants, les familles, à distance ? De nouvelles problématiques apparaissent, de nouveaux termes aussi. Synchrone, asynchrone, enseignement à distance, outils numériques, classe virtuelle… Il s'agit donc d'inventer une nouvelle façon d'enseigner et pour nous, conseillers et conseillères pédagogiques, une nouvelle façon de réaliser nos missions.

« *Je suis les liens que je tisse avec les autres.* » Albert Jacquard

Face à l'enjeu de la situation, notre première réponse fut de constituer un espace de messagerie partagé par tous les conseillers et conseillères pédagogiques du département. Ce collectif de CPC et CPD, qui avait l'habitude de se rencontrer en fonction des projets et des besoins, se révèle particulièrement réactif et dynamique en cette période particulière. Se rassembler pour coopérer, malgré la distance – et à cause d'elle – nous apparaît comme un gage d'efficacité. Ce collectif ainsi reconstitué rassure, soutient et nous permet de dessiner collégialement une vision partagée de nos missions : offrir une aide aux enseignant.e.s, dans le cadre de la continuité pédagogique et relationnelle à distance.

Nous décidons ainsi de créer un espace numérique de mutualisation de nos ressources. Cet espace, utilisé tout au long de la période de confinement, permet de fédérer les idées, d'enrichir les offres pédagogiques adressées aux enseignant.e.s, d'échanger des conseils… Il nous permet aussi de maintenir le lien entre nous, de nous sentir solidaires, actifs et utiles.

Rester proches et disponibles

Si nous parvenons à nous retrouver entre conseillers et conseillères du département, je n'oublie pas mon engagement auprès des enseignant.e.s de la circonscription. En constante relation avec notre inspecteur, mon collègue et moi parvenons à définir les axes de notre accompagnement à distance :

- rassurer les collègues en restant disponibles, malgré la distance physique. Pour cela, nous décidons de rédiger, à quatre mains, des messages quotidiens adressés aux écoles. Nous nous retrouvons, chaque jour, par téléphone ou en visio pour échanger, partager nos informations ou nos questionnements, apporter des réponses et



envisager de nouvelles pistes pédagogiques. Cette période de confinement aurait pu nous éloigner. Elle nous rapprochera, tout au contraire, nous offrant l'opportunité de mener davantage de missions ensemble.

● Favoriser l'accompagnement pédagogique et relationnel pour créer du lien entre tous. Très vite, les enseignants et enseignantes se heurtent à des problématiques inhabituelles. Les enseignements renvoyés aux familles imposent de tenir compte des contextes familiaux pour ne pas accroître les inégalités. Pour aider les enseignant.e.s, nous proposons, sur l'espace numérique de partage, des défis dans tous les domaines et des projets artistiques, coopératifs et fédérateurs. Nous cherchons à élaborer des ressources qui favorisent les échanges au sein de la famille en permettant la révision des savoirs par des démarches ludiques. Très vite, la question de la fracture numérique apparaît cruciale et nous oblige à adapter nos propositions aux contextes familiaux (ordinateur, téléphone, papier, absence de matériel…).

● Répondre aux difficultés des enseignant.e.s en particulier au niveau du domaine numérique dont les besoins apparaissent de façon saillante dès le début du confinement. Avec l'aide des conseillers pédagogiques TICE, nous réalisons des tutoriels, nous proposons des formations en visio… Les collègues sont inventifs. Ils cherchent des ressources, les adaptent et innovent. Nous leur proposons de mutualiser leurs ressources et d'être, à leur tour, force de proposition. L'espace numérique de partage d'expériences s'enrichit progressivement mais ne reflète pas toute la richesse des productions car, peu habitués à montrer leur travail, de nombreux collègues n'osent pas toujours partager leur expérience.

Si de nouveaux liens se créent, signes d'une confiance partagée, nous constatons que ces interactions à distance ne remplacent ni les visites de classe, ni les temps de formation en présentiel et qu'il nous est difficile d'évaluer l'efficience de notre accompagnement.

Pour connaître les besoins des enseignant.e.s, nous participons aussi aux réunions hebdomadaires en visio des directeur.rice.s, organisées par l'IEN de la circonscription. Cela nous permet d'échanger, de garder un contact « physique » avec eux, de montrer que nous sommes là. Si de nouveaux liens se créent, signes d'une confiance partagée, nous constatons que ces interactions à distance ne remplacent ni les visites de classe, ni les temps de formation en présentiel et qu'il nous est difficile d'évaluer l'efficience de notre accompagnement.

Face à la durée de la pandémie, des questions essentielles perdurent. Nous décidons d'élaborer un questionnaire adressé à tous les enseignant.e.s de la circonscription pour connaître leurs besoins spécifiques et adapter notre accompagnement. À la demande de notre IEN, nous construisons des outils de réflexion pour accompagner les collègues dans l'analyse : comment garder le contact avec les familles ? Comment maintenir la continuité relationnelle ? Comment aider les élèves les plus en difficultés ? Le pôle ressource CPC-RASED se rencontre à plusieurs reprises. Ce collectif se découvre, réfléchit, partage des visions complémentaires et crée. Des outils sont réalisés pour aider les collègues à accueillir les enfants lors de la rentrée du 11 mai : accueillir la parole, coopérer malgré les distances physiques, jouer, partager la cour de récréation tout en maintenant le lien social… Les différents membres du pôle ressource se réjouissent des actions partagées et décident de faire vivre le collectif après le confinement.

Face à la crise sanitaire, les outils numériques ont été des leviers nécessaires mais insuffisants pour garder le lien entre nous. Si le numérique nous a permis de rompre l'isolement, il s'avère surtout que le travail collaboratif, le respect de l'activité de chacun, la confiance dans l'autre… nous ont permis d'avancer ensemble, pour accompagner à distance les enseignant.e.s. Cette expérience inédite m'a finalement amenée à découvrir de nouvelles perspectives dans la fonction de conseillère pédagogique de circonscription.

Emmanuelle Besset-Ferreira,
Conseillère pédagogique de circonscription,
Secrétaire départementale de l'OCCE du Cher



Certaines leçons **tirées de l'expérience du confinement**

Alors que le confinement n'a pas laissé d'autre choix que celui de l'école à la maison, les membres de l'équipe de recherche du LéA ACE[1] présentent quelques idées[2], issues des expériences didactiques qu'ils mènent dans leurs classes, afin de réduire les inégalités inhérentes à cette forme d'apprentissage.



Gérard Sensevy
professeur des universités en Sciences de l'éducation à l'INSPE de Bretagne

On sait depuis longtemps que le travail à la maison risque de nuire aux élèves les moins avancés. Il existe des raisons didactiques à cela, puisqu'un élève moins avancé est bien souvent moins autonome dans l'étude. Il existe des raisons sociologiques, les élèves les moins avancés étant statistiquement plus nombreux dans les familles éloignées de l'école. On pouvait donc s'attendre à ce que le confinement accroisse les inégalités scolaires, même si le travail à la maison (les « *devoirs* ») n'est pas identique à celui des élèves lors du confinement. C'est bien ce qui s'est passé, si l'on en juge par les quelques études disponibles, en France ou à l'étranger[3]. Les raisons en sont matérielles : notamment, les familles économiquement défavorisées sont moins équipées en ordinateurs, les enfants y disposent de moins d'espace pour travailler. Elles en sont aussi intellectuelles : par exemple, la qualité de l'aide souffre de la distance des parents aux attentes de l'école. C'est sur la base de tels faits qu'il nous faut réfléchir et agir, si notre souci est de travailler pour l'égalité. Nous produisons ci-dessous quelques idées, issues du travail des professeurs membres de l'équipe de recherche du LéA ACE.

Le travail à distance, un moyen de reconstruire la forme scolaire

Au sein de la progression ACE, nous avons développé des dispositifs qui répondent à deux fonctions : la première consiste à permettre à l'élève de s'installer dans une position d'enquête, de son propre mouvement ; la seconde à favoriser ce que nous avons appelé la solidarité épistémique, c'est-à-dire ce qui se passe quand tous les élèves d'une même classe travaillent le même problème (au sens le plus général du terme) et dialoguent à son propos. Ces deux fonctions constituent en fait des sortes d'antidotes à ce qui nous paraît dommageable dans la forme scolaire classique : le savoir y est disposé séquentiellement sur l'axe du temps (d'abord un objet, puis un autre), ce qui signifie que les élèves « *en difficulté* » sont par construction des élèves « *en retard* », qui « *ne suivent pas* » le rythme du temps didactique.

Dans la forme scolaire classique, cette prégnance du temps est concrétisée par ce que nous avons appelé la forme question-réponse-tâche. L'élève doit répondre, très vite, aux questions du professeur, questions qu'il ne s'est pas posées, puis exécuter des « *tâches* », c'est-à-dire des travaux étroitement déterminés qui lui sont assignés par le professeur. Dans les dispositifs ACE, au contraire, les élèves travaillent de leur propre mouvement, sur une incitation initiale ouverte du professeur, et sur la base de ce qu'ils savent déjà faire. Dans le « *Journal du nombre* », par exemple, ils écrivent les mathématiques qu'ils connaissent, en se donnant à eux-mêmes le problème qu'ils vont travailler, sur la base d'une incitation (par exemple, « *écrire des doubles* »). Les productions des élèves sont ensuite mises en commun, ce qui permet à chaque élève de prendre connaissance des productions d'autrui, de les commenter et de s'en inspirer pour de futures productions. Le professeur lui aussi commente ces productions et en choisit qui sont particulièrement pertinentes pour être reprises et travaillées, en coopération, par l'ensemble de la classe.



Lors du confinement, dans les classes ACE tenues par les professeurs du LéA, nous avons fait le constat que les élèves, en général, ont continué à travailler sur leur « *Journal du nombre* » à la maison, que ces élèves soient plutôt « *plus avancés* » ou plutôt « *moins avancés* ». De fait, ils ont acquis en classe l'habitude de se donner à eux-mêmes un problème (au sens le plus général de ce terme, quelle que soit la discipline) qui soit pertinent et culturellement dense, de le travailler sur une relativement longue durée et ils ont réinvesti cette habitude à la maison. Dans le travail à distance, l'enseignement du professeur a pu ainsi prendre appui sur les productions d'élèves, qui ont été mises en commun, comme dans la classe.

Il n'est pas dans notre intention, ici, d'affirmer que tout s'est passé pour le mieux. Mais cette expérience nous a amenés à construire l'hypothèse de travail suivante : pour qu'un travail à distance soit fructueux et vertueux, les élèves et le professeur doivent avoir pris l'habitude de travailler au sein de dispositifs dans lesquels l'élève a construit à la fois une autonomie effective et des capacités de dialogue coopératif. Cette autonomie et ce dialogue doivent être épistémiques, liés au savoir. Des élèves et des professeurs prisonniers de la forme question-réponse-tâche ne peuvent travailler à distance valablement. Pour des élèves et des professeurs qui ont pris l'habitude de l'enquête autonome dans la solidarité épistémique, au contraire, la distance peut ne pas faire sentir d'effets négatifs. Le professeur doit certainement adapter ses stratégies et ses gestes d'enseignement à la situation, mais il le fait sur le fond d'une activité pertinente des élèves, qui lui fournit la matière de ses interventions.

Pour qu'un travail à distance soit fructueux et vertueux, les élèves et le professeur doivent avoir pris l'habitude de travailler au sein de dispositifs dans lesquels l'élève a construit à la fois une autonomie effective et des capacités de dialogue coopératif.

Faire de nécessité vertu dans le travail avec les parents

Lors du confinement, les professeurs du LéA, sans doute comme la plupart de leurs collègues, ont été en contact étroit avec les parents de leurs élèves. En lien avec ce qui précède, un constat partagé a été le suivant : la plupart des parents d'élèves (et pas seulement ceux des élèves de milieux économiquement défavorisés) ont eu du mal, au début, à aider les élèves dans les dispositifs du type « *Journal du nombre* ». Plus exactement, ils ont eu du mal à ne pas les aider. Puisque le « *Journal du nombre* » et les dispositifs du même genre reposent sur des habitudes d'autonomie épistémique, aider un élève consiste d'abord à le laisser travailler autant de temps qu'il en a besoin, puis à discuter avec lui de sa production, en essayant d'appréhender ce qu'il a cherché à faire et ce qu'il a cherché à comprendre, puis à lui proposer, en l'ancrant dans sa production, une manière de développer celle-ci.

Bien entendu, cette stratégie d'ensemble n'est pas infuse – enseigner, ça s'apprend[4] – et il est bien normal que les parents d'élève, dont la scolarité, pour la plupart d'entre eux, ne les a pas habitués à de tels dispositifs et de telles conceptions, ne les produisent pas spontanément. Mais le fait décrit ci-dessus s'est révélé d'une grande importance pour l'équipe de recherche. Depuis le début de la recherche ACE, nous étions conscients du rôle essentiel des parents d'élèves dans les progrès de leurs enfants. Nous avons donc organisé, dans certaines écoles ACE, des rencontres systématiques avec les parents autour de dispositifs de la progression, dans lesquels, par exemple, les élèves montraient à leurs parents, en présence tacite des professeurs, comment ils travaillaient ces dispositifs.

L'expérience du confinement nous a convaincus, grâce à la plus grande connaissance acquise, jour après jour, de la manière dont les parents pouvaient accompagner leurs enfants dans l'étude, qu'un travail de ce type en direction des parents n'est pas seulement bienvenu. Il est nécessaire. Nous avons donc construit l'hypothèse de travail suivante : pour qu'un enseignement soit efficace, il faut construire avec les parents d'élève un arrière-plan commun quant aux finalités et aux stratégies de l'enseignement et de l'apprentissage, et cette construction passe par l'élaboration de dispositifs spécifiques, reposant sur des interactions à la fois fréquentes et sur la longue durée.

Les remarques précédentes faisaient de nécessité vertu au sens où, confrontés à la nécessité du confinement, il fallait bien faire ▶▶



avec lui et comprendre ce que les situations et les milieux qui en découlaient pouvaient offrir d'opportunités. A contrario, l'expérience du confinement nous aura fait saisir, comme sans doute à la plupart, l'importance décisive de la présence conjointe dans l'apprentissage. Nous apprenons ensemble, en agissant ensemble, en coopérant. La distance n'empêche pas forcément cette solidarité, mais c'est dans la présence que nous trouvons la force et la finesse des relations qui font les communautés humaines.

Gérard Sensevy et le LéA ACE

1. Un LéA est un Lieu d'éducation associé à l'Institut français d'éducation. Le LéA ACE regroupe des professeurs et des chercheurs au sein d'une ingénierie coopérative qui travaille à la coconception continue et à la mise en œuvre d'une progression en mathématique pour le CP et le CE1, intitulée Arithmétique et compréhension à l'école élémentaire (ACE). Le blog du LéA ACE est ici : http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/reseau-ace-ecoles-bretagne-provence. On peut y visionner un film documentaire d'introduction à la recherche : http://pukao.espe-bretagne.fr/public/leaace/documentaire_ace_repris.mp4
2. Dans un article en préparation, le collectif LéA ACE présentera plusieurs exemples concrétisant l'ensemble des propos de ce texte.
3. Cf. notamment sur la situation en Angleterre, https://eprints.soton.ac.uk/442619/1/Covid_paper_20.07.2020.pdf et, en France, l'étude de l'IPP https://blog.ipp.eu/2020/05/06/inegalites-scolaires-conditions-de-vie-et-ressources-parentales-quels-obstacles-sur-le-chemin-de-lecole-a-la-maison/ et la note du Trésor : https://www.tresor.economie.gouv.fr/Articles/8cf6744c-5c25-4260-a498-1c3c7c737eca/files/6d35383a-f754-4951-80ce-9bdac142b362.
4. Cf. le livre récemment publié par le collectif Didactique pour Enseigner, *Enseigner ça s'apprend*, aux Éditions Retz.


Katell Tison-Deimat


Jean-Claude Lallias

Comment penser l'éducation aux arts vivants
lorsque surgit le distanciel ?

L'essence même des arts vivants, théâtre et danse, est la présence : celle d'êtres humains en chair et en os, représentant la vie humaine devant d'autres êtres humains vivants. Cette dimension fonde également l'éducation à ces arts. Comment les penser lorsque surgit le distanciel ? N'y a-t-il pas un paradoxe lorsqu'en même temps que surgissent les manques sont révélés des trésors, en particulier par les films de théâtre ou de danse ? Quels usages sont possibles dans le cas de l'éducation artistique ? Conversation entre Jean-Claude Lallias et Katell Tison-Deimat.

Arts vivants, des caractéristiques « irréductibles » ?

Katell Tison-Deimat : Le théâtre, la danse, le cirque sont d'abord des corps, des présences, des interrelations, des voix, du jeu, de l'imagination au travail, dès les étapes de création.

La représentation s'affirme comme espace-temps unique, éphémère, non reproductible, une expérience de la rencontre entre les corps en présence des artistes et les corps en présence des spectateurs, dans un même lieu-théâtre. On entend par corps certes la circulation des émotions, mais aussi celle de la pensée, dans une relation sensible, dense et partagée.

Jean-Claude Lallias : Cette période de confinement, de l'arrêt des projets *in vivo*, a mis en valeur ce qui manquait, ce que nous ne voyions plus, tant il semblait d'évidence : le désir du partage, de l'expérience concrète. Par ce manque, nous avons réalisé qu'il était impossible que cela disparaisse. Il en a révélé toute la puissance : le sensoriel que rien ne saurait remplacer. Soulignons cette dimension paradoxale : c'est lorsqu'on perd l'essentiel que l'on en prend toute la mesure.



Arts vivants en temps de pandémie et de distances physiques

K. T.-D. : La pandémie et le confinement ont provoqué la suspension de l'activité et même plus : celle de la création, des répétitions, des représentations. Plus aucune équipe artistique ne jouait… Toutefois, les contraintes de l'éloignement des personnes, acteurs, danseurs et du public ont généré des inventions, des passages au « virtuel ». Certains artistes, à distance, chez eux, travaillent et les montages vidéonumériques donnent à voir des créations ponctuelles ajustées à cette étrange période d'incertitudes. Par ailleurs, jamais l'offre en ligne n'aura été aussi active : les théâtres ont offert leur patrimoine, des captations et des enregistrements de spectacles, les éditeurs et autres organismes du livre leurs ouvrages en lecture-feuilletage, les passeurs de cinéma leurs films, etc.
Le tout est gratuit, d'où une importante augmentation du volume de connexions, d'autant que les personnes isolées ont besoin de se ressourcer. Ainsi soulignera-t-on le rôle majeur de la culture en temps de confinement. Cependant, on peut interroger cette gratuité, car qui a absorbé les coûts de la non-rémunération ? Par ailleurs, les « nouveaux publics » apparus se rendront-ils ensuite au théâtre, au concert, au cinéma, dans les librairies ?

J.-C. L. : Je dirais même que dans ce déversement de propositions sur nos écrans, dans cette profusion, tout est présenté sans hiérarchie. Or l'abondance ne peut se substituer à la qualité. S'impose la nécessité du choix. Le risque d'être submergé appelle la nécessité de l'accompagnement, un substrat à de nouvelles pratiques, pour un processus d'appropriation. En découle la question de la formation à recevoir l'abondance. Cette pandémie a généré l'accès « libre de droits », or ces objets filmiques d'art vivant sont trop particuliers pour être considérés comme des produits. C'est aussi un problème d'éthique. Les artistes devant recevoir une juste rémunération de leur travail, enfants et enseignants doivent avoir conscience de la question du droit d'auteur et du droit des interprètes.

« La pratique artistique dans le collectif de la classe, en coopération, les explorations, les constructions de formes, les accueils d'artistes, auteurs, poètes, les venues au spectacle dans des lieux dédiés, tout ce parcours a été figé. »

K. T.-D. : Les enfants et enseignants ont été privés d'écoles, les artistes ont été privés d'activité. Tous se sont trouvés dans l'impossibilité de se rejoindre. Les processus sont en suspens et n'ont pas pu être rattrapés.
Du côté des actions nationales d'éducation artistique de l'OCCE, Théâ, Bals en liance, École en Poésie, ou les temps de rencontre entre les classes et les artistes, dans les lieux de culture, tout a été annulé. En effet, la pratique artistique dans le collectif de la classe, en coopération, les explorations, les constructions de formes, les accueils d'artistes, auteurs, poètes, les venues au spectacle dans des lieux dédiés, tout ce parcours a été figé. Ainsi, les journées qui finalisent et célèbrent le fruit des parcours avaient perdu leur sens, d'autant que les théâtres étaient fermés ! L'opération PhotoPoème (OCCE et Printemps des Poètes) se pose là comme paradoxe : cette opération semble être « tout numérique », mais son cœur est dans l'appropriation sensible en présence et en classe entière d'un poème et la création commune d'une photographie. Elle n'a donc pas eu cette année un partage final aussi étendu que de coutume.

J.-C. L. : Ce qui a disparu aussi durant cette période, ce sont nos démarches entre l'initiation pratique des arts et les retours sur les expériences, soit les trois temps dont se réclame l'éducation artistique. Cela oblige à repenser le processus lié à la vie de la classe, et rappelle combien ces trois temps sont porteurs de sens : la pratique artistique, la rencontre des artistes et des œuvres et le temps du recul, de l'interprétation des expériences, de la construction des connaissances. Certes, le distanciel a créé quelques belles inventions, comme ces scènes de théâtre jouées au téléphone par des collégiens, mais elles ne sauraient pallier l'expérience sensible en collectif.

Les ressources filmiques et numériques du théâtre en appui de l'éducation artistique

KTD : Du côté du théâtre, dans le temps du confinement, Théâtre en actes –que vous conduisez à Canopé–, le site theatre-contemporain.net, la Comédie-Française, le Théâtre du Soleil et d'autres encore ont fait ▶▶



preuve d'une grande générosité dans la mise en ligne de captations de spectacles, ce qui souligne l'excellence des propositions. Les professeurs et les grands élèves ou étudiants s'en sont saisis à distance, formidablement. Qu'en est-il des enfants du primaire ?

J-C L : Je crois profondément que cette crise a révélé deux choses, là aussi paradoxales.
Nous sommes en présence de deux clichés habituels sur les liens entre théâtre et numérique. Le premier est une méfiance : « *Le théâtre filmé n'est pas du théâtre* ». Cela est problématique. Certes, le partage des émotions entre acteurs et public n'est pas le même, toutefois il s'agit bien d'une archive qui rend compte du théâtre. Le second serait à l'inverse un constat comme « *au fond, nous avons de tels trésors qu'ils peuvent se suffire et faire oublier le théâtre en vrai* ». Notre rôle est de partager ces trésors de captations de pièces, mais sans oublier celles de rencontres avec des gens de théâtre au travail, passionnantes. Ces trésors minorés sont sous-exploités. Ils ont été révélés au grand jour. Le souci est dans leur utilisation, en postulant ni rejet a priori, ni l'idée que ce sont de parfaits substituts.

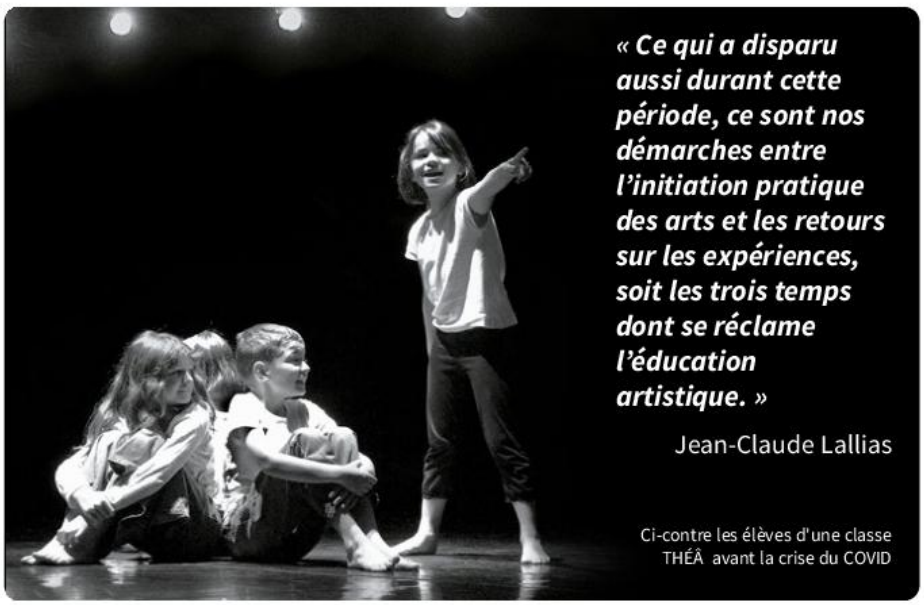
C'est un sujet de formation, pour intégrer cette question dans les pratiques d'initiation, réfléchir à la place des images numériques.

Je donnerais pour exemple : voir une scène courte, un extrait, comme point de départ à « *et vous, comment feriez-vous ?* » Les élèves exercent un regard puis explorent… « *Et si on changeait des paramètres, le lieu, l'espace ?* » Il s'agit d'un réel travail propédeutique, une démarche d'appropriation active. Imaginons ceci avec des œuvres majeures de Suzanne Lebeau, de Nathalie Papin…

Si la crise nous révèle des trésors filmés, elle pose la question de l'importance des moyens de réalisation pour avoir des traces de qualité. Le temps de l'écran n'est pas le temps du théâtre. Le rythme, le resserrement de l'image, l'amplification du son : toutes ces caractéristiques mériteraient une politique audiovisuelle plus ambitieuse, aujourd'hui peu développée pour le théâtre jeune public. Je rêve que la création pour l'enfance et la jeunesse bénéficie des mêmes exigences. Cela a été le cas pour de rares créations, comme celles de Joël Pommerat par exemple ou du Studio de la Comédie-Française…

Pour un retour à l'école, j'émets un présupposé : ces images ne prennent sens que si les enfants peuvent mentalement les rapprocher d'une expérience précédente de spectacle vu « pour de vrai », afin de donner profondeur et relief aux images. Surtout, elles doivent s'intégrer à un processus dans lequel chaque élève est invité à donner une réponse créative à ce qu'il a vu.

La distanciation physique montre que nous n'avons pas encore assez travaillé sur les questions de l'utilisation pédagogique des films de théâtre, même si nous connaissons les bienfaits de la pratique, par exemple de la comparaison de mises en scène avec les plus grands. Je crois que la correspondance par les images avec un auteur est bénéfique et présente l'avantage d'une possible démultiplication. Soulignons donc l'importance de la formation des enseignants en ces domaines et pour que leur soit rendue accessible la révélation de ces trésors.



« Ce qui a disparu aussi durant cette période, ce sont nos démarches entre l'initiation pratique des arts et les retours sur les expériences, soit les trois temps dont se réclame l'éducation artistique. »

Jean-Claude Lallias

Ci-contre les élèves d'une classe THÉÂ avant la crise du COVID

Jean-Claude Lallias
Conseiller théâtre, délégation aux arts et à la culture à Canopé

Katell Tison-Deimat
Coordinatrice nationale Arts-Culture à l'OCCE



Idées, ressources et webradio

Rester ensemble, **chacun chez soi**

Des idées pour les élèves, des ressources pour les enseignants, une radio pour tous… Voici trois expériences menées par l'OCCE dès le début de la fermeture des établissements scolaires. Trois expériences qui prouvent que la coopération en distanciel n'est pas toujours facile, mais qu'elle est possible, nécessaire et valorisante.

Lorsque les écoles se sont trouvées privées, mi-mars, de leurs enfants et enseignants, le pôle national pédagogie-formation[1] s'est interrogé : « *Que peut faire l'OCCE ?* » Nos premières pensées furent pour les enfants, les élèves isolés physiquement, chacun dans sa maison. Il fallait rassurer et accompagner. En temps ordinaire, notre pôle de six personnes s'adresse en premier lieu aux associations départementales OCCE, à leurs animatrices et animateurs pédagogiques, aux équipes dans les départements, qu'il s'agisse d'actions, de formations, de recherches. Puis s'enclenche un joli jeu de domino contagieux, des AD vers les écoles affiliées, les enseignants, puis les élèves. Et coopération oblige, les relations se tissent dans l'autre sens – en fait, dans tous les sens, jusqu'au « *commun chemin faisant* ».



Les enfants et adolescents d'abord…

Sans doute, en ces temps extraordinaires de la pandémie, si nous avons d'abord songé aux enfants et adolescents, c'est que nous avons profondément ancré dans nos missions le fait que tout ce que nous entreprenons leur est destiné, est pensé à leur bénéfice.

Le premier message envoyé, via le site fédéral de l'OCCE, annonce ainsi :

Chères filles, chers garçons, Chers adultes vous accompagnant,

Comme beaucoup de personnes, vous êtes à la maison, dans une situation exceptionnelle, due à la situation jamais rencontrée de nous protéger ensemble contre une pandémie.

L'OCCE, Office central de la coopération à l'école, souhaite vous adresser un signe de solidarité pour ces temps où vous n'êtes pas en classe parmi vos copains :

« Tu n'es pas seul.e même si tu te sens isolé.e, cultivons ensemble nos imaginations et nos qualités, d'abord en compagnie des personnes avec lesquelles tu vis, grâce à toutes les ressources à portée de main, celles qu'on n'a jamais assez le temps d'ordinaire de considérer ; et d'un peu plus loin : c'est une belle occasion de partager nos envies et nos idées, les plus simples et les plus créatrices. Soyons vivants, en légèreté et curiosité ! ».

Dès cette première missive électronique naissent des suggestions : lire, échanger, observer, écrire, écouter de la musique, danser, jouer, rêver, créer, jardiner… Le défi, joyeux, est celui de la mise en relation à partir de ce que savent les enfants, ou de ce qu'ils peuvent découvrir.

La gageure est de recourir le moins possible à la connexion numérique,



Il ne s'agit pas pour l'OCCE de se substituer aux propres capacités qu'a chaque professeur de répondre à la demande de « continuité scolaire », mais plutôt d'indiquer que nous sommes à ses côtés (...)

ce qui aura été bien peu aisé, ou impossible, au fil des onze éditions. Tout au moins aurons-nous tenté d'exercer des choix et mises en lumières de propositions en phase avec les actions que développent l'OCCE et ses partenaires : agenda coopératif, éco'coop, cause des enfants, jeux coopératifs, éducation artistique (Théâ, Bals en liance, École en Poésie, littérature de jeunesse…) et de tenter des explorations vers les ailleurs.



… Et très vite les enseignants

La même philosophie opère lors de la création, une semaine plus tard seulement, des ressources pour les enseignants. Il ne s'agit pas pour l'OCCE de se substituer aux propres capacités qu'a chaque professeur de répondre à la demande de « *continuité scolaire* », mais plutôt d'indiquer que nous sommes à ses côtés, que nous pouvons tenter d'inventer conjointement des façons de rester ensemble, professionnels de l'éducation, de l'animation et de l'enseignement, en « *continuum coopératif* » avec et pour les élèves.

En mai, la première étape de sortie du confinement, accompagnée par la réouverture partielle et incertaine des établissements scolaires, marque une nouvelle phase.

Chères filles, chers garçons,

Depuis plusieurs semaines, vous êtes à la maison, en raison de la lutte contre la pandémie.

À présent, pour certains d'entre vous, il y aura des changements : des parents vont retourner sur leur lieu de travail, les écoles puis les collèges vont rouvrir.

Il se pourrait que vous y retourniez, ou peut-être non. Que vous retrouviez l'école parfois, peut-être pas tous les jours.

Et l'école ne sera pas tout à fait la même que celle que vous connaissez : tous les élèves de la classe ne seront pas réunis, et celles et ceux qui seront là ne pourront participer aux activités habituelles, en raison des « gestes protecteurs ».

Cependant, nous souhaitons vraiment que ce soient de belles retrouvailles !

À l'OCCE, nous nous disons que beaucoup d'entre vous seront encore « chacun chez soi » durant toute la semaine, ou certains jours, nous ne vous oublions pas…

Nous savons désormais les enseignants de nouveau en classe, ou en cours, tandis qu'ils continuent de veiller sur ceux de leurs élèves restés chez eux. Le choix s'oriente alors plus vers des dossiers thématiques, qui nous paraissent pertinents pour penser le retour à l'école : l'accueil, l'empathie, la résilience, qui disent une approche de la pédagogie coopérative, au gré de références, lectures, réflexions, mises en œuvres concrètes.



Naissance de la webradio PiLi

Entre temps, PiLi était née ! PiLi, pour « *par ici les idées* », est la radio de l'OCCE. Une webradio qui nous ressemble et, pourrait-on ajouter, nous rassemble. Alors que la gestation d'une radio OCCE couvait dans le jeune réseau Rémi (Réseau pour l'éducation aux médias et à l'information), un des avantages collatéraux de l'épidémie aura été





le surgissement de la nouvelle née PiLi. Plus qu'une radio, PiLi est un espace d'expression offert à toutes et tous par la fédération OCCE. C'est un canal de valorisation et de diffusion de la parole des enfants et des jeunes.

Ainsi, PiLi propose de découvrir des créations radiophoniques d'enfants et de jeunes, d'esquisser un trait d'union entre enfants et avec les adultes et d'offrir un lieu pour s'aérer l'esprit et les oreilles. En quatorze émissions, la webradio a encouragé la prise de parole et l'écoute de l'autre, et engagé une dynamique d'échange et de partage. Comme les pages « *idées et ressources* », PiLi peut se compter et se décompter… Ainsi, plus de 160 productions sonores sont-elles parvenues, de 25 départements différents.

Une équipe plurielle s'est construite pour proposer une formule de podcast coopératif, par et pour les enfants et leurs familles, les élèves et leurs enseignant·e·s, mais les autres aussi, les artistes, les ami·e·s, les voisin·e·s… PiLi, c'est vraiment plus qu'une radio ! C'est la volonté de faire du commun en légèreté, l'envie de créer, construire, voire émerger des sonorités coopératives ! Voici les idées qui vont par là ! Et elles pourraient bien continuer leur route, ces belles idées, et continuer à partager de quoi déverrouiller nos oreilles.

Ces trois expériences présentent une caractéristique identique : un élan de vie pour traverser d'étranges temps, inédits, et pour créer de l'inouï (ce que l'on avant encore ni entendu, ni lu, ni vu). On pourra émettre l'hypothèse qu'elles sont nées au sein d'équipes (service communication, chantier Rémi, pôle pédagogie-formation) qui contenaient déjà, en germe ou en réalité, des façons fortes de travailler : s'écouter ; recevoir les qualités des autres et pouvoir être surpris par elles ; conjuguer les savoir-faire et les expertises complémentaires, les intégrer ; débattre et résoudre les possibles malentendus, faire consensus, prendre appui les uns sur les autres, bâtir ensemble et mener à terme, semaine après semaine, une réalisation commune ; en être heureux.

Il va sans dire que les va-et-vient avec d'autres adultes de l'OCCE, dotés de mêmes désirs ou compétences, en premier lieu nos associations départementales et autres chantiers, contribuent au regard porté sur cette coopération à l'épreuve de l'éloignement physique et ouvrent sur des mises en perspectives.



Le pôle pédagogie-formation de l'OCCE national et Thierry Titone pour l'équipe PiLi.

1. Véronique Baraize, Fabrice Michel, Sophie Oury, Mylène Raljevic, Katell Tison-Deimat et Faïza Zerrouk.

Remerciements :

Le pôle pédagogie-formation remercie vivement toutes celles et ceux qui ont nourri nos pages « *idées et ressources* », parfois malgré eux, ou qui nous ont donné leur accord pour que nous y relayons leurs initiatives. Remerciements sont également adressés à toutes les associations départementales OCCE qui ont diffusé nos pages électroniques (parfois en les améliorant !) et émissions radiophoniques auprès des enseignants et établissements, qui eux-mêmes les ont transmises aux élèves isolés chez eux ou plus tard parfois revenus en classe ; aux enfants et aux jeunes qui ont déjà contribué à la webradio ; à la très experte et coopérative équipe communication de l'OCCE, ainsi qu'aux journalistes qui les auront citées (le *Café pédagogique* et *ToutEduc*, par exemple).



Pandémie et **adaptation du système éducatif**

Inspectrice de l'Éducation nationale, Sylvia Crozemarie revient sur la façon dont l'institution a surmonté les défis nouveaux et inattendus qui se sont présentés à elle. Elle y souligne la capacité d'adaptation et d'entraide de chacun, pour aider les familles à traverser la pandémie du mieux possible.

Depuis mars 2020, la crise sanitaire a impacté nos univers de professionnels de l'éducation. Nous n'y étions pas spécifiquement préparés : la culture de gestion de crise n'est pas encore très développée, ni forcément facile à appréhender par tout un chacun. Cela a pu faire naître des incompréhensions et des tensions. Cela a demandé à chaque professionnel des capacités d'adaptation importantes ainsi qu'une grande persévérance, et ce dans un climat particulièrement anxiogène. Que l'on soit professeur, enseignant référent aux usages du numérique (ERUN), conseiller pédagogique, inspecteur…, il nous a fallu, face au contexte de crise sanitaire, penser autrement pour réorganiser et ajuster nos modalités de travail ainsi que pour redéfinir les priorités à tous les niveaux. Nos repères ont été bousculés sans préavis. Paradoxalement, cela nous a permis un retour réflexif sur nos organisations. Nous avons réinterrogé nos fonctionnements d'équipes. Nous avons recréé du collectif, pour évoluer tant dans nos pratiques pédagogiques que dans le pilotage du système éducatif.

Trois grandes orientations de planification

Les recherches concernant des situations de crise dans le domaine de l'éducation identifient trois grandes orientations pour planifier l'éducation : soutenir les parents, identifier les besoins des élèves et gérer les ressources éducatives. Bien que la situation de pandémie ne soit pas strictement comparable aux situations d'urgence (guerres…) évoquées dans ces recherches, les trois volets mentionnés reflètent les grands axes de travail qui ont été les nôtres dans les écoles et au niveau du pilotage – et constituent le fil rouge de cet article.

Le soutien aux parents s'est avéré crucial : chaque école a rapidement mis au point l'organisation d'un circuit d'information clair et accessible à tous. Certaines d'entre elles avaient déjà expérimenté des supports d'information de type ENT (espace numérique de travail) et leur tâche en a été facilitée de par la familiarité acquise par les élèves et leurs familles à ces outils. D'autres sont restées sur des supports plus traditionnels (affichages, copies, appels téléphoniques…), convenant à des familles dont la familiarité numérique était faible, ou encore dont l'équipement numérique était inexistant ou partagé voire ayant un accès limité à l'Internet (via un téléphone portable ou résidant en zone blanche). D'autres écoles, enfin, ont investi au fil des semaines des supports numériques nouveaux pour elles afin de favoriser un lien social important avec les élèves et leurs familles ainsi que recréer du lien entre élèves d'une même classe ou entre élèves et professeur.

Des conseils concrets pour mieux s'adapter

La grande diversité des situations de chaque élève a également été prise en compte pour chercher et proposer des solutions adaptées, évolutives concernant la poursuite des apprentissages guidés par les parents et accomplis à la maison. Il a été nécessaire pour les professeurs de bien doser le volume des travaux à réaliser à la maison, en-dehors du contexte scolaire habituel. Les inspecteurs et les conseillers pédagogiques ont d'ailleurs accompagné les équipes à ce sujet : la définition des apprentissages prioritaires et le volume horaire pour les élèves de chaque cycle ont fait l'objet d'échanges nombreux et nourris au fil des semaines.

Il a fallu également soutenir les familles dans leur action éducative au long cours : les premières semaines passées, certains parents ont rencontré des difficultés pour mettre leurs enfants au travail, maintenir leur motivation et leur envie d'apprendre. Selon les profils des élèves, les professeurs ont aidé les familles à gérer le temps de révi-



sion des apprentissages, à le réguler dans la journée. Des conseils très concrets ont été donnés aux familles pour s'adapter au mieux au contexte familial : des exemples précis d'emploi du temps, des estimations de temps à consacrer aux apprentissages et des recommandations pour aborder un exercice, une leçon ou encore pour exploiter les situations du quotidien afin de revoir certaines notions...

Dans notre département rural, la Haute-Loire, ces liens maintenus avec une très grande majorité des familles ont renforcé la coéducation : les parents ont fait des retours très positifs aux enseignants et conforté la reconnaissance de leur professionnalisme. La note d'information 20.26[1], publiée par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) le 22 juillet, souligne que l'École dans son ensemble a su apporter des réponses adaptées pendant le confinement, lors de la période de « *l'école à la maison* ». L'enquête témoigne que 77 % des enseignants du primaire estiment que les apprentissages des élèves se sont déroulés de manière satisfaisante. Ils constatent également le développement de l'autonomie des élèves ainsi que celui de l'appréhension du numérique.

Concernant l'identification des besoins des élèves, les enseignants ont été confrontés notamment au maintien de la motivation des élèves. Certains ont ludifié leur enseignement pour focaliser l'attention et l'engagement de leurs élèves (par exemple des escape game développés par un enseignant pour ses élèves de cycle 3 en français, maths, sciences, histoire et géographie). D'autres y ont répondu par des actions visant à maintenir du lien entre élèves d'une même classe (de nombreux défis concernant des disciplines variées ont été proposés). Des enseignants du Rased ont utilisé des classes virtuelles, en collaboration avec des collègues, pour contacter les familles afin de faire le point sur la situation de leurs enfants. Puis ils ont privilégié des envois de documents adaptés et les contacts téléphoniques. D'autres enseignants ont fait une classe VIA régulière avec des élèves de villages proches, ont utilisé la plateforme du Cned et y ont intégré des applications pour leurs élèves dys.

Des modalités de travail collaboratives

Pour ce qui est du ressort des ressources éducatives, les enseignants ont eux aussi exprimé des besoins et chaque équipe de circonscription, en fonction de son contexte, y a apporté des réponses. Au niveau du pilotage des équipes enseignantes et de circonscription, la situation de crise a fait sauter certaines limitations quant à l'intégration du numérique, qui s'est trouvé renforcé, en contexte. Cela a permis aux inspecteurs et leurs équipes de maintenir du lien avec les équipes des écoles du territoire, de redécouvrir certains outils (plateforme M@gistère…). Des modalités de travail plus collaboratives ont été recherchées afin de maintenir le réseau professionnel actif, de conserver la collégialité des décisions et de rester créatifs : des espaces de travail ont été développés dans les académies et ont été très utilisés pour rédiger des documents à plusieurs mains, pour échanger des réflexions, partager des productions. Ce qui est intéressant, c'est que ces dispositions se sont installées voire développées après le déconfinement car elles favorisent des échanges de qualité et des décisions partagées.

Les ressources mises en commun ont été nombreuses et, là aussi, les inspecteurs ont pu valoriser les travaux recensés, les pratiques proposées : que ce soit au niveau local, départemental ou académique, les supports pour mutualiser les productions ont explosé et ont joué un rôle non négligeable de réassurance pour les professionnels.

De façon générale, nos pratiques professionnelles se sont trouvées confrontées à la nécessité de mieux penser la complexité des situations auxquelles elles doivent faire face. Il y a bien, dans cette crise traversée, une redéfinition de la place des uns et des autres, un recadrage des situations et un changement des représentations par lesquelles on en vient à revisiter nos univers professionnels. Ainsi, finalement, les leviers pour rendre l'enseignement à distance efficace ne résident-ils pas simplement dans la recherche de stratégies qui améliorent l'enseignement ou l'apprentissage, qu'ils soient réalisés en présentiel ou en distanciel ?

Sylvia Crozemarie
Inspectrice de l'Éducation nationale, Conseillère technique 1er degré auprès de l'IA-DASEN de la Haute-Loire

1. https://www.education.gouv.fr/crise-sanitaire-de-2020-et-continuite-pedagogique-les-eleves-ont-appris-de-maniere-satisfaisante-305214



Une rentrée scolaire **dans l'inquiétude !**

À la lumière d'entretiens informels menés avec divers acteurs du système éducatif, Dominique Bucheton mesure la lourde responsabilité qui pèse sur les enseignants pour parvenir à réparer les traumatismes, à surmonter les difficultés accrues par un enseignement en distanciel et à réenchanter le plaisir d'être ensemble pour apprendre, se construire, comprendre le monde ! Elle identifie les gestes professionnels idoines.

Contrairement à tous les discours ministériels simplificateurs et fallacieux, la rentrée scolaire est tout sauf normale. Elle se vit pour les parents, les élèves, les enseignants mais aussi les corps d'inspection comme anxiogène. D'abord au plan des responsabilités et des conduites à tenir en matière de santé, mais plus encore au niveau pédagogique pour résoudre les problèmes posés par des mois de confinement, par une continuité pédagogique plus partielle que réelle. Le retour en classe ne se résume pas à des difficultés dues à des programmes inachevés ou des savoirs manquants ! La situation est beaucoup plus grave et complexe.



Dominique Bucheton
Professeure honoraire,
Université de Montpellier.

Le distanciel entre le meilleur et le pire

Le courage et la ténacité de la majorité des enseignants pour maintenir coûte que coûte le lien avec les élèves ont été soulignés. Cet engagement n'a pourtant pas réussi à combler l'impréparation, le manque de formation sur le numérique, ni à anticiper ses défaillances matérielles et structurelles, l'absence de réflexion sur les collaborations, ni non plus à inventer avec les familles. L'enseignement en distanciel a révélé ses limites. Les réussites en sont très inégales, très variables selon les établissements et les habitudes de collaboration que les équipes ont pu ou su mettre très tôt en place pour ne lâcher aucun élève. « *Le numérique pour remplacer la relation éducative et didactique est un leurre* » écrit le GFEN dans un document de rentrée. Une proviseure de lycée lors d'un entretien ajoute : « *Le numérique amplifie les conceptions pédagogiques, il les révèle.* » Les cours magistraux sont encore plus magistraux avec de super PowerPoint ; l'autonomie laissée aux élèves est paradoxale, importante mais dans le même temps étroitement contrôlée voire sanctionnée ! En revanche des espaces de paroles, d'écriture, très interactifs, ont pu être largement ouverts. « *Le distanciel, le numérique, c'est le meilleur et le pire* », nous dit un autre proviseur.

Inégalités, décrochages, refus, traumatismes : l'école caisse de résonance de la pandémie

Le constat est admis : la pandémie a renforcé les inégalités socioscolaires en raison du confinement. La fracture n'est pourtant pas que numérique et sociale. Des traumatismes et des difficultés familiales de toutes sortes ont conduit à un taux de décrochage bien plus élevé qu'annoncé. D'autres angoisses montent dans la société, dont l'école reçoit l'écho : quelle fiabilité apporter à la parole politique et scientifique ? Le doute s'installe partout. La confiance même dans le progrès de la raison, pilier d'une école issue des philosophes des Lumières, a tendance à s'effriter dans l'inconscient collectif. La crise écologique et économique, l'emploi menacé… obscurcissent chez les adolescents l'image de leur avenir, inquiètent les parents. Toutes ces questions, tous ces traumatismes divers seront présents longtemps. Il faudra y faire face pour solliciter et obtenir l'engagement des élèves. Tous auront été marqués différemment par le confinement.

Les élèves, rappellent lors de nos entretiens R. Gory et J.-M. Lange[1], ne sont pas seulement des « *logiciels apprenants* » que des protocoles dûment estampillés « *neurosciences compatibles* » pourraient formater à partir de bases de données nationales (le projet de management scolaire par les big data !) Les élèves,



disent-ils, sont des êtres de chair, d'émotion, d'expériences, de savoirs acquis à l'école et hors l'école, d'appartenance à des cultures diverses. Rude tâche pour les enseignants que de réussir à nouer tous ces liens, d'aider les élèves à leur donner sens pour construire leur désir d'avenir.

L'impasse dangereuse d'évaluations nationales hors-sol

Cette rentrée exceptionnelle demandait en urgence que, de la maternelle au lycée, les enseignants se préparent collectivement et réfléchissent à la meilleure manière de rencontrer, observer, écouter les élèves. Le ministre ne l'a pas permis, de crainte sans doute que les enseignants ne reprennent la main sur leur métier, réaffirmant ainsi leur responsabilité et capacité à s'adapter aux situations inédites. En lieu et place, ils sont sommés d'appliquer des dispositifs d'évaluations à la fois numériques, nationales et programmées sans prise en compte des réalités locales du confinement. Encore une fois, on va trier, étiqueter, classer les élèves, découper les savoirs en miettes, promouvoir une pédagogie des « *manques* », des exercices de « *renforcement des* "fondamentaux" » ! Écrire, lire, parler plus en sciences, histoire, littérature ou biologie a plus de chance de récupérer des élèves que le rabâchage ad nauseam d'exercices déconnectés des projets pédagogiques en cours.

Écouter, identifier, réparer, reconstruire les gestes sociaux d'apprentissage

Évaluer les élèves pour s'ajuster à leur hétérogénéité est la base du métier. La compétence la plus importante et la plus longue à acquérir. L'enseignant aguerri sait observer un élève dans différents types de situations, comme par exemple seul, devant une tâche déjà travaillée en classe : persévère-il ? Rature-t-il ? Abandonne-t-il à la première difficulté ? Ou en petit collectif, lors d'un travail de groupe : est-il leader ? Passif ? Attentif mais silencieux ? Voire en atelier dirigé, en sa présence, quand cinq ou six élèves de niveau hétérogène ont à résoudre une tâche relativement complexe demandant collaboration et intelligence collective. Le diagnostic est alors plus précis, les lacunes réelles et la capacité à s'insérer socialement dans un groupe de travail sont identifiées tout comme les gestes d'études spécifiques de chaque didactique, etc. Ce sont des observations humaines, difficilement quantifiables, évolutives, dépendantes du contexte. Elles sont le terreau de la relation éducative, de ce que nous appelons « *l'atmosphère de la classe* ». Une atmosphère que les sourires cachés par le masque vont rendre plus difficile à établir.

Quels gestes professionnels, postures spécifiques pour la reprise de la classe et pour le distanciel ?

Réenchanter le plaisir d'être ensemble, pas seulement dans la cour mais aussi pour apprendre, se construire, comprendre le monde, demande audace et imagination de la part des équipes enseignantes. Cela nécessite des projets motivants et audacieux, inscrits dans les questions qui préoccupent les élèves, ou au contraire qui peuvent les leur faire oublier momentanément. L'objectif est de reconstruire l'adhésion des élèves, leur confiance dans l'école. Interrogez les adolescents de collège et de lycées : leurs attentes autant que leur méfiance sont fortes. Pas question de les décevoir. Cette créativité des enseignants ne demande qu'à s'exprimer : en témoignent les listes de diffusion des enseignants, la veille régulière du *Café pédagogique*, les apports des blogs des associations pédagogiques.

Pour autant, un projet motivant ne suffit pas. Il lui faut une expertise professionnelle qui met en œuvre des principes, des gestes professionnels éducatifs et didactiques enracinés dans des conceptions de l'apprentissage et de l'éducation, des valeurs au cœur d'un projet éducatif partagé et explicite : apprendre à nos élèves à développer une pensée critique, non à être des robots qui récitent, appliquent ; leur apprendre la force de l'intelligence collective, de la solidarité, de la persévérance, de la responsabilité. C'est eux et eux seuls qui seront en mesure de réparer ce monde mal en point, de le rendre habitable. Ils sont notre avenir.

Des grands mots, des formules creuses ? Non ! Des gestes professionnels concrets, par exemple le tissage, qui aide à donner du sens à une leçon. Tisser entre le dehors ▶▶

« Un projet motivant ne suffit pas. Il lui faut une expertise professionnelle qui met en oeuvre des principes, des gestes professionnels éducatifs et didactiques enracinés dans des conceptions de l'apprentissage et de l'éducation, des valeurs au cœur d'un projet éducatif partagé et explicite ! »



et le dedans de l'école, telle discipline et telle autre, avec ce qu'on sait déjà ; la multiplication des débats, des écrits intermédiaires, personnels et collaboratifs que permet aujourd'hui le numérique ; le partage des recherches pour un projet, qui installe une atmosphère, un climat de classe où la parole de chacun est nécessaire et respectée. La socialisation scolaire et les valeurs qui la sous-tendent s'enseigne et s'apprend. Quoi encore ? Le temps ! Arrêter la pendule infernale de la course aux programmes délirants, décélérer ! Laisser aux élèves le temps de digérer ! Leur faire crédit longtemps ! On n'a pas ici la place de développer l'importance de la capacité de l'enseignant à changer de postures d'étayage : savoir doser son aide en fonction de l'évolution des apprentissages et difficultés des élèves, savoir aider beaucoup ou lâcher prise, mais aussi savoir surprendre, reformuler et nommer clairement les notions.

L'expertise professionnelle consiste à savoir varier ses postures et ses dispositifs au bon moment, à bon escient et selon les élèves. Ces principes, valeurs, savoir-faire professionnels et projets demandent une formation et un travail collectif. Inventons la manière de les transposer dans le distanciel avec toutes les ressources du numérique. Haut les cœurs ! Laissons les enseignants exercer, et donc réinventer au besoin leur métier, en conscience et responsabilité.

Dominique Bucheton,
Professeure honoraire, université de Montpellier.

1. Roland Gory est psychanalyste, professeur honoraire à Aix-Marseille université. Jean-Marc Lange est professeur en sciences de l'éducation à l'université de Montpellier

Vive le numérique ? **Oui, mais sous certaines conditions…**

Cyril Lascassies[1], enseignant de mathématiques en collège et lycée dans les Hautes-Pyrénées, pratique la coopération en classe depuis plusieurs années. Il témoigne ici de la façon dont il a adapté son enseignement au contexte du distanciel, en veillant à maintenir le lien et la coopération.

Animation & Éducation : Durant le confinement, et lors de la reprise progressive, diriez-vous que vous avez œuvré à la continuité pédagogique ou à la continuité de l'enseignement ?

Cyril Lascassies : Je pense avoir réalisé un peu des deux. Pendant trois semaines, il s'est agit plutôt de renforcer les acquis et non d'aborder des notions nouvelles. Après les vacances, mes collègues et moi avons convenu qu'il fallait arrêter de « *foncer tête baissée* » et prendre le temps d'analyser ce nouveau contexte, afin d'organiser notre enseignement. La coordination entre enseignants, en amont, est nécessaire pour harmoniser le travail et assurer un réel accompagnement des élèves. J'ai 130 élèves. Impossible d'effectuer un suivi scrupuleux de chacun. Nous avons donc pris une série de décisions collectives :

- nous avons élaboré un plan de travail en ligne par équipe pédagogique d'une classe, pour plus d'efficacité ;
- nous avons décidé de laisser les élèves choisir le travail à faire parmi tous ceux que nous proposions ;
- nous nous sommes réparti les élèves pour pouvoir les contacter régulièrement, les motiver et alerter les enseignants concernés si une difficulté était repérée dans une matière. Cependant, j'ai remarqué que les élèves avec qui je n'ai pas pris directement contact n'ont pas « *raccroché* » en mathématique, même si le lien scolaire a été globalement maintenu. Le rapport immédiat entre l'enseignant et l'élève est primordial pour lui permettre de réellement s'engager dans la discipline.
- Petit à petit, nous avons pu aborder de nouvelles notions, car les élèves étaient assez présents, engagés. Mais l'équipe a décidé de réserver les notions les plus « *fondamentales* » pour le retour en classe. Un élève qui ne comprend pas, qui rencontre des difficultés face à une tâche nouvelle et complexe, ne l'exprime parfois qu'avec un froncement de sourcil. C'est un signe qui doit nous faire réagir vite, et c'est impossible en distanciel.



A&E : Quels autres grands changements avez-vous opéré dans votre façon d'enseigner ?

C.L. : D'habitude, je fonctionne avec eux d'après un plan de travail de période à période. Or, cela nécessite un suivi régulier de ma part, en classe, pour aider les élèves les plus fragiles à s'organiser. J'ai donc opté pour un plan hebdomadaire. J'ai eu recours aux outils numériques pour pouvoir poursuivre mon enseignement. J'ai organisé deux classes virtuelles par semaine, ce qui m'a permis de repérer les « *décrochés* » et d'agir auprès d'eux. L'objectif de ces classes virtuelles, mises en place avec l'outil proposé par le Cned, était que les élèves coopèrent et qu'ils avancent sur leur plan de travail. Je me tenais à disposition pour les aider en fonction des demandes faites dans le chat, mais chaque groupe travaillait en autonomie. Certains groupes continuaient même à travailler ensemble après mon départ de la classe virtuelle ! J'associais à cette classe virtuelle le Framapad de la semaine (un plan de travail général, avec des colonnes « *j'ai besoin d'aide* » et « *je peux aider* »), il fallait cependant que je leur rappelle régulièrement de l'utiliser. J'y déposais les corrections des exercices. Les élèves y notaient des questions, des demandes de précision. Pour y répondre, ma collègue et moi-même nous sommes partagé les corrections d'exercices clés et avons réalisé des tutoriels vidéos. Mais c'est très chronophage ! Trois minutes de vidéo nécessitent 1 h 30 de travail… J'ai cependant remarqué que des élèves s'y connectaient beaucoup. Cela semble avoir répondu à un besoin. J'ai aussi utilisé le logiciel ApowerRec[3] pour réaliser des commentaires audio, l'outil QCM de Pronote pour aider les élèves à s'autoévaluer, et l'option sondage de la classe virtuelle du CNED pour avoir un retour d'informations pendant celles-ci. Je me suis beaucoup appuyé sur la chaîne Youtube de Yvan Monka, « Maths et tiques »[2], très bien faite. Je la proposais surtout pour les élèves qui ne pouvaient pas se connecter aux classes virtuelles. C'est grâce à ce fonctionnement et à tous ces outils numériques que j'ai pu poursuivre mon enseignement et aborder de nouvelles notions.

Suite à plusieurs semaines d'utilisation des outils numériques, Cyril Lascassies constate que :

« Leur efficacité nécessite des conditions préalables : que les élèves et les enseignants y soient correctement formés et les maîtrisent. Je vais continuer à utiliser certains outils, mais en veillant à ce que cette formation en amont soit réalisée ».

A&E : Quelles en ont été les limites ?

C. L. : Certains élèves, en zone blanche ou avec des difficultés à utiliser les outils numériques, ont complètement décroché malgré les appels téléphoniques, les « *cours par téléphone* ». D'autres ne travaillaient que lors des classes virtuelles. Ceux qui avaient des parents disponibles ont réussi à rester accrochés malgré leurs problèmes de connexion. Dès que l'on a pu se déconfiner, quelques-uns se sont retrouvés chez des copains qui avaient une meilleure connexion pour pouvoir travailler ou assister aux classes virtuelles.
Certaines habitudes de travail acquises préalablement en classe (la coopération, l'entraide, l'utilisation d'un plan de travail, l'autocorrection…) ont permis à la majorité des élèves de continuer à travailler. Par contre, nous avons rencontré des difficultés liées au fait que des élèves n'avaient pas forcément l'habitude d'utiliser certains outils numériques. Là, nous n'avons pas eu le choix. Leur efficacité nécessite des conditions préalables : que les élèves et les enseignants y soient correctement formés et les maîtrisent. Je vais continuer à utiliser certains outils, mais en veillant à ce que cette formation en amont soit réalisée. Dès septembre, je vais également animer des sessions de formation pour des collègues qui le souhaitent.

Pour espérer garder la motivation et l'engagement des élèves, d'autres conditions sont également nécessaires. Il est important de respecter leur zone proximale de développement, de leur laisser des choix (par exemple différentes possibilités de rendu du travail) et d'éviter de faire peser trop de pression sur leur travail (leur demander par exemple de réaliser au moins trois exercices sur les six proposés).

Propos recueillis par Sophie Oury

1. Cyril Lascassies a notamment expliqué certaines pratiques coopératives développées dans sa classe pour les Cahiers Pedagogiques: https://www.cahiers-pedagogiques.com/Vingt-jeux-cooperatifs-sans-contact-et-collectifs https://www.cahiers-pedagogiques.com/Organiser-la-cooperation-dans-sa-classe
2. https://youtu.be/LO0n-haDc8s
3. https://www.apowersoft.us/



Un séjour annulé **mais une coopération renforcée !**

Ce qui compte dans la construction d'un projet commun, c'est souvent le chemin qui mène à son aboutissement, les apprentissages qui longent sa route, les alchimies qui s'opèrent entre les participants… L'annulation du séjour découverte des classes de CE2, CM2 et Ulis de l'école de Flers-en-Escrebieux le prouve : les graines coopératives déjà semées ont germé. Témoignage des enseignantes Florence Simplot, Caroline Lamoot, Cendrine Romanowski.

Au commencement était un chantier de l'Observatoire des pratiques coopératives de l'OCCE : « autorité et coopération à l'école » ou « comment asseoir l'autorité auprès des élèves par des pratiques coopératives »[1]. En y participant, les enseignantes de l'école de Flers-en-Escrebieux ont mis en place les bases d'une réflexion sur leurs pratiques pédagogiques au quotidien. Leur objectif était de comprendre en quoi un projet coopératif réunissant plusieurs classes pouvait apaiser le climat scolaire, le rendre favorable aux apprentissages et asseoir l'autorité des enseignants.

Fédérer les classes entre elles

Dans un souci de répondre à des besoins divers dans l'ensemble des domaines et des disciplines, les enseignantes ont décidé de soutenir la mise en place de l'acquisition de compétences via un projet de classe découverte « *environnement et énergie* », y plaçant les élèves dans des situations concrètes de recherches et d'échanges, identifiant ainsi leurs besoins et leurs difficultés et élaborant avec eux un projet coopératif et commun.

Pour ce faire, des rencontres régulières sont organisées entre les différentes classes. Ainsi depuis plusieurs années, les élèves de l'école de Pont-de-la-Deûle organisent des séjours dans diverses régions. L'action s'inscrit également dans le cadre du projet d'école, « *la nature* ».

Cette année, le séjour aurait dû se dérouler en Auvergne et concernait les classes de CE2, CM2 et d'Ulis.

Ce séjour découverte, au centre des volcans en Auvergne, devait donc prolonger et alimenter le travail de l'année pour les enfants et fédérer les groupes classe. Il devait également favoriser l'acceptation des différences, la découverte de l'altérité et donner du sens aux concepts de vivre ensemble et de savoir être.

Coopérer entre adultes puis entre élèves

Ce projet a mis en lumière la nécessité de développer une coopération des adultes fondée sur des valeurs communes dans l'équipe : solidarité, coopération, entraide, partages, échanges…

L'équipe enseignante de l'école est convaincue de ce principe de base construit autour de l'idée qu'un « *élève d'une classe est d'abord et avant tout un élève de l'école* »[2], idée qui est le fondement de toute son action pédagogique et de ses choix didactiques.

Cette ambition n'est pas récente. Caroline Lamoot, coordonnatrice de l'Ulis et ancienne directrice de l'école, a amorcé cette coopération depuis de nombreuses années, en tissant peu à peu des liens avec les collègues au travers de projets communs, de décloisonnements ou de tutorats. En proposant sans jamais imposer, elle a permis à chacun de trouver sa place dans ces nouvelles pratiques.

Le projet de sortie scolaire, ainsi que l'ensemble des actions nécessaires à sa réalisation, ont favorisé la coopération entre élèves : l'objectif consiste à « *faire réfléchir, faire construire et faire progresser ensemble* ». Pour cela, il faut développer l'autonomie, permettre aux élèves d'essayer, de se tromper, de prendre conscience et donner une place à chacun (élèves, parents, enseignants et partenaires).



Un lien conservé malgré le confinement

Cette coopération aurait pu être mise à mal pendant le confinement en raison de l'annulation du projet de séjour. Il a fallu à nouveau s'adapter, presque quotidiennement. Les contacts avec les parents ont été réguliers, multiples et multiformes : messagerie, visioconférence, téléphone, permanence à l'école. Garder le lien avec chacun a été une priorité. Ne pas juger était une nécessité. En effet, garder une relation de confiance ne pouvait se faire qu'en personnalisant les messages, en étant à l'écoute sans imposer.

Toutefois, le défi était de taille et il a fallu surmonter quelques désillusions pour sans cesse retrouver un équilibre :

- compenser le manque de matériel de certaines familles en inventant des circuits de communication et en faisant preuve d'une disponibilité sans pareil ;
- s'adapter de façon permanente aux consignes hiérarchiques de prévention sanitaire ;
- tenir compte des compétences et de la disponibilité des parents ;
- respecter la culture de chacune des familles.

L'annulation forcée de la sortie scolaire a été une déception pour tous mais le projet de certains parents de se rendre en Auvergne pendant les vacances scolaires avec leurs enfants pour y effectuer les visites prévues dans le cadre du projet illustre à la fois l'implication des élèves mais aussi cette coopération entre adultes qui s'est développée dans et hors de l'école. Créer du lien et coopérer a pu prendre sens au travers de jeux, de défis à échanger, de nouveaux projets ponctuels (dessins pour l'hôpital, PowerPoint collectif, projet de création d'objets pour Pâques…).

Bien plus que les activités individuelles et coopératives proposées aux élèves, c'est la reconnaissance du travail de chacun et le partenariat entre adultes qui ont permis la pérennité du lien éducatif et de l'autorité

Le développement d'une reconnaissance réciproque

Bien plus que les activités individuelles et coopératives proposées aux élèves, c'est la reconnaissance du travail de chacun et le partenariat entre adultes qui ont permis la pérennité du lien éducatif et de l'autorité. Cela a offert une meilleure connaissance des enseignements pour les parents et des compétences techniques nouvelles pour tous ! Enseignants, parents et élèves ont appris ensemble en échangeant autour des compétences des uns et des autres. Il est indéniable que cette période de confinement aura permis de faire évoluer positivement la relation avec les parents d'élèves : des coopérations nouvelles sont apparues et une reconnaissance réciproque s'est développée. Toutes ces enseignantes se félicitent de ce gain de crédibilité. Des choses ont changé. De petites graines ont été semées…

Mais les choses n'ont pas été faciles ces derniers mois : « *La coopération se construit sur le long terme. Cela prend du temps et, pendant cette période, il n'y avait pas de temps pour inventer. À peine avait-on inventé que les règles changeaient.* » Équilibres et déséquilibres se succédaient sans cesse. « *On fonctionne, on fonctionne, on fonctionne… Et sans doute que si ces conditions sanitaires perdurent, forcément qu'il faudra réfléchir en équipe à un fonctionnement différent, innovant.* » Au-delà de l'école, cette période de confinement a permis au moins de rapprocher les trois directeurs d'école de la ville de Flers-en-Escrebieux. « *Il a fallu qu'on "coopère", pour faire du commun. Forcément, on a créé des liens qui n'existaient pas.* »[3]

Emmanuelle Boddaert,
animatrice pédagogique de l'OCCE du Pas-de-Calais
Monique Kozubek,
mandataire de l'OCCE du Nord

1. Voir page 34 du dossier « *Construire la relation d'autorité à l'école* » de la revue *Animation & Education* n°276 de *mai-juin 2020.*
2. Les citations sont issues d'un entretien avec Florence Simplot (directrice et enseignante du CE2), Caroline Lamoot (coordonnatrice de l'Ulis) et Cendrine Romanowski (enseignante du CM2)
3. Florence Simplot, secrétaire générale de l'OCCE du Nord et directrice d'école de Pont-de-la-Deûle de Flers-en-Escrebieux (Nord).



Autonomie et coopération,
des atouts fort pour un enseignement à distance !

Soledad Garnier[1], professeure des écoles en classe de CM2, pratique différentes modalités d'apprentissage développant la culture numérique et l'autonomie des élèves. Des atouts forts pour mettre en œuvre un enseignement à distance, comme en témoignent ses propos.

Animation & Éducation : À 20 h, le jeudi 12 mars, le président de la République Emmanuel Macron annonce que « *dès lundi 16 mars, crèches, écoles, collèges, lycées et universités seront fermés* "jusqu'à nouvel ordre" *sur l'ensemble du territoire.* ». Dans quel état d'esprit êtes-vous à ce moment-là ?

S.G. : Je suis stupéfaite, voire abasourdie, et dans l'incompréhension ! La colère viendra par la suite en lisant ou entendant des propos insensés et surtout infondés sur les enseignants. Le plus difficile a été la précipitation et le manque d'anticipation ! Le ministre s'étant prononcé à plusieurs reprises, dont le jeudi matin même, sur la non-fermeture des établissements scolaires, personne n'avait réfléchi à une organisation scolaire dans un contexte de confinement. Nous apprenons non seulement que les écoles ferment, mais aussi que, dès le lundi, nous devons être en capacité d'assurer la continuité pédagogique ! L'élément aggravant pour les enseignants comme pour les élèves et leurs parents est cette injonction à poursuivre l'enseignement dans une situation jamais vécue et un contexte jamais exploré. Les professionnels de l'éducation sont enjoints à créer, proposer, apporter des solutions à une problématique inédite, en moins de deux jours et sans les moyens nécessaires ! Aucune anticipation, aucun temps pour souffler, une totale désorganisation ! Tout cela dans un climat international particulièrement anxiogène : des gens étaient en train de mourir, le nombre de malades augmentait de jour en jour, les personnels de santé étaient fatigués, débordés, les scientifiques se contredisaient… Dans un tel contexte, l'urgence n'était pas la continuité de l'enseignement ! Nous aurions pu nous donner une semaine pour appréhender la gestion de crise, s'organiser en équipe, se coordonner avec les élèves et les familles…

A&E : Vendredi 13 mars, panique à bord donc ! Quelles sont vos préoccupations majeures ce jour-là ?

S.G. : La préoccupation de la majorité de mes collègues, peu habitué·e·s à l'usage des outils numériques, a tout de suite été de savoir comment garder le lien avec ses élèves. Compte tenu de mon expérience dans ce domaine, je me suis retrouvée à former des collègues à quelques outils leur permettant de communiquer avec leurs élèves. J'ai créé des adresses gmail pour mes collègues qui n'en avaient pas, car les adresses académiques bloquent certaines adresses e-mail… J'ai également initié une collègue et ses élèves à la plateforme pédagogique monécole.fr[2] que j'utilise dans ma classe.

Personnellement, je ne me suis pas trop fait de souci car je pratique différentes modalités d'apprentissage dont la coopération et la classe inversée. Mes élèves ont l'habitude d'utiliser une ou deux plateformes pédagogiques depuis chez eux et de travailler en autonomie. Par contre, les trois premières semaines, il était hors de question pour moi d'aborder de nouveaux apprentissages ! Mes priorités étaient de rassurer, accompagner, écouter, motiver, interagir, être réactive, entretenir les connaissances acquises et maintenir un climat de confiance.



A&E : Vous dîtes que vos élèves ont l'habitude de travailler en autonomie. Comment les y préparez-vous concrètement ?

S.G. : Je m'inspire de l'organisation du travail par ateliers mis en place notamment dans les classes maternelles. Les ateliers sont tournants et chacun est différent. Pour plusieurs de ces ateliers, les élèves travaillent en groupe avec une modalité précise. Chaque groupe dispose d'un plan de travail affichant la photo de chaque élève et, en face de la photo, un travail à faire d'une durée de vingt minutes. Chaque élève sait que pendant vingt minutes, il a telle tâche à accomplir, puis, les vingt suivantes, telle autre tâche, etc. Je ne leur dis pas quoi faire. C'est inscrit sur les plans de travail. Si j'écris « *math +, page 79, numéros 2 et 3* », l'élève sait qu'il doit sortir son manuel. Ce sont des habitudes de travail parfaitement acquises par mes élèves. Ils ont également pour consigne et habitude d'avoir la possibilité en cas de besoin, si je suis occupée à aider un·e élève, de solliciter l'aide d'un ou d'une camarade détenant, dans la discipline concernée, une ceinture de compétence supérieure à la sienne.

A&E : Ont-ils pu conserver ces attitudes d'entraide et de coopération dans le cadre du travail à distance ?

S.G. : Oui, très rapidement et quasi spontanément, l'entraide s'est mise en place. Ainsi, j'ai pu à plusieurs reprises constater que lorsqu'un élève posait une question ou demandait des précisions sur un travail à réaliser et que j'étais déjà en ligne avec un autre groupe de travail, quand je revenais vers lui pour répondre, d'autres élèves lui avaient déjà fourni les éléments ou les explications.

« Sans mon matériel personnel, je n'aurais jamais pu assurer mon enseignement comme je l'ai fait : dans un climat de confiance, d'autonomie et de coopération, en essayant de recréer le contexte de classe en présentiel. »

Au tout début, j'ai rencontré des difficultés techniques sur l'organisation des échanges interactifs car la plateforme que j'utilise n'est pas adaptée pour cela. Après une semaine d'errance, j'en suis arrivée à utiliser un logiciel de messagerie instantanée permettant des appels audio et le partage de documents. Ainsi, à partir de la deuxième semaine de confinement, tous les matins, nous faisions l'appel et l'humeur du jour. On pouvait se voir, se parler, montrer son cahier. L'élève savait où il devait aller chercher son travail, sur quel support il devait le réaliser, qu'il pouvait me solliciter en cas de besoin ou, si apparaissait la mention « *attention je suis en appel avec un élève* », solliciter ses camarades. Toutes ces habitudes de travail en autonomie, d'entraide, de coopération, d'oser prendre ma place quand je suis occupée pour répondre à un camarade, de s'autoriser à me signaler que je me suis trompée dans un lien… ont été préalablement acquises en classe. Elles se sont poursuivies en distanciel, ce qui a permis de maintenir l'illusion d'une classe en présentiel. J'ai reçu beaucoup de mails de parents qui me remerciaient de cette autonomie et de mon encadrement. J'ai fait en sorte qu'ils ne soient jamais sollicités, considérant que l'apprentissage n'était pas leur travail mais le mien. Chaque semaine, je leur adressais un bilan sur ce que leur enfant avait pu faire ou non, réussir ou non.

A&E : Utiliser un logiciel de messagerie, n'est-ce pas risqué ?

S.G. : À un moment donné, il faut avancer ! On ne nous forme pas. On ne nous donne pas les outils. Nous n'avons pas de consignes précises. On nous dit seulement qu'il ne faut pas utiliser ceci ou cela… sans autre proposition. Puis les enseignants se voient reprocher de ne pas avoir assuré la continuité pédagogique, d'être des enseignants décrocheurs ! Peut-être que ces enseignants possèdent un vieux Windows 97 dans le salon qu'ils partagent avec leur trois adolescents, avec une connexion internet défaillante ne leur permettant pas d'assurer des visios ? J'ai choisi de me former, d'acquérir au fil des années un équipement qui me permette de travailler confortablement. Sans mon matériel personnel, je n'aurais jamais pu assurer mon enseignement comme je l'ai fait : dans un climat de confiance, d'autonomie et de coopération, en essayant de recréer le contexte de classe en présentiel. Pour recréer ce contexte, j'ai choisi d'assumer et d'utiliser Discord[3], avec tous les risques que cela comporte. J'ai informé les parents et j'ai rédigé une charte que les parents ont signée.
Évidemment, cette forme d'enseignement à distance n'est pas la panacée. J'ai perdu un élève qui se trouvait dans des conditions fami- ▶▶



liales impossibles (à cinq, dans 40 mètres carrés, équipé d'un smartphone et avec des petits frères qui crient parce qu'ils veulent sortir). Je savais que le travail scolaire était difficile pour lui, mais je l'appelais plusieurs fois par semaine pour prendre de ses nouvelles et le tenir informé de nos travaux. J'ai failli perdre deux très bonnes élèves – pas du tout le profil de décrocheuses – qui se lassaient de travailler de cette façon, sans voir personne ! Au bout de quatre semaines, malgré ma présence quotidienne, ma réactivité et les efforts développés pour rendre les activités attractives, j'ai senti souffler un vent de démotivation.

A&E : Comment avez-vous réagi à ces premiers signes de décrochage ?

S.G. : J'ai essayé de faire le plus de visios possible. Mais je n'avais pas un débit suffisant : cela plantait ou les élèves m'entendaient mal ! Pour relancer la dynamique, je leur ai proposé de participer à un nouveau projet, initié et conduit par un collègue. Je leur ai créé des salons vocaux pour qu'ils puissent travailler ensemble. J'ai senti que poursuivre le travail en groupe était important pour eux, pour les remotiver, pour que le groupe classe puisse continuer à faire sens.

Propos recueillis par Marie-France Rachédi

1. Soledad Garnier a assuré pendant deux ans la fonction d'enseignante référente aux usages du numérique. Elle anime un blog de ressources à destination des enseignants : http://madameflip.com/
2. https://monecole.fr/
3. Discord est un logiciel propriétaire gratuit de VoIP (système permettant de transmettre des données vocales via l'Internet) conçu initialement pour les communautés de joueurs.

« Ce qui m'a surtout manqué pendant cette période, **c'est du temps !** »

Tous les matins, pendant la période de confinement, Vincent Carrière, enseignant dans une classe coopérative rurale de CP-CE1-CE2, à Pern dans le Lot, animait une visioconférence pour maintenir le lien entre ses élèves et les accompagner dans leurs apprentissages. Mais est-ce que cette forme d'apprentissage remplace la classe ? Sa réponse.

J'ai le souvenir que le vendredi 13 mars a été une journée particulièrement stressante. Avec ma collègue qui enseigne aux CM1-CM2, il nous fallait gérer nos classes et décider quel matériel les élèves allaient emmener chez eux, quels outils nous allions utiliser pour assurer, dès le lundi, la continuité pédagogique. Nous ne savions pas combien de temps allait durer cette fermeture, nous étions dans l'urgence ! Difficile d'imaginer de nouvelles activités, de prendre le recul nécessaire, de prévoir un fonctionnement. S'ajoutait une forte pression médiatique et l'intoxication du discours sur la nécessité d'une continuité pédagogique : il fallait que les parents soient immédiatement en mesure de faire travailler leurs enfants ! C'est donc surtout le week-end que nous avons réfléchi, déterminé une organisation, opéré des choix pédagogiques…

Conserver l'émulation du groupe classe

Pratiquement tous nos élèves possédaient du matériel informatique. Celles et ceux qui n'étaient pas équipés ont bénéficié d'un prêt de l'école. Mais les connexions internet laissaient à désirer et, certains matins, les visioconférences s'avéraient sportives !



Mes élèves ont l'habitude de manipuler certains outils – comme calcul@tice ou rally-lecture.fr – et de travailler en autonomie à partir d'un plan de travail comprenant une partie entraînement et une partie projet. J'ai maintenu la pratique du plan de travail. J'en établissais un pour deux jours, que j'adressais aux parents. J'en ai légèrement modifié la forme pour qu'il tienne sur un demi-A4, afin d'éviter les impressions coûteuses.

J'ai aussi rapidement mis en place des padlets[1] pour que nous puissions créer du lien, que le groupe classe continue à exister, que chacun puisse voir ce que les autres font. Sur l'un, je déposais les plans de travail, des liens vers les outils numériques à utiliser, des ressources pour les familles en art et culture ; sur un autre, les élèves pouvaient produire des textes libres ; sur un troisième, les élèves postaient les photos récoltées lors de leurs promenades mathématiques ; et sur un quatrième, ils déposaient le résultat des projets menés dans la semaine en danse, en sciences, en arts visuels… Pendant toute la durée du confinement, ces padlets ont bien fonctionné et une belle majorité des familles s'en est emparée.

Tous les jours, j'animais une visioconférence d'une durée d'une demi-heure, en séparant les niveaux (les CP d'un côté, les CE1-CE2 de l'autre) car, au-delà d'un certain nombre d'élèves, cette pratique s'avère compliquée. Au bout d'un moment, pour conserver l'émulation du groupe classe, j'invitais les CE1-CE2 à nous rejoindre à la fin de la séance consacrée aux CP. Mes élèves s'en sont très rapidement emparés et étaient contents de se voir, d'échanger. Pour autant, est-ce que la visioconférence remplace la classe ? Clairement non ! Cela reste un pis-aller ! La classe virtuelle permet la continuité « *de l'enseignement* », pas « *pédagogique* ». La relation pédagogique suppose une attention constante de l'enseignant sur les apprentissages et les activités en cours et donc que l'enseignant soit en capacité d'intervenir à propos, à tout moment, sur la compréhension d'une tâche, le sens d'une activité… Ceci est impossible en distanciel.

Est-ce que la visioconférence remplace la classe ? Clairement non ! Cela reste un pis-aller ! La classe virtuelle permet la continuité « de l'enseignement », pas « pédagogique ».

L'apprentissage de la coopération avec les parents

J'ai beaucoup utilisé les ressources coopératives proposées par le pôle pédagogique de l'OCCE[2] pendant cette période, mais je n'ai pas pu pratiquer la coopération telle que je la mets en œuvre dans la classe ! Faire coopérer les élèves en classe est déjà compliqué. Or, là, je me suis rendu compte qu'un troisième acteur important intervenait dans la relation éducative : les parents ! Eux ne connaissent pas les outils coopératifs (plan de travail, conseil coopératif…). Je n'en ai donc conservé que quelques-uns. J'ai pris conscience que je devais beaucoup plus expliquer ma démarche et le fonctionnement de la classe coopérative aux parents, en début et tout au long de l'année. Ces derniers ont une vision traditionnelle de l'enseignement. Par exemple, sur le statut de l'erreur, ils sont intransigeants : l'enfant n'y a pas le droit ! Cela a empêché certains élèves d'être en sécurité sur les apprentissages, voire d'avancer. J'ai dû travailler auprès des parents et les rassurer pour leur faire admettre que l'erreur était quelque chose de normal, qu'elle pouvait même être bénéfique puisque l'on apprend de nos erreurs ! J'ai néanmoins davantage réussi à coopérer avec les parents qu'à faire coopérer les enfants entre eux !

Ce qui m'a surtout manqué pendant cette période, aussi bien en matière d'organisation, de coopération que dans le domaine des apprentissages, c'est du temps ! Du temps pour réfléchir, me poser, me regarder pédaler et pour lancer et animer un grand projet coopératif. J'avais le sentiment de travailler, de créer, de naviguer dans l'urgence pour alimenter les motivations, poursuivre les apprentissages et ne surtout pas rompre le lien éducatif !

Témoignage recueilli par Marie-France Rachédi

1. Le padlet est un « mur virtuel » sur lequel on peut afficher toute sorte de documents afin de diffuser, de partager : textes, images, enregistrements audio, vidéos, pages internet…
2. Voir article pages 37 à 39 et http://www2.occe.coop/actualite/des-ressources-pour-les-enseignants-10



Témoignages d'enseignantes de Mayenne

Pour nous enseignants se pose **la question du sens de notre action**

Passé l'état de sidération à l'annonce de l'arrêt de la classe, les enseignantes de l'école maternelle de Renazé se sont concertées, ont cherché des ressources numériques, organisé une communication à destination des parents et transmis des consignes de travail aux élèves. Témoignages.

« Dans le cadre de la continuité pédagogique, explique Béatrice Leclerc, CPD enseignements artistiques, des activités artistiques ont été proposées aux élèves pour imaginer, créer, s'évader, tout en restant chez eux ! Des propositions propres à chaque enseignant ou puisées dans la rubrique « *Le Coin des artistes* » de la lettre d'actualité hebdomadaire des formateurs du 53. Les activités étaient volontairement courtes, faciles à mettre en place et nécessitaient peu de matériel. La créativité a fait le reste et donné lieu à une richesse de production traduisant l'infini potentiel artistique qui sommeille au fond de chacun… Pour valoriser ces travaux, les partager, échanger des impressions, des ressentis au sein des familles, j'ai proposé de réaliser une galerie d'images. Il a suffi que les familles fassent parvenir aux enseignants des photos des travaux réalisés (sans les visages) et que ces derniers me les transmettent, afin que je les publie. »

Dédramatiser et accompagner

À l'école maternelle de Renazé, Joëlle Dupré, PEMF, confirme : « Les enfants ont révélé des capacités étonnantes à la maison, notamment certains atteints de handicap… On peut comprendre le besoin de reconnaissance d'une maman qui a travaillé avec son enfant atteint de troubles autistiques et la gratification à l'apparition de ce personnage joyeux réalisé par son fils. Pour accompagner les parents qui faisaient remonter des difficultés relationnelles entre frères et sœurs, nous leur avons envoyé un document sur les émotions : apprendre à les nommer, découper des pictogrammes pour dire son ressenti, aider les parents à accueillir les émotions même négatives. « *Je vois que tu es en colère, on ne peut pas passer la journée avec cette colère, alors on va l'imaginer, la représenter par exemple par des nuages et, comme en classe, souffler dessus tous ensemble pour l'évacuer.* » L'enseignante apporte des idées de situations vécues en classe, l'essentiel étant de dédramatiser, pour ne pas connoter les apprentissages négativement et augmenter la difficulté à solliciter les élèves au retour en classe.

Le 11 mai, nous avons fait une pré-rentrée des enseignantes. Le mardi, nous avons accueilli les parents pour leur expliquer les nouvelles règles : retour des élèves de grande section en petits groupes (neuf élèves, avec un groupe de cinq et un groupe de quatre), accueil des élèves prioritaires par la collègue de petite section en groupes multi-niveaux, application du protocole pour limiter le brassage entre les groupes. Dans certaines écoles, des collègues ont changé de classe pour accueillir les élèves de collègues fragiles, qui ne pouvaient reprendre leur poste. La déclinaison a été locale et non uniforme. Nous avons décidé de créer une « *fête du retour* », un défi antimorosité avec création de guirlandes pour embellir l'école. Des apports à la galerie ont été effectués le jour de la reprise, comme l'aspiro-virus. J'ai fait un Monsieur Distanciation qui dit « *stop* » avec ses doigts et qui sert à rappeler les règles, l'espace individuel, le matériel individuel.



« Quel est le sens de ce que je fais ? »

En accueillant les enfants, nous avons constaté l'effectif réduit, puis mis des mots sur cette situation inédite et l'avons questionnée : que s'est-il passé pendant ce confinement ? En bien ? En moins bien ? Chaque enfant a affiché un pictogramme de son ressenti en arrivant à l'école, puis dessiné ce qu'il avait aimé ou non. Certains ont dessiné le coronavirus et l'ont barré. Les dessins montrent la grande capacité de résilience des enfants. Cela aurait pu être dur de retourner en classe, mais non : pour eux, le retour à l'école est positif.

Pour nous enseignants, la question se posait : « *Quel est le sens de ce que je fais ?* » En présence de quatre enfants, on peut donner plus de temps à ceux qui ne parlent pas spontanément, on n'est plus dans la problématique de la répartition du temps de parole en classe entière. Les trois heures de classe sont bien remplies. On fait une sortie-récré par classe. Avec des petits jeux comme les courses-relais, « 1, 2, 3, soleil » ou jouer à se passer avec les pieds une balle hérissée de piquants (pour faire penser au virus) sans se laisser toucher. Des jeux encombrants, trop peu nombreux et potentiellement dangereux pendant les récréations habituelles, deviennent une ressource intéressante sur le plan moteur individuel, comme les planches à roulettes par exemple. En classe, on change d'activité tous les quarts d'heure pour dynamiser. Bien sûr, nous avons préparé la fête des mamans, des papas… Progressivement, le protocole libérant peu à peu la maternelle avec le retour de tous les élèves, des élèves décrocheurs reviennent…

Nous sommes 850 000 enseignants. Nous aimerions un soutien institutionnel pour nous aider dans la distanciation, pouvoir partager, écouter, apprendre des autres afin que les mesures prises soient plus ajustées aux besoins des enfants. Il est important de témoigner, dire ce que nous avons vécu, ce qui a fonctionné ou pas et en tirer les leçons. En tant que PEMF, j'ai l'habitude d'analyser mes actions pédagogiques dans mon rapport annuel d'activités. Je suis toujours en quête de perfectionnement. Malgré les retours positifs des parents qui ont reconnu le travail admirable de l'équipe, il est dur d'entendre des commentaires sur les professeurs qui auraient tiré au flanc pendant le confinement. Notre galerie des petits artistes prouve bien le contraire ! »

Témoignages recueillis par Béatrice Musielak,
Animatrice pédagogique de l'OCCE de Mayenne



Toujours en Mayenne

Partager un temps en famille sur un projet artistique

Audrey Pirault, directrice de l'école Les Coccinelles de Montenay, raconte la transformation du projet musique de son école.

« Chaque classe de l'école avait commencé à reconnaître différents instruments, à chercher comment en fabriquer avec des matériaux de récupération, des objets du quotidien, pour créer un univers sonore. L'idée était de bruiter une histoire (CE et CM) ou une comptine (maternelles et CP). Ce projet est bien sûr tombé à l'eau avec la Covid.

Nous avions l'année dernière beaucoup parlé de l'importance de recycler et de prendre soin de la planète. Quand j'ai entendu la version confinée de la chanson « À vous la terre » des Ogres de Barback sur les réseaux sociaux, j'ai pensé que ce serait une bonne idée de s'en servir comme support pour faire un petit clin d'œil à notre projet musical et artistique qui n'aurait finalement pas lieu. Avec l'accord du groupe et de mes collègues, j'ai proposé de partager un temps en famille sur un projet artistique afin de s'évader un peu : l'idée était de m'envoyer des dessins, collages et peintures sur le thème de la chanson, afin de réaliser un clip qui a été envoyé aux Ogres de Barback. Sur 89 élèves, 55 ont répondu à l'appel avec des retours positifs des parents : ils ont passé un bon moment ensemble et, pour certains, ils ont fait une découverte musicale. »

Témoignage recueilli par Béatrice Musielak



Inclusion et coopération : *deux concepts vite oubliés en situation de crise*

Entretien entre Agnès Franquin, membre du conseil d'administration de l'OCCE de l'Isère, enseignante coordinatrice d'Ulis qui travaille avec douze élèves dans une école de zone rurale de neuf classes, et Michel Guétat, animateur départemental de l'OCCE de l'Isère. Leur objectif : réfléchir à la coopération au temps du confinement.

Michel Guétat : Comment s'est passé la continuité de la relation éducative avec vos élèves du dispositif Ulis ?

Agnès Franquin : Ma première préoccupation a été de garder le lien. J'ai eu de la chance car j'ai pu très vite communiquer avec les familles d'onze de mes élèves (le dernier n'a aucune connexion internet). Nous avons organisé des rendez-vous de classe virtuelle et pu échanger sur les angoisses des enfants. Certains parents découvraient les possibilités « *scolaires* » de leur enfant, un nouveau lien se créait entre eux, c'était chouette ! Nous avons mis en place des activités communes entre toutes les classes pour une continuité inclusive et coopérative (la boîte à copains). Nous nous sommes lancé des défis, avons fait des « *quoi de neuf ?*» et organisé des sortes de conseil de coop pour prendre des décisions collectives.

M. G. : Comment s'est déroulé ensuite votre retour à l'école ?

A. F. : La rentrée a été très particulière, comme la situation que nous vivions. Six de mes élèves souhaitaient reprendre. J'ai fait un peu de forcing pour fermer le dispositif Ulis et les prendre tous les six. L'organisation particulière (sens de circulation, entrée et sortie dans le bâtiment, récréation dans une cour réservée, service cantine pour ce groupe uniquement) a fait que la classe ressemblait à un laboratoire, les adultes à des soignants ! Je me demande comment mes élèves vivaient le fait qu'un adulte vaporise du produit désinfectant après leur passage : taxi, toilettes, ordinateurs… Il faudra que je leur en parle, pour éviter une confusion : le virus est dangereux, pas eux ! Tout le monde était sous une pression amplifiée par la psychose du virus… Heureusement, l'équipe s'entend bien et se soutient. Je travaille deux jours en présentiel et deux jours en distanciel. Certains parents m'ont contacté pour me dire que leur enfant était content d'avoir repris. Ils ont vite retrouvé leurs marques, d'autres rituels et ont repris plaisir à travailler. C'est plutôt rassurant !

Cependant, l'enseignement hybride m'interroge ! Les enseignants qui se félicitent de réussir à faire du distanciel en même temps que du présentiel m'agacent ! Brancher sa caméra pour que les élèves à la maison suivent la classe nous transforme en véritables rats de laboratoire. Nous voyons bien dans nos formations adulte en distanciel qu'elles doivent être plus courtes que les autres, car notre attention n'est pas la même.

Monter des projets ou des défis entre la classe et les élèves restés chez eux demeure compliqué. L'engagement n'est pas le même. Je m'interroge sur la manière d'essayer

« J'ai tenté de faire reprendre l'école aux élèves en douceur, de transformer ce moment anxiogène en un moment plus léger, où les changements pourraient être plus attractifs. »







de garder ou de reconstruire ce lien avec l'école, sur l'inclusion de ces élèves (le lien est souvent rompu avec leur classe de référence).

M. G. : Y a-t-il eu des directives ou des conseils spécifiques pour la reprise des élèves à besoins particuliers (BEP) ?

A. F. : Non, il y a eu très peu d'écrits ou d'aide de notre institution, on s'est senti vraiment seuls à gérer, surtout le moment du déconfinement. En-dehors d'une directive « *il faut que les élèves handicapés reviennent à l'école* »… C'est tout ce que l'on a eu !
J'ai cherché beaucoup d'informations par moi-même, en contactant notre groupe d'échange de pratiques et des collègues de l'Ain. J'ai essayé de mettre en place des activités de collaboration et de coopération. J'ai tenté de faire reprendre l'école aux élèves en douceur, de transformer ce moment anxiogène en un moment plus léger, où les changements pourraient être plus attractifs. J'ai réalisé des vidéos des modifications dans l'école, inventé une histoire pour que chacun se projette à nouveau à l'école. J'ai redécoupé la classe en espaces – matérialisés par du scotch au sol –, sortes d'espaces contenants, de cocons. Chacun a choisi un pays représentant un espace et évoquant pour lui des souvenirs positifs, rassurants. Nous avons gardé une table centrale pour la coopération entre élèves (pays), l'entraide, le marché des connaissances. Mais deux jours dans la semaine, ce n'est pas suffisant pour installer des rituels !

J'ai également repris la terminologie de Claire-Marie Greiner : au lieu de « *gestes barrière* », je parle de « *gestes protecteurs* » pour que les élèves n'aient pas peur de l'autre ; j'utilise bien la terminologie « *distanciation physique* » et non « *distanciation sociale* »… !

M. G. : Ce que tu me décris de cette reprise confirme mes craintes. Comme si inclusion et coopération étaient des variables secondaires qui disparaissent dès que la situation devient compliquée, alors qu'au contraire, elles devraient être premières. Peut-être que nous, Office central de la coopération à l'école, nous aurions dû pour garder les liens, au-delà de la proposition de ressources et de la création d'une radio, créer des outils réellement coopératifs comme un support de correspondance scolaire, par exemple ! Les padlets sont des outils formidables, mais ce sont la plupart du temps des compilations de travaux individuels, alors que l'on sait bien que coopérer va bien au-delà du faire à côté.

Dans tout ce que tu évoques, un élément fondamental manque, me semble-t-il, c'est la peur ! Celle-ci est encore plus présente depuis le déconfinement. Tant que nous étions dans notre « cocon », la peur était loin. Aujourd'hui, elle est partout. **Et quand il y a peur, comment coopérer ?**

A.F. : Oui, tu as raison, il y a cette dimension de peur. En tant qu'adulte, je constate que cette distance physique et ce confinement ont mis à mal nos relations et installé de la distanciation sociale. Les annonces faites par le gouvernement et les allusions des médias ne sont pas rassurantes. On ne tente pas de créer une société solidaire. Bien au contraire, être solidaires les uns des autres ferait-il peur ? J'espère me tromper !

Entretien conduit par Michel Guétat

« Je pense déjà à la rentrée de septembre »

Agnès Franquin intervient aussi en coanimation lors de formations sur le thème « coopération et école inclusive », organisées par l'atelier Canopé Isère et l'OCCE 38.

« Je pense déjà à la rentrée de septembre en imaginant d'autres modes de fonctionnement pour relancer les inclusions et pour répondre au plus juste aux besoins de ces élèves. Si les inclusions ne leur manquent pas, il faudra les repenser, on se sera plantés ! Il va falloir être créatifs et sortir de notre zone de confort.

Avec le travail sur les émotions, les élèves se livrent plus. Il est important que je me pose vraiment pour les écouter, pour leur laisser le temps de formuler leur ressenti et leurs besoins. Tout est allé tellement vite depuis le mois de mars ! Tout s'est fait et se fait encore dans l'urgence. Le temps « *d'après* » n'a pas vraiment évolué. Il est aseptisé, sans contact et peu solidaire. Ce n'est peut-être pas des savoirs fondamentaux dont les élèves à BEP ont le plus besoin tout de suite. Ne serait-ce pas plutôt de retrouver ou de trouver une place au sein de cette école, de leur famille, de notre société ?

J'ai moins d'inquiétude pour la coopération, car les collègues étaient très partantes. Nous avons semé quelques graines, nous allons continuer. Nous avons fait le choix de reprendre les projets de cette année et d'aller plus loin pour 2021. Prendre le temps de construire, de consolider les relations sociales… »



« C'est quand même mieux **quand on est tous ensemble !** »

Céline Adam, enseignante en CM2 à l'école de Chauray, a tenu à poursuivre en distanciel les conseils coop. Comment y est-elle parvenue ? Pourquoi ce besoin de les poursuivre ? Qu'ont-ils apporté de plus ? Témoignage.

La question de continuer le conseil ne s'est pas posée pour moi, ça paraissait normal. Puisqu'on ne se rencontrait plus physiquement, il me paraissait essentiel de conserver un esprit collectif que le distanciel risquait de déliter. Techniquement, l'outil « ma classe à la maison »[1] proposé par le Cned le permettait.

Les mêmes règles qu'en classe

Les conseils coop se faisaient en visioconférence, le vendredi après-midi. Nous avions les mêmes règles qu'en classe : le conseil était animé par un président de séance (il gardait son micro ouvert tout le temps pour pouvoir intervenir souvent) et un élève était chargé de donner la parole (micro ouvert aussi). Nous avons tenté de conserver le rôle de secrétaire puisqu'avec cet outil, il est possible d'afficher un tableau blanc et de l'alimenter avec des textes et des dessins. Mais le texte n'étant pas forcément visible et le temps que les secrétaires tapent du texte étant trop long, nous avons abandonné l'idée.

La question de continuer le conseil ne s'est pas posée pour moi (…) il me paraissait essentiel de conserver un esprit collectif que le distanciel risquait de déliter.

En revanche, la distribution de la parole fonctionnait. Nous n'avons pas rencontré de problèmes au niveau du respect de la parole, la pratique avant le confinement a permis de l'assurer. Sur l'outil du Cned, une petite icône (un bonhomme rose) permet de demander la parole. En plus, le nom des personnes qui la demandent s'affiche dans l'ordre, ce qui facilite le travail du donneur de parole. Grâce à la caméra, l'élève qui parle est visible. Dans ces visioconseils, mon rôle était identique. Je cliquais sur mon petit bonhomme rose pour parler.

Contrairement aux conseils à l'école, l'ordre du jour n'était pas anticipé mais établi en séance, en respectant toutefois l'ordre habituel : félicitations, problèmes et projets/idées. J'ai eu le droit, en tant que maîtresse, à beaucoup de félicitations. Ils étaient contents du travail qu'il y avait à faire. Ils se sont félicités aussi, car toute la classe participait à l'école à la maison.

Des sujets revenaient souvent, par exemple sur l'exploitation de leurs dessins, de leurs histoires, de leurs travaux en général. Les thèmes abordés étaient plus légers qu'avant le confinement. Chacun étant chez soi, il n'y avait pas de problèmes relationnels à gérer en collectif. Beaucoup de discussions tournaient sur les problèmes de connexion mais ça, on n'y pouvait pas grand-chose.

Au niveau des projets/idées, les discussions se déroulaient principalement sur le thème de la mise en valeur de ce qu'ils faisaient à la maison. Au niveau des propositions, il y avait peu de choses donc nous n'avons pas eu besoin de prendre de décisions et d'organiser des votes. Il existe toutefois une fonctionnalité qui permet de voter sur l'outil du Cned, que nous avons utilisée pour une autre application (EurêkaMaths), dans le cadre d'un travail de groupe. En prise de décision en conseil, elle peut être utilisée. Il y a même un outil « sondage » qui peut servir et permettre d'avoir une vue d'ensemble sur une question. Cet outil a la particularité de préserver l'anonymat. Pour certaines questions pendant les conseils, cela peut être intéressant.



Le plus des conseils en contexte confiné

Je pense qu'il était important qu'ils puissent s'exprimer en visioconseil et partager leurs activités. Par exemple, un élève a pris une photo du skatepark fabriqué dans son jardin et l'a montrée à la classe. Certains ont parlé en conseil d'un parcours Terra Aventura numérique. Il y avait ainsi des échanges, des propositions pour s'occuper. Un autre a donné des idées de bricolage, partagées pendant le conseil, comme un marché de connaissance. Tout cela ne se serait pas exprimé sans le conseil. Et toutes les idées partagées ont été mises en ligne sur le padlet.

Dans le contexte du confinement, le conseil a aussi permis de parler du retour à l'école, et après la « première rentrée » du 11 mai, ceux qui étaient encore chez eux ont pu voir comment était la classe. Ils ont pu dire bonjour aux copains, ce qui rassure, car on sait qu'on va revenir.

Les conseils ont permis de maintenir et renforcer les liens. Ils m'ont aussi permis d'ajuster le travail à la maison…

Les conseils ont permis de maintenir et renforcer les liens. Ils m'ont aussi permis d'ajuster le travail à la maison – c'est trop ou pas assez ? –, de savoir si mes outils étaient adaptés, si je devais modifier des choses. Par exemple, je faisais des dictées en audio, et au premier conseil, une élève me dit « *maîtresse j'ai un problème quand tu dis tes dictées, tu parles trop vite* ». J'ai ralenti davantage mon débit.

Évidemment, ces conseils sont possibles à condition que les élèves soient équipés, préalablement habitués au fonctionnement et que l'enseignant veuille garder du collectif. Sur mon école, globalement, les élèves étaient bien équipés : tous possédaient une tablette, un téléphone ou un ordinateur portable, ce qui a facilité les échanges. Et ainsi, grâce aux conseils, quand nous sommes revenus en classe, c'était comme si nous ne nous étions pas quittés ! Le contact avait été maintenu. Cependant, comme l'ont très justement dit la plupart des élèves lors du premier conseil après le 2 juin, c'est quand même mieux quand on est tous ensemble !

Témoignage recueilli par François Sireyx
Animateur départemental OCCE des Deux-Sèvres

1. Céline a en effet utilisé le dispositif « ma classe à la maison » proposé par le Cned. Selon le site internet du Cned, ce dispositif offre aux enseignants la possibilité d'organiser des classes virtuelles pour maintenir l'échange et la dynamique de groupe, d'animer un cours à distance et d'entretenir le lien entre l'enseignant et les élèves.

Les apprentissages hors conseil !

Céline Adam n'a pas organisé que des conseils coop mais a poursuivi les apprentissages en les adaptant aux contraintes du distanciel.

N'ayant pas d'environnement numérique de travail, la première étape a consisté à récupérer les adresses e-mail des familles afin de mettre en place des cours en visioconférence. Pour garder le lien avec les élèves et les familles, cela me semble essentiel ! Dès la première semaine, grâce à la plateforme du Cned, j'ai pu mettre en place ces visioconférences et ainsi organiser le travail à la maison, établir un emploi du temps et un rituel de travail pour tous les jours de la semaine. Nous sommes partis sur un rythme de deux visioconférences identiques par jour. Les élèves pouvaient ainsi se connecter soit le matin, soit l'après-midi, ce qui laissait plus de souplesse au niveau de la disponibilité du matériel familial, avec des parents également en télétravail.

Nous avons mis en place un padlet (mur collaboratif en ligne). Les élèves pouvaient voir ce que les autres avaient créé, en français et en mathématiques. Cela les motivait à s'investir, car travailler juste pour soi n'est pas évident.

Dans l'outil du Cned, une fonctionnalité permet de travailler en groupe et de conserver ainsi l'esprit de coopération. Tout le monde se réunit d'abord sur un écran principal. Le modérateur (l'enseignant) peut ensuite créer des sous-tables (groupes) de discussion, avec le document commun dont on a besoin pour le travail de groupe. Ceux qui sont dans un groupe s'entendent entre eux uniquement. Pendant ce temps-là, je peux continuer de travailler avec d'autres. Le modérateur peut aussi se déplacer de groupe en groupe pour voir ce qui se passe. Le confinement n'a donc pas été un frein au travail en coopération.

Nous avons même pratiqué des exercices de théâtre en visioconférence (jeux d'écriture proposés par Catherine Verlaguet). Cela les a changés du travail « scolaire » et leur a beaucoup plu. Le plaisir d'agir, c'est cela qui a le plus de succès pour les maintenir dans les apprentissages. Mais ça, c'est même vrai hors confinement !

Témoignage de Céline Adam



La quête d'un outil fonctionnel et coopératif

D'une difficulté Isabelle Masson a fait un atout pour la coopération entre ses élèves et avec les familles. Elle a tiré parti de cette période de confinement pour créer une nouvelle manière de fonctionner. Elle utilise et utilisera désormais le padlet pour son métier et pour promouvoir la coopération dans ses classes.

Nous sommes un matin de la mi-mai 2020. Isabelle Masson, directrice de l'école Vaillant-Couturier à Carnoules (Var) et en charge à mi-temps d'une classe de CE2, est au travail. Mais elle n'est pas dans sa classe, ni dans son bureau ; nous sommes en période de confinement et elle se retrouve en télétravail, chez elle, pour préparer et faire vivre sa classe. Face à son ordinateur, elle remplit son padlet, un mur virtuel de collaboration. Elle a choisi cet outil comme beaucoup d'enseignants pour maintenir une « *continuité pédagogique* », la liaison avec les élèves et leur famille. Elle y élabore sa « feuille de route » et met en place les documents nécessaires. Son souci premier était de maintenir ce lien éducatif avec et entre les élèves.

Isabelle Masson se met alors en quête d'un outil plus fonctionnel. Elle découvre le padlet !

Le padlet pour maintenir le lien

Isabelle Masson n'est pas une spécialiste du numérique. Elle serait même plutôt réticente aux nouvelles technologies. Au mois de mars, elle s'est contentée de communiquer par e-mail. Cependant, très vite, elle se rend compte de la lourdeur et de l'inefficacité de ce fonctionnement pour vraiment être en relation avec le maximum de ses élèves et de leurs parents. Isabelle Masson se met alors en quête d'un outil plus fonctionnel. Elle découvre le padlet ! Elle saisit rapidement que celui-ci est facilitateur de coopération avec les familles et les élèves, voire pour les élèves entre eux. Elle commence avec deux rubriques : « *quotidienne* » et « *parents* ». Toutefois, elle s'aperçoit qu'elle a besoin d'autres rubriques (voir encadré) : les deux premières rubriques sont indispensables – l'une pour un fonctionnement minimal, l'autre pour expliciter et garantir l'investissement familial – mais pas suffisantes. Comment maintenir une coopération entre les élèves alors qu'ils sont isolés ? Ce ne peut être qu'à travers les projets déjà entamés et dans lesquels les élèves sont déjà investis ! C'est ainsi que naissent d'autres rubriques comme « *coopération* », « *poésie* », « *projets* », « *défis* », « *nos stagiaires* », « *incorruptibles* »…

Avec ce fonctionnement, son premier constat porte sur le ressenti des parents : beaucoup d'entre eux se sentent mieux écoutés, sécurisés, rassurés et pris en compte dans leur investissement. Ils comprennent davantage les objectifs des activités scolaires et les enjeux éducatifs de la coopération. Ils peuvent donc plus facilement encourager et soutenir leurs enfants. Elle remarque par exemple une certaine complicité pour les créations de poèmes ou sur les réponses aux défis proposés ! Cela se répercute sur l'état réceptif des élèves et leur engagement dans la tâche scolaire.

Le second constat se porte sur les élèves : la grande majorité a de l'appétence, de l'engouement pour toutes les activités proposées. Tout



au long de l'année, Isabelle Masson pratique une pédagogie coopérative. Elle avait peur que la distance physique casse les relations privilégiées existant dans sa classe… C'est tout le contraire qui se passe ! Bien qu'à distance, les rapports entre pairs se maintiennent et évoluent positivement, au fur et à mesure de la maîtrise du padlet. Très vite, une entraide s'est mise en place, et de manière plus naturelle que dans l'espace classe. L'enseignante, qui ne voulait pas perdre ce lien nouveau pendant les vacances de printemps, propose donc aux volontaires de répondre à des défis. Plus de la moitié de la classe y participe.

Un padlet bien déconfiné

Et après ? Deux mois plus tard, les élèves se retrouvent en classe. Ils échangent sur leurs expériences ! Les élèves éprouvent le besoin de dire devant les autres les poèmes créés qu'ils avaient déjà postés en vidéo sur le padlet. Ils demandent à leur maîtresse de ne pas supprimer le padlet pour qu'ils puissent le consulter et le montrer à leurs proches. Les parents remercient l'enseignante pour le travail effectué à distance.

Cette expérience montre ainsi non seulement que le padlet est pratique à utiliser pour une enseignante non férue de numérique et pour les élèves, mais aussi qu'il est facilitateur d'autonomie et de coopération à distance. Les élèves s'en sont saisis sans contrainte horaire, avec une grande souplesse temporelle. Il y a eu des échanges et de l'entraide entre pairs, sans que l'enseignante l'organise véritablement comme elle le fait habituellement en classe. Malgré le confinement,

Isabelle Masson pratique une pédagogie coopérative. Elle avait peur que la distance physique casse les relations privilégiées existant dans sa classe… C'est tout le contraire qui se passe !

l'ambiance classe a été maintenue et les parents ont mieux compris le fonctionnement coopératif.

Isabelle Masson est aujourd'hui enthousiaste et, malgré l'année particulièrement éprouvante qui vient de s'achever, elle se projette déjà dans sa classe et souhaite promouvoir cet outil au service de la coopération. Elle compte poursuivre son utilisation du padlet, même s'il n'y a plus de confinement et même si elle change de poste pour travailler en grande section maternelle, en Rep + dans le centre-ville de Toulon. Elle a déjà imaginé son organisation, avec pour commencer trois rubriques :

- une rubrique « *parents* », dans laquelle il y aura une vidéo de présentation de l'outil et une autre vidéo sur le travail entrepris en classe. Cette rubrique sera surtout l'occasion de maintenir un contact avec les familles, dans un contexte où Vigipirate est toujours en place. Son padlet sera un outil pour permettre une école qui coopère utilement avec les parents.

- Une rubrique « *cahier de vie* », qui pourra compléter le cahier de vie papier en étant enrichi de capsules vidéo, de communications sur la vie de la classe, sur les projets en cours, etc.

- Une rubrique « *notre agenda coopératif* » continuant les activités liées à l'agenda dans le temps scolaire.

Le padlet sera donc un outil qui permettra à la fois de « *maintenir le portail ouvert* » en période Vigipirate, de mieux expliciter les tenants et aboutissants des activités scolaires aux familles, de donner du sens aux apprentissages des élèves (en direction d'eux-mêmes et de leur famille), de développer la coopération et de faire vivre des projets coopératifs. Il sera pleinement un outil répondant aux objectifs du « *lire, écrire, parler* ».

Jean-Jacques Bruni

Rubriques

- « **QUOTIDIENNE** » : planning du travail à effectuer, explications magistrales…
- « **PARENTS** » : notes explicatives, relations à l'école ; par exemple il est rappelé que le RASED peut être à l'écoute en cas de difficulté
- « **POÉSIE** » : la classe avait un projet de créations poétiques à dire ; c'est alors l'occasion de capsules vidéos
- « **MESSAGES ÉLÈVES** » : les élèves écrivent à la classe (ex : naissance d'un frère)
- « **LES INCORRUPTIBLES** » : les élèves continuent à échanger sur les livres et expriment leurs votes
- « **USEP** » : défis E-Usep

etc.



Maintenir les acquis de socialisation
en période de confinement

Bénédicte Bonnin, enseignante spécialisée en unité d'enseignement maternelle autisme (UEMA), raconte comment équipe enseignante et professionnels du secteur médico-social ont renforcé leur coopération pour répondre aux besoins spécifiques de ses élèves.

À destination d'élèves souffrant de troubles du spectre autistique, le dispositif UEMA (voir encadré) a pour spécificité de s'appuyer sur une collaboration intense entre le personnel éducatif et des professionnels du monde médico-social – éducateurs spécialisés, orthophonistes, psychologues… Tous interviennent sur les temps de classe. Le confinement a donc été un défi particulier dans ces classes, pour ne pas perdre le lien entre les professionnels et avec les élèves.

Pour cela, dès le 16 mars 2020, et dans un premier temps, les enseignants des UEMA ont assuré la continuité pédagogique en proposant aux familles des supports utilisables au domicile de l'élève du type padlet, vidéos de comptines et d'histoires… Les équipes du médico-social ont proposé un accompagnement individualisé en guidant les parents lors de contacts téléphoniques ou par courriel dans la gestion de la vie quotidienne, notamment pour la réalisation d'un emploi du temps structuré en l'absence des rituels liés à la scolarisation, structuration du temps indispensable pour ces élèves pendant le confinement.

Jusqu'aux vacances scolaires de printemps, ce fonctionnement a semblé convenir aux équipes, mais s'est fait sentir ensuite la nécessité d'être plus présents et de soutenir les élèves et leur famille. À ce besoin s'est ajouté le fait que les professionnels du secteur médico-social ont eu la possibilité de retourner au domicile des élèves. La continuité pédagogique a donc pris une autre forme. Les enseignants ont préparé les supports de travail et les éducateurs et éducatrices s'en sont emparé·e·s pour les proposer sur des temps de « *classe à la maison* ».

L'unité d'enseignement maternelle autisme (UEMA)

C'est un dispositif de scolarisation créé avec le 3e plan autisme 2013-2017. Dans le cadre de la stratégie nationale 2018-2022 pour l'autisme et les troubles neuro-développementaux, 180 UEMA de plus devraient ouvrir d'ici 2022. La spécificité de cette classe repose sur le partenariat étroit entre le professionnel de l'Éducation nationale, un enseignant spécialisé à temps plein, et les professionnels du secteur médico-social, trois ou quatre éducateur·rice·s spécialisé·e·s ou éducateur·rice·s de jeunes enfants. Un·e psychologue, un·e orthophoniste et un·e psychomotricien·ne à temps partiel complètent cette équipe. En temps ordinaire, l'enseignant·e pilote le projet de l'UEMA et assure la cohérence des actions en collaboration avec les différents professionnels. Les personnels de l'UEMA interviennent conjointement sur les temps de classe. Les professionnels de l'équipe médico-sociale interviennent aussi au titre d'actions éducatives sur les temps d'activité hors temps scolaire (guidances parentales) et sur les temps périscolaires si les parents d'élèves de l'UEMA le demandent. L'objectif de l'UEMA est d'amener les élèves à acquérir des aptitudes dans les domaines de la socialisation, du langage, de la motricité et des capacités cognitives en individuel et en groupe d'inclusion. L'UEMA fait partie intégrante du fonctionnement de l'école où elle est implantée, afin de favoriser la scolarisation des enfants autistes dans un environnement inclusif.



Cela nous a amené·e·s toutes et tous à nous questionner sur notre identité professionnelle et sur notre rôle auprès des élèves pendant ce temps de confinement. Cette interrogation existait déjà dans la plupart des UEMA. Chaque équipe avait construit son fonctionnement en y apportant sa propre réponse avant cet épisode de la COVID-19. En tant qu'enseignant·e·s spécialisé·e·s formé·e·s aux méthodes spécifiques pour l'accueil des élèves atteints de troubles du spectre autistique, nous avons coopéré plus étroitement encore avec l'équipe éducative en acceptant de laisser notre place auprès des élèves pour les apprentissages scolaires, puisque notre préoccupation première était de maintenir, avec les élèves, les acquis en termes de communication et de socialisation. Ce fonctionnement a permis un retour en classe plus serein, puisque les liens n'ont jamais été rompus. La communication a été maintenue pas simplement par le biais du numérique mais aussi par une présence physique indispensable auprès des élèves préservant leurs capacités de communication, encore fragiles en maternelle.

Le pari de ces classes est de faire travailler ensemble différents partenaires autour de ces élèves ; la situation exceptionnelle que nous avons vécue nous a confortés dans la nécessaire coopération entre adultes pour faire avancer cette prise en charge précoce.

Bénédicte Bonnin,
enseignante spécialisée UEMA, école maternelle Maryse-Bastié de Bourges

Rapprocher écoles et familles **pour une continuité pédagogique**

Paroles d'élèves, de familles et d'enseignants sur leurs ressentis pendant cette période extraordinaire. Ces paroles personnelles se répondent et soutiennent que la qualité du vécu de la scolarisation à la maison est proportionnelle au maintien du lien entre l'enseignant et la famille.

« *Au début du confinement, on a pensé à acheter du papier toilette et des pâtes mais on n'a pas pensé au papier et à l'encre !* » ironise, avec le recul, une maman de quatre enfants qui, exerçant comme son époux un métier sur « *la première ligne de front* », a dû continuer à travailler. J'ai pu recueillir ainsi une dizaine de témoignages de familles[1] sur cette période inédite de scolarisation à la maison. Elles sont de milieux sociaux divers, exercent ou non un emploi, ont travaillé en distanciel ou en présentiel. Leurs enfants sont à l'école maternelle, primaire ou au collège. Chaque famille a vécu un parcours différent selon le contexte familial et le type de suivi pédagogique des enseignants.

D'un sentiment d'incompétence…

Ahurissement, panique face à l'accompagnement des enfants… « *Je ne vais pas y arriver !* » Les familles disent avoir beaucoup tâtonné, procédant par essais et erreurs, comme engagées dans une démarche expérimentale. Elles s'obligent à des organisations diverses : « *J'ai d'abord mis mes trois enfants ensemble pour faire le travail, puis à deux, puis chacun.* » Elles se rôdent. « *Mon mari et moi, on a dû aller travailler pendant tout le temps du confinement. On ressentait le stress des gens qu'on servait – nous-mêmes, nous avions peur. Et nos temps de repos étaient consacrés*



aux devoirs. » Certaines parviennent à fixer un cadre de travail. D'autres n'y sont jamais parvenues, envahies par la prise de relais des séances de psychomotricité, d'ergo, de kiné qui se sont brutalement arrêtées pour leurs enfants.

Quelles que soient les catégories socioprofessionnelles et les situations familiales, le sentiment d'incompétence est fort. « *Moi, je ne suis pas un prof ! C'est un casse-tête de faire apprendre !* » Il faut se réapproprier des connaissances oubliées ou que l'on n'a jamais maîtrisées, apprendre à transmettre des savoirs. Par manque de temps ou d'expertise, il faut renoncer à des contenus envoyés par les professeurs, prioriser les disciplines. Certains parents exécutent consciencieusement les tâches avec leurs enfants, avec l'impression de redevenir élève : « *On attendait avec impatience le moment de la classe virtuelle avec le professeur principal.* » D'autres ont pris le parti d'adapter les demandes pédagogiques au contexte familial : « *Il fallait attendre que la petite dorme* », et choisir de prioriser tel ou tel enfant selon sa classe d'appartenance.

De nouveaux liens se forment au sein de la famille, dans les fratries. « *Le confinement nous a rapprochés, on redécouvre ses propres enfants.* » Une coopération s'organise, parfois spontanée, parfois construite. Les protagonistes se répartissent les rôles. « *Ma femme est soignante de nuit, je prends donc en charge le suivi des enfants tout en continuant à travailler.* »

… à un sentiment de reconnaissance

Unanimement, les familles saluent les enseignants lorsque le lien avec leurs enfants est personnalisé, lorsqu'ils encouragent, stimulent, valorisent. Ce regard positif du professeur envers l'élève est d'autant plus précieux que la démotivation guette sans relâche. Les enfants et les parents notent des pratiques pédagogiques facilitantes, comme une prise de contact régulière par

Paroles d'élèves

Quels ressentis ont eu ces élèves, contraints du jour au lendemain de travailler à la maison, de quitter les copains et la structure souvent sécurisante et cadrante de l'établissement scolaire ? Ce sont eux qui, finalement, occupaient le centre des préoccupations des enseignants et des parents. Comme tout le monde, ils se rappellent tout d'abord de bons moments scolaires :

- regarder la vidéo de la graine qui pousse (famille de trois enfants de la petite section au CE2) ;
- prendre enfin son temps le matin (Noah et Théo, 6e) ;
- revoir ma maîtresse à la caméra et les bonbons que me donne maman quand je réussis mes exercices (Louisa, CP) ;
- les rendez-vous de ma maman sur le parking de la supérette avec la prof qui explique tout ou la classe virtuelle rien que pour moi, même le week-end (Lilou, 6e) ;
- participer à l'escape-game organisé par la documentaliste (Louis, 6e) ;
- être aidé par notre grand frère, grâce à son téléphone et Google (fratrie de 4 enfants).

Mais ils n'oublient pas non plus les mauvais moments :

- on avait trop d'exercices en une fois parce que les professeurs ne s'étaient pas concertés (Noah et Théo) ;
- les corrections arrivaient trop tard, lorsqu'on était déjà passé à autre chose (Lilou) ;
- la reprise est obligatoire au collège mais on nous demande de rendre les manuels (Louis).



S. B.-G.



téléphone ou par courriel, un texto ou un rendez-vous fréquent en classe virtuelle.

Il y a comme un effet miroir de la disponibilité de l'enseignant. On s'investit davantage si on sent son envie d'aider. « *Plus les parents sont à l'aise avec les enseignants, plus ils ont confiance en eux pour s'occuper de leurs enfants* », admet une autre maman. Et puis le maître, même à distance, incarne l'autorité, une autorité positive essentielle pour continuer à faire progresser l'enfant. Un papa de cinq enfants confie sans détour avoir demandé à la directrice de leur téléphoner pour les rappeler à l'ordre !

Que dire des familles d'enfants avec des besoins éducatifs particuliers, comme un jeune à haut potentiel ou un petit en situation de handicap ? Les besoins sont décuplés. Le passage de relais, grâce à des communications fréquentes avec les enseignants, est essentiel, car on y constate un essoufflement plus précoce, une grande fatigue.

Malgré des soucis pécuniaires, une maman seule avec quatre enfants explique les investissements consentis : « *J'ai acheté une tablette, car un téléphone pour les devoirs, ce n'est pas suffisant. J'ai aussi acheté une imprimante, mais les cartouches sont trop chères…* » Tous ont envie de bien faire. « *J'ai fait du mieux que je pouvais. j'ai acheté une imprimante, une plastifieuse et j'ai accroché les cours sur les murs comme en classe. Elles ont du mérite les maîtresses ! Ça me faisait du bien quand l'enseignante téléphonait pour nous aider.* »

Il nous faut, parents et enseignants, apprendre à mieux nous connaître afin de faire du commun dans l'intérêt de l'enfant, de se compléter pour construire son présent et son avenir. J'ose voir le verre à moitié plein et penser qu'au moins cette épreuve a permis un rapprochement de ces partenaires (…)

Pour mieux se connaître

Pour conclure, je suis allée rencontrer quelques enseignants de ces familles. Leur retour fait étrangement écho à leurs ressentis :

- J'étais désemparée, je ne pouvais plus accomplir ma mission de faire vivre ensemble les élèves. Alors je créais des moments virtuels pour continuer à vivre ensemble. On se voyait, parents, enfants et moi-même, sur les écrans.

- J'ai dû me former toute seule en une vitesse record et travailler avec mon propre matériel. Et lorsque mon ordinateur est tombé en panne, c'est un papa qui est venu me le réparer.

- Je me suis imposée une organisation militaire pour aider les familles à se structurer.

- Chaque élève avançait à son rythme et lorsque je sentais de l'essoufflement, je décrochais mon téléphone.

- J'essayais d'avoir une attention personnalisée à chacun et chacune, enfant et parent. Je me suis adaptée à la culture des familles.

- Avec la caméra, je me sentais intrusive vis-à-vis des parents.

- On a davantage coopéré en équipe, chacune avec des compétences très distinctes.

- On a revisité nos pratiques pédagogiques et les enfants se sont adaptés plus rapidement que les adultes.

- À l'autre bout du fil, il y avait quelquefois de l'électricité dans l'air. L'école, c'est aussi une soupape de sécurité pour les familles.

Tous ces témoignages invitent donc à réaffirmer la nécessité d'une coopération entre les écoles et les familles. Il nous faut, parents et enseignants, apprendre à mieux nous connaître afin de faire du commun dans l'intérêt de l'enfant, de se compléter pour construire son présent et son avenir. J'ose voir le verre à moitié plein et penser qu'au moins cette épreuve a permis un rapprochement de ces partenaires, que le partage momentané de préoccupations et solutions communes pour une continuité d'enseignement des enfants, des élèves, a changé pour longtemps le regard sur l'autre.

***Stéphanie Bonvoisin-Gossart*[3]**

1. Témoignages recueillis auprès des familles Bourgois, Lenoir, Pesin de l'Arrageois (62) et des familles Benali, Mallet, Mangouchi, Menuge du Douaisis (59). Je les remercie chaleureusement pour leur confiance.
2. Paroles de Janique Choquet, Amandine Ducrocq, Émilie Vergoote-Campion et Magali Viart respectivement enseignantes de petite section, grande section, CP et sixième.
3. Merci à ma collègue Emmanuelle Boddaert qui m'a aidée à structurer tous ces témoignages.



En maternelle,
une coopération avec les parents essentielle

En mars, la fermeture de tous les établissements scolaires de France est annoncée. Pour tous les enseignants, la consigne est d'assurer la continuité pédagogique. À la maison ou à l'école, aucune rupture ne doit être infligée aux élèves. Comment procéder avec des élèves de maternelle âgés de deux à six ans ?



Karin Pigeaud
Enseignante de maternelle

Enseignante dans une classe de maternelle intercommunale (sept communes) et multiniveau, de la TPS à la GS, en milieu rural de montagne (petit village d'environ 120 habitants en Corrèze), il m'a fallu faire face aux mêmes directives que mes collègues de l'élémentaire et du secondaire. Mais comment assurer une continuité pédagogique alors que les élèves sont redevenus des enfants, dans leur milieu familial, dans un contexte d'inquiétudes alimentées en continu par les médias et sans prise de recul ? Enseigner à distance à ses élèves de maternelle est une gageure difficile à relever seule !

Utiliser le contexte du quotidien

Au début de la période de confinement, plusieurs sources d'informations proposaient en ligne nombre de documents très diversifiés et de qualité très variable. Les parents étaient désœuvrés et inquiets. J'entrepris de fournir aux parents – chaque semaine puis tous les quinze jours – des « *modes d'emploi de l'école à la maison* », avec des annexes explicatives, et de téléphoner à chaque parent pour commenter ces écrits. Ces modes d'emploi étaient l'occasion d'accompagner les parents dans les nouvelles responsabilités qu'on leur confiait : prendre la relève de l'enseignante et des Atsem.

La rédaction de ces outils me donnait l'occasion de chercher comment permettre aux enfants de poursuivre leurs apprentissages en suivant la progression que j'avais construite pour eux en contexte scolaire. Le jardin, la maison et ses pièces devenaient des espaces d'exploration et d'apprentissage. Les objets du quotidien se transformaient en outils pédagogiques. Ainsi, avec des couverts, les algorithmes pouvaient devenir une réalité concrète ; avec des Lego, la numération ou les volumes s'offraient aux jeunes apprentis ; avec la boue du jardin, les tracés de vagues ou de ponts prenaient forme avant d'être réalisés sur une feuille… Toutes les manipulations devenaient possibles.

Échanger malgré tout

Progressivement, au fil des échanges téléphoniques, une coopération plus ou moins approfondie s'est mise en place avec les parents. L'occasion se présentait d'aborder avec eux la situation de leur enfant apprenant sous un angle ouvert, non exclusivement en rapport avec une difficulté d'apprentissage ou de comportement en classe.

L'échange qui se construisait était basé sur l'application concrète du « *mode d'emploi* » que je leur communiquais. Les échanges avec les plus grands élèves (GS) et les moins timides étaient possibles. Ceux avec les plus jeunes pouvaient se faire également, à la demande des enfants. Mais, par téléphone, il n'était pas toujours aisé de comprendre leurs interventions : c'était frustrant pour l'adulte et les enfants. Quand l'occasion se présentait, je leur demandais de raconter, de décrire, d'expliquer les « *expé-*



riences » qu'ils vivaient ou les tâches qu'ils avaient réalisées. La parole se faisait alors plus fluide.

Suite à l'allongement de la période de confinement, il a été décidé d'utiliser l'application *Klassroom*[1] pour faciliter les échanges et les contacts directs entre les parents, les enfants et moi. Cette application permet aux enfants de se répondre, aux parents d'intervenir et d'échanger. Elle permet de partager et commenter des photos d'objets réalisés, d'activités faites, de moments vécus… La coopération des parents devenait plus que jamais indispensable pour que ces enfants de maternelle puissent effectuer ces diverses activités. Et les parents ont joué le jeu : ils ont accompagné leurs enfants, ils ont suggéré des activités, ils ont échangé sur leur vécu du confinement. Ensemble, parents et enseignante, nous avons cherché comment pouvoir au mieux accompagner les moments et les gestes d'apprentissage préconisés. La construction des « *modes d'emploi* » et l'accompagnement se faisaient au fur et à mesure, en fonction des situations.

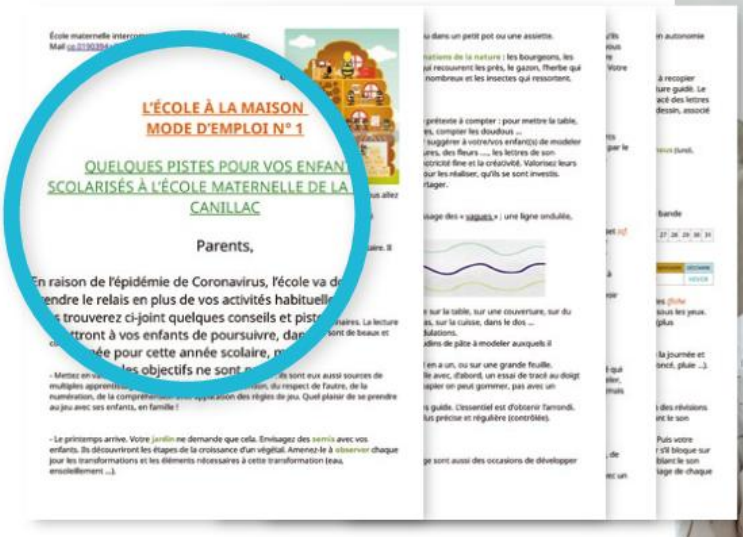
« La coopération des parents devenait plus que jamais indispensable pour que ces enfants de maternelle puissent effectuer ces diverses activités. Et les parents ont joué le jeu. »

Vers une réelle coéducation

Face au confinement et au repli sur soi, il y a donc eu coopération et multiplication des échanges virtuels avec les parents et les enfants. Mais cette dématérialisation n'a pas pu compenser les bénéfices d'une réelle coopération entre pairs, dans une classe, en interaction. La leçon à conserver de cet étrange épisode qui, tout en nous enfermant, nous a ouverts aux autres, est l'importance de la mise en place puis de l'entretien d'une relation coopérative entre les enseignants et les parents, afin d'installer la confiance qui permet d'accompagner positivement le parcours d'apprentissage de l'enfant en milieu scolaire. Il ne faut pas attendre qu'il y ait un problème avec l'enfant pour impliquer les parents dans la relation pédagogique. Il est urgent de repenser la question d'une réelle coéducation.

Karin Pigeaud
Enseignante de maternelle

1. https://klassroom.fr/


L'ÉCOLE À LA MAISON
MODE D'EMPLOI N° 1
QUELQUES PISTES POUR VOS ENFANT
SCOLARISÉS À L'ÉCOLE MATERNELLE DE LA
CANILLAC
Parents,



L'échange qui se construisait était basé sur l'application concrète d'un « mode d'emploi » communiqué aux parents.

Claude Lelièvre
professeur honoraire d'histoire de l'éducation à l'université Paris-Descartes



Plus jamais comme avant !
Mais, surtout, pas de plans sur la comète !

Qu'est-ce que l'histoire de l'éducation nous apprend de cette période inédite et de ce qui en résultera ? Voici la réponse singulière de Claude Lelièvre, historien de l'éducation, spécialiste des politiques scolaires.

« *Plus jamais comme avant !* » C'est ce que l'on commence à entendre dans bien des domaines. C'est aussi ce que l'on a déjà entendu vers la fin des guerres 14-18 et 39-45, notamment pour l'École. Il est vrai que certaines de ces projections vers l'avenir sont restées célèbres (et sont même parfois invoquées actuellement comme précédents exemplaires), en particulier le projet d'une « *École unique* » des Compagnons de 1918 ou bien les projets éducatifs de la « *France Libre* ». Mais leurs destins historiques effectifs invitent plus à la réflexion sur les limites de ce genre d'exercice qu'à l'exaltation.

Réunir le peuple à l'école

Les Compagnons ont été des combattants présents dans les tranchées. Le projet de l'École unique est pour eux ce qui doit désormais remplacer une École jusqu'alors divisée: à savoir d'une part les établissements dits secondaires – payants – allant des classes enfantines jusqu'au baccalauréat, pour les milieux socioculturels favorisés ; et d'autre part l'école dite primaire – gratuite – avec ses écoles communales, pour les enfants du peuple jusqu'à 13 ans, et ses écoles primaires supérieures pour une petite partie d'entre eux jusqu'au brevet. « *Nous les vivants, nous les jeunes, exposés au danger ou dans l'angoisse, nous comptons en face de l'avenir attirant et redoutable créer une France nouvelle. Or c'est créer un esprit français nouveau, c'est créer une École unique […] Un peuple qui s'est uni dans la guerre ne peut être divisé dans la paix […]. Les pères ont veillé dans les mêmes tranchées ; les fils peuvent bien s'asseoir sur les mêmes bancs […] On a conçu l'enseignement primaire comme une branche à part. Ce ne doit pas être un "tout" qui n'est qu'un "pis aller", mais une introduction au reste.* »

Cependant, les réalisations concrètes allant dans ce sens auront lieu avec une progressivité tout à fait significative de la marche de l'histoire réelle. À partir de 1925, les instituteurs pourront enseigner dans les classes élémentaires des établissements du secondaire. En 1926, leurs programmes seront alignés sur ceux du primaire. Leur suppression ne sera finalement décidée qu'en mars 1945. La déception est ressentie dès 1919 par les Compagnons : « *Dans ces périodes où l'abnégation, la discipline, l'héroïsme des Français atteignent au sublime, on peut avoir l'illusion qu'ils ont gardé intacte leur valeur sociale, qu'ils sont restés profondément sains. Mais la crise passée, le mal reprend son œuvre et les ronge.* »

Tirer les leçons d'une crise

En juillet 1942 se réunit pour la première fois ce qui sera appelé la commission Cathala (dans le cadre de la France libre). René Cassin ouvre ses travaux en exprimant « *le besoin de rénovation* », en raison notamment de « *l'échec général à lire les leçons de la guerre* ». Joseph Cathala évoque l'expérience anglaise liée à la conjoncture de transplantation de plus de deux millions d'enfants des villes menacées par les bombardements vers les campagnes : « *Une expérience dont pourrait tirer parti, après la guerre, une politique résolue de "ruralisation" de l'école.* » En octobre 1942, la *Note sur les principes fondamentaux de la réforme de l'enseignement* met en première ligne l'idée de « *former non seulement les intelligences mais [aussi] les caractères* », sur le principe de l'éducation à l'anglaise, commun avec l'éducation nouvelle.
Finalement, on aboutit en août 1944 à un projet éducatif dûment structuré dit plan d'Alger, qui procède d'une commission créée en janvier 1944 par René Capitant, commissaire à l'Éducation nationale et à la Jeunesse. Ce plan préconise avec insistance des méthodes actives en référence à des expériences en territoires britannique ou américain. Il s'agit aussi d'assurer une unification de l'enseignement obligatoire (dont la durée est allongée), structuré en deux « *degrés* » successifs : jusqu'à 11 ans, un enseignement du premier degré ; de 11 à 15 ans, un second degré obligatoire et gratuit pour tous. Ce second degré, de 11 à 15 ans, ne sera institué qu'en 1963 par la création des collèges d'enseignement secondaire. Quant à la progression effective des méthodes actives ou des principes de l'éducation nouvelle dans l'enseignement, chacun jugera.

De la pratique plus que des plans

D'une façon générale, les plans d'éducation, même ceux qui ont marqué les esprits (depuis le célèbre *Essai d'Éducation nationale* de La Chalotais de 1763 jusqu'au *Rapport du Collège de France* rédigé par Pierre Bourdieu en 1984 sur commande du président de la République François Mitterrand) n'ont guère eu d'effets concrets directs, et encore moins sur-le-champ – y compris, et c'est significatif, le florilège des plans d'éducation durant la Révolution française, où rien de vraiment pratique n'a été mis en place.
Nous sommes entrés dans une période de changements profonds si la pandémie de la Covid-19 est destinée à durer. Ce n'est pas de plans révolutionnaires, de plans sur la comète ou même de professions de foi plus ou moins sympathiques dont nous avons besoin de façon urgente, mais de mettre en pratique des adaptations et des innovations dans des espaces-temps éducatifs et scolaires complètement chamboulés (et de les tester en vue de les améliorer). Même si l'on doit prendre au sérieux (sans optimisme ou pessimisme excessifs) la conclusion de l'historien Antoine Prost lors du cinquième Forum des enseignants innovants : « *L'innovant est perçu comme un danger par ses pairs ou l'institution. Comme le système est centralisé et gouverné par une hiérarchisation des établissements, il faudrait que l'innovation vienne du centre. Or le centre n'en a pas besoin. L'innovation est aussi difficile à tenir dans la durée. Or dans l'enseignement ce qui compte ce sont les routines. Enfin une institution ne peut pas reposer sur des héros. L'innovation peut être encouragée, encadrée, exploitée par l'institution mais l'institution ne peut pas être innovante car c'est une institution. D'où cette position marginale mais essentielle. Comme Bernanos disait que "c'est la fièvre de la jeunesse qui maintient le monde à une température morale", l'innovation maintient le système éducatif à température normale.* » En temps de coronavirus, c'est peut-être réconfortant.

Claude Lelièvre
Historien de l'éducation

Eirick Prairat
professeur de philosophie de l'éducation à l'université de Lorraine



Enseigner est un art de la présence

La distanciation physique, rendue nécessaire pour des raisons sanitaires, a des impacts sur la socialisation et les apprentissages des élèves. D'après Eirick Prairat[1], le tact pourrait être une vertu salvatrice, lorsque « l'art de la présence » - geste professionnel fondamental de l'enseignant - et l'École comme lieu de socialisation complémentaire au monde domestique ne sont plus leur quotidien.

Animation & Éducation : Du point de vue philosophique, que peut-on dire des conséquences possibles de cette crise sanitaire sur l'enseignement ?

Eirick Prairat : Je ne sais pas de quoi l'avenir sera fait et nul ne le sait, même si la liste des prophètes s'allonge de jour en jour. Tantôt de bon augure, tantôt de mauvais. Ce qu'il faudra assurément éviter, c'est le « *tout numérique* », le « *tout distanciel* », comme on dit maintenant. Ce n'est pas une douce illusion, c'est une illusion amère. Il faut sans doute déjà rappeler que l'école est un lieu physique, un *topos*. Autre et ailleurs ; à l'école, on y va…

L'école est un lieu de socialisation. Et la socialisation scolaire n'est pas la socialisation familiale, loin s'en faut. Nous ne sommes plus dans un groupe restreint qui partage des normes, souvent implicites, et une complicité affective. Avec l'école s'ouvre un autre moment, on apprend à vivre avec des personnes que l'on ne connaît pas et qui sont parfois très différentes de nous. Les normes implicites font place à la loi, et la complicité affective aux institutions qui organisent le travailler ensemble. Les philosophes, de Hegel à Arendt, n'ont cessé de dire de l'école qu'elle est un lieu intermédiaire, cette « *sphère médiane* » qui vient s'intercaler entre le monde domestique et le monde de la vie adulte. Elle est aussi un lieu de rencontres. De rencontres authentiques. À l'école naissent les premières amitiés et les premières relations amoureuses. Elle est un lieu de vie. Il est étonnant que dans les débats sur la « *continuité pédagogique* », on ne parle jamais un seul instant de l'école comme lieu autre, comme hétérotopie disait Foucault. Remplacer l'école par des écrans n'a tout simplement pas de sens, car grandir requiert une pluralité de lieux qui sont autant d'occasions données à l'enfant de se dire et de s'avancer.

A&E : Vous évoquez l'école comme lieu du vivre-ensemble. Quel impact peut avoir la période actuelle sur les apprentissages ?

E. P. : Toute crise est suivie d'une période critique qui, comme l'adjectif l'indique, appelle des choix, des décisions (*Krisis*). Nous sommes bien évidemment invités à réfléchir, à expérimenter avec lucidité de nouvelles modalités pédagogiques. Je pense au dispositif de la classe inversée. Nous sommes aussi invités, sans aucun doute, à introduire des modalités d'enseignement à distance. Mais cette introduction doit rester mesurée. Elle ne peut être qu'un complément car enseigner est un art de la présence, une relation vivante.

L'interaction enseignant-enseigné se noue dans un face-à-face où les indicateurs para-verbaux sont essentiels. On arrête son propos, on écoute, on reprend, on ralentit. Pas d'enseignement sans empathie intellectuelle, pas d'accompagnement sans un art du retour immédiat qui guide et oriente. Enseigner n'est pas, par bonheur, informer. Qui ne voit également que cette « discontinuité » pédagogique, car c'est bien de cela dont il s'agit, a accru les inégalités scolaires en abandonnant certains élèves à eux-mêmes ou en les renvoyant à de modestes ressources familiales ? Le sociologue Bernard Lahire l'a dit très vite, et avec une grande justesse.

A&E : Dans votre livre *Éduquer avec tact*[2], vous définissez celui-ci comme une disposition éthique, comme une intelligence des situations : c'est la « *conscience aiguë de ce qui mérite d'être dit ou d'être fait et de la manière dont il faut le dire ou le faire* ». En quoi le tact dans l'acte d'éducation, d'enseignement, dans ce contexte lié à la crise sanitaire, peut-il aider à réduire les fractures ?

E. P. : Dans mon petit livre *Éduquer avec tact*, j'ai essayé de montrer que cette vertu discrète, presque invisible, se révèle et excelle dans le jeu des échanges et des interactions. C'est la vertu relationnelle par excellence, elle est cette capacité rapide à apprécier les caractéristiques d'une situation et à décider. Le tact est un talent pédagogique.

Il est aussi sens de l'adresse et de l'à-propos. Sens de l'adresse car quand je parle à Paul, je ne parle pas à Suzanne, et quand je parle à Suzanne je ne parle pas à Mohammed. Sens de l'à-propos : sens de ce qui doit être dit, de la manière dont cela doit être dit mais aussi sens de ce qui doit être tu. Le tact est la vertu du comment, comment on dit et on fait les choses. Et en éducation, la manière dont on dit et fait les choses est tout aussi importante que ce que l'on dit et fait. Avoir du tact, c'est savoir s'ajuster à la situation particulière que l'on est en train de vivre.

Dans les nouvelles situations d'apprentissage scolaire qui se mettent aujourd'hui en place, situations où il faut respecter des distances physiques, être dans une retenue permanente, et organiser l'espace de classe non en fonction de préoccupations pédagogiques mais de froides considérations sanitaires, il faudrait en effet faire montre de tact pour que la relation pédagogique ne se dévitalise pas. Garder le contact, préserver la confiance, maintenir le lien et le désir d'apprendre sont essentiels pour que distance physique ne rime pas avec distance sociale. Un vrai défi.

A&E : D'après vous comment concrètement relever ce défi ? Comment garder le contact avec les enfants non connectés, démotivés, en voie de déscolarisation ? Et comment préserver la confiance ?

E. P. : Il faut bien comprendre que cette crise inédite a fait apparaître une nouvelle catégorie d'élèves. Non pas des élèves décrocheurs, des élèves qui ont fait sécession parce qu'ils n'en pouvaient plus, parce qu'ils ne supportaient plus l'école, mais des élèves qui ont le sentiment d'avoir été oubliés, abandonnés. L'école a fermé ses portes, les laissant dehors, en plan. Il va donc falloir se retrouver, imaginer un retour en douceur, et sans aucun doute commencer l'année par des évaluations souples, pas trop formalisées, pour avoir une vue d'ensemble, car, au sein d'une même classe, les différences de niveau et de motivation ont dû s'accroître. Puis travailler par groupes de besoin, vieille modalité pédagogique, mais elle me semble en la circonstance la mieux appropriée car elle réunit trois conditions. Elle inscrit des élèves fragilisés dans de petits groupes où l'échange et l'entraide ont toute leur place. Elle permet d'ajuster la proposition de travail et elle offre, chose essentielle, une proximité professorale aidante et rassurante. On mesure toujours l'importance d'une présence à ce qui disparaît lorsqu'elle s'éclipse.

Point de vue recueilli par
Sophie Oury

1. Eirick Prairat enseigne la philosophie de l'éducation à l'université de Lorraine. Ses travaux portent sur les questions de la sanction, de l'autorité, des normes, et sur les enjeux éthiques et déontologiques du travail enseignant. Il a récemment publié *Éduquer avec tact* (ESF, 2017) et *Propos sur l'enseignement* (PUF, 2019).
2. *Éduquer avec tact. Vertu et compétence de l'enseignant*, Eirick Prairat, ESF Sciences humaines, 2017, 160 p.

Bernard Lahire

professeur de sociologie à l'ENS de Lyon



Photo : Bénédicte Roscot

« La réalité des inégalités est assez systématiquement déniée ou déréalisée *par toutes celles et ceux qui ont intérêt à ne pas les voir* »

***Cette période inédite a-t-elle permis une prise de conscience collective des inégalités impactant fortement les enfants ? Réponse du sociologue Bernard Lahire, co-auteur de* Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants.**

Animation & Éducation : Quelles leçons le sociologue que vous êtes, co-auteur de *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*[1], peut tirer de cette période inédite que nous nous vivons actuellement ?

Bernard Lahire : La situation de pandémie et la période de confinement, puis de très progressif déconfinement, révèlent à mon sens l'extrême fragilité de l'espèce humaine. Le mythe d'une maîtrise totale de la nature et d'une surprotection médicale s'est effondré sous nos yeux. Je crois que nos sociétés scientifiquement très sophistiquées, hyper-médicalisées et économiquement très développées ont cru tout au long des XIX^e^ et XX^e^ siècle que rien de grave ne pouvait les atteindre. Le dérèglement climatique depuis plusieurs décennies, la destruction massive de la biodiversité et aujourd'hui l'arrivée d'un virus que nous connaissons mal, tout cela vient nous rappeler que nous devons composer avec le vivant sous peine d'une mise en danger de nos vies. Nous avons vu aussi que le moyen essentiel de limiter la pandémie par le confinement peut mettre à mal toute une économie fondée sur la recherche de la productivité maximale.

Par ailleurs, les inégalités ont été criantes durant toute cette période. Être confinés dans des petits logements sans pouvoir sortir dans l'espace public pendant que d'autres témoignaient de leur confinement dans des résidences secondaires confortables, ne plus pouvoir travailler – dans certains cas avec des baisses de revenu importantes –, des difficultés inégales à poursuivre les apprentissages scolaires « *à distance* » quand on est dépourvu de capital scolaire, tout cela a évidemment sauté aux yeux de beaucoup d'observateurs. Avec *Enfances de classe*, nous avions souhaité mettre au jour très concrètement, à partir d'études de cas très détaillées, les inégalités en matières de revenu, de logement, d'alimentation, de santé, de loisirs, de pratiques culturelles, langagières, éducatives, etc. Les lecteurs et les lectrices de l'ouvrage pouvaient assez facilement imaginer toutes les inégalités que le confinement pouvait contribuer à aggraver.

A&E : Cela a-t-il changé votre regard sur votre propre métier ?
B. L. : C'est surtout que nous n'avons pas pu le pratiquer comme nous l'aurions souhaité. Faire de la sociologie, c'est mener des enquêtes, rencontrer des personnes, les observer, les interviewer, et tout cela n'était soudain plus possible. Pour le reste, la sociologie a plus de cent ans d'âge, elle a produit un très grand nombre de travaux très significatifs et robustes, empiriquement fondés, et ce n'est pas une épidémie ou un confinement qui peuvent brutalement transformer les choses. On peut simplement être renforcé dans l'idée que le regard sur la situation ne peut être seulement médical, mais qu'il doit être aussi sociologique. L'épidémiologie sociale montre que le virus touche inégalement les populations et que les plus pauvres sont toujours les plus durement atteints (en France dans les départements les plus populaires, aux États-Unis les populations noires des ghettos, au Brésil dans les favelas, etc.). Et puis le confinement est une décision politique qui a des effets socialement différenciés que seuls les chercheurs en sciences sociales peuvent étudier.

A&E : Nous avons entendu à de multiples reprises que le confinement a exacerbé les inégalités socio-économico-culturelles : pensez-vous qu'il y a eu réellement une prise de conscience collective des inégalités qui impactent tout particulièrement les enfants ?
B. L. : Difficile de dire si la situation a engendré une prise de conscience générale des inégalités. Je crois que ceux qui ne veulent pas les voir ne les ont pas vues et que « *le monde d'après* », comme on dit aujourd'hui, va beaucoup ressembler au monde d'avant. La réalité des inégalités est assez systématiquement déniée ou déréalisée par toutes celles et ceux qui ont intérêt, consciemment ou inconsciemment, à ne pas les voir. Et quand on admet l'existence des inégalités, ce qui est loin d'être toujours le cas, on en parle comme si elles n'avaient au fond aucune espèce de conséquence concrète sur ceux qui les vivent. Toute cette crise aura sans doute des répercussions à moyen ou long terme, mais impossible de dire sans jouer au prophète comment cela va se traduire politiquement.

A&E : Pensez-vous qu'il y a eu une prise de conscience par les enseignants de l'importance des inégalités que vivent les enfants ? Si oui, que cette prise de conscience sera durable et aura une incidence sur le regard des enseignants vis-à-vis des enfants et des familles touchés par ces inégalités ?
B. L. : Je crois que les enseignants ne sont pas ignorants des questions d'inégalités. Ils font face ordinairement à tous les effets scolaires des inégalités économiques et culturelles. Ce qu'ils ne savent pas toujours précisément, c'est comment elles se fabriquent et comment l'école contribue à les reproduire. Ce que la situation a fait ressortir, c'est l'illusion d'une « *continuité pédagogique* » qui repose sur une vision très technique de l'enseignement. Sans interaction directe avec les élèves, il n'y a pas de rapport pédagogique. Penser cela c'est s'illusionner sur la réalité des choses. Et puis les enseignants ont bien vu que les élèves les plus en difficulté n'étaient pas ceux avec lesquels ils parvenaient le plus à maintenir le contact. L'absence d'ordinateur ou de connexion internet, le confinement dans des espaces domestiques très restreints, des environnements peu propices à l'encadrement pédagogique quand les parents sont faiblement diplômés, tout cela s'est manifesté durant toute la période de fermeture des écoles.

A&E : Quelles sont, selon vous, et compte tenu encore une fois de ce que la période actuelle a rendu plus visible, les actions prioritaires à mener au niveau de l'éducation mais aussi dans d'autres domaines ?
B. L. : Pour beaucoup d'enfants, la période sans école aura duré de mi-mars à septembre et c'est très long. Plus ils sont petits, plus les effets négatifs seront grands. Pensez aux enfants de GS en maternelle (ceux que nous avons étudiés dans notre recherche) ou aux premières années d'école primaire. C'est l'appropriation des fondamentaux en matière de lecture, d'écriture et de calcul qui ne s'est pas faite correctement. Certains parents ont compensé l'absence d'école et leurs enfants s'en sortiront plutôt bien, mais pour tous ceux qui n'en avaient pas les moyens, leurs enfants auront pris un retard important qui risque de les marquer durablement tout au long de leur scolarité. Pour remédier au problème, il faudrait mettre en œuvre un grand programme de soutien dès la rentrée, recruter de nombreux enseignants et diminuer drastiquement le nombre d'élèves par classe. Malheureusement, je ne crois pas qu'on prenne cette direction.

Point de vue recueilli par
Marie-France Rachédi

1. *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Sous la direction de Bernard Lahire, Seuil, Paris, 2019, 1232 p. Cet ouvrage articule portraits sociologiques et analyses théoriques. Son ambition est de faire sentir et comprendre une réalité incontournable : les enfants vivent au même moment, dans la même société, mais pas dans le même monde. Il est le fruit d'une enquête inédite menée par un collectif de dix-sept chercheurs, entre 2014 et 2018, dans différentes villes de France, auprès de 35 enfants âgés de cinq à six ans et issus des différentes fractions des classes populaires, moyennes et supérieures.

Bernard Lahire est professeur de sociologie à l'ENS de Lyon, chercheur au centre Max-Weber (CNRS) et membre senior de l'Institut universitaire de France. Il a publié une vingtaine d'ouvrages aux éditions La Découverte, parmi les plus récents : Ceci n'est pas qu'un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré (2020) ; L'Interprétation sociologique des rêves (2018) ; Pour la sociologie (2016).

Laurence De Cock

historienne, essayiste, chargée d'enseignement à l'université Paris-Diderot



« Il faut reprendre la main sur notre outil de travail »

Laurence De Cock, historienne, autrice de École[1], enseigne à la fois en lycée et à l'université. C'est ce double regard qu'elle porte sur cette période inédite, les actions du gouvernement, la coéducation… Objectif prioritaire : sortir de la logique de rentabilité qui pèse sur le monde enseignant !

Animation & Éducation : Comment avez-vous vécu (et vivez-vous) cette période inédite ? Qu'avez-vous pu mettre en place pour maintenir les apprentissages par exemple ?

Laurence De Cock : Comme la plupart des enseignants, je suis passée par plusieurs phases. La première fut la stupeur teintée d'une angoisse multiforme : sur le danger de la pandémie, sur l'avenir du monde, puis sur l'inconnu pédagogique qui s'ouvrait. Cette angoisse était accentuée par un fossé important entre le discours ministériel, rassurant, affirmant que « *tout était prêt* » et une réalité nettement plus nuancée avec des conditions de « *continuité pédagogique* » très aléatoires, des bugs informatiques innombrables, des outils inappropriés, etc.

Par ailleurs, j'ai été saisie d'un réflexe assez banal de compenser toutes ces questions par un surinvestissement professionnel tel qu'une semaine plus tard, j'étais épuisée. La seconde période fut plus routinière, une fois dépassée la panique des premiers jours. S'est installé un rituel de vie plutôt équilibrée entre travail et autres activités.

J'ai la chance de travailler dans un établissement très petit, avec des élèves très investis, très demandeurs et une équipe soudée. Nous avons donc beaucoup échangé entre nous et choisi pour la plupart de poursuivre notre emploi du temps habituel mais en visioconférence. Nous avons fait le même choix à l'université où j'enseigne. C'est dans cette dernière que les choses ont été plus difficiles car beaucoup d'étudiants ont des conditions de travail assez précaires. Certains sont retournés chez eux en famille, d'autres ont profité de la période pour faire des petits boulots. Mon absentéisme le plus important (près de 40 %) a été chez les étudiants. En revanche, côté lycéens, nous avons pris le pli très rapidement. Cela s'est finalement bien déroulé, même si la lassitude s'installe vite et si cette expérience distancielle a permis de mesurer l'importance du présentiel. S'il en était besoin, elle a confirmé à quel point un cours est d'abord un espace d'interactions sociales dont les corps, les mobilités sont parties prenantes.

A&E : Quel regard portez-vous sur les décisions prises par le gouvernement au niveau des établissements scolaires (fermeture brutale, injonction de « *continuité pédagogique* » sans véritable accompagnement des enseignants et des familles, réouverture progressive…) ?

L. DC. : Je porte un regard vraiment très critique pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'il paraît évident que personne ne savait exactement comment procéder dans une situation si inédite et qu'il m'aurait paru nettement plus honnête d'admettre cette part d'humilité et d'inconnu plutôt que de se montrer si affirmatif et directif. Cette prétention à maîtriser la situation a empêché toute empathie vis-à-vis des enseignants, ainsi que toute prise en considération de leur propre rapport à la mort et à la maladie. On a retrouvé cela du début à la fin. Même la levée progressive du confinement a joué exactement la même partition en cumulant des protocoles sanitaires infaisables, anxiogènes pour tout le monde – à commencer par les enfants –, et au mépris de toute expertise des professionnels. Ceci nous a piégés car la moindre de nos protestations nourrissait une campagne de dénigrement des enseignants, qualifiés sur les réseaux sociaux de lâches ou soupçonnés dans d'autres médias de s'être soustraits à leur devoir pédagogique. Nous sommes sortis assez exsangues de cette période particulière, avec le sentiment d'avoir été lâchés en route et d'un travail inabouti avec nos élèves, parce que trop soumis à des revirements politiques permanents et à un calendrier très éloigné de celui des apprentissages.

A&E : Quelles leçons tirez-vous de cette période inédite ?

L. DC. : Il ressort de cette période plusieurs choses. La première est qu'il faut désormais nous préparer à affronter ce genre de moments, tant le risque pandémique devient une réalité sans doute récurrente. Sur le plan pédagogique, la période n'a fait que confirmer ce que nous savions déjà : l'extrême inégalité des élèves face à l'école et la fonction recours que cette dernière occupe aux yeux des familles et des enfants les plus en difficulté. La période témoigne également de l'urgence à s'organiser collectivement à plusieurs échelles : celle de l'établissement, celle plus large des collectifs d'enseignants, lesquels ont beaucoup fonctionné pendant le confinement (questions de classes, l'ICEM, les cahiers pédagogiques, le collectif Aggiornamento histoire-géographie, etc.), celle également des différents cycles du système éducatif. Le confinement nous contraint aussi à réfléchir aux modalités de coopérations possibles avec des parents qui ont (souvent difficilement) croisé notre métier : quelles interfaces possibles entre nos deux fonctions ? C'est une vraie question qui n'a pas encore été suffisamment travaillée car la coéducation reste pour le moment une valise vide. Or, je pense que nous avons tous exploré ce qui est susceptible de nous réunir et de nous différencier ces derniers mois.

Enfin, les expérimentations pédagogiques contraintes par le confinement nous ont montré l'importance d'alterner entre des groupes d'élèves à différentes dimensions : accompagnement individuel, groupes restreints, groupe classe, etc. Je suis persuadée qu'elles ont mis à jour le caractère inepte et intenable de ce modèle de cours simultané devant 35 élèves comme dans certains lycées.

Pour autant, le confinement permet-il de nous « *réinventer* » comme l'ont prétendu certains ? Ce serait tomber dans le piège de lui attribuer des vertus que de répondre positivement. La seule chose qui permettrait de nous réinventer serait des moyens conséquents pour une formation continue digne de ce nom et surtout pour recruter des enseignants en nombre et désengorger les classes, afin de créer des groupes plus modulables.

A&E : Que peut-on ou doit-on faire maintenant – pas pour un soi-disant monde d'après, mais bien pour celui d'aujourd'hui ? Peut-on encore agir ? Quelles priorités ? Et à quelles conditions ?

L. DC. : Il faut reprendre la main sur notre outil de travail. Ce n'est pas une mince affaire tant nous vivons une période de contrôle très coercitif sur le monde enseignant, qui tend de plus en plus à nous soumettre à une logique de rentabilité qui interfère avec la temporalité lente des apprentissages. Il prive les collègues de leurs capacités d'expertise, seule condition de leur participation à la définition des contours du métier. Ce faisant, il favorise une forme d'infantilisation qui, cumulée à une pression voire un mépris social, nourrit la souffrance au travail. L'année a tout de même connu plusieurs suicides d'enseignants, et sur leur lieu de travail, ce n'est pas rien. Il faut considérer cela comme une alerte maximale, ce qui n'a pas été fait. Le métier n'a jamais été exempt certes de mal-être, mais ce dernier atteint aujourd'hui des proportions telles que c'est l'avenir de l'école en tant que service public qui est ainsi posé.

C'est ce dernier point qui est en effet mis à mal et que le confinement a fragilisé encore davantage. Certains ont en effet insisté sur les vertus du « chez soi » et les grandes entreprises dites Ed Tech (du numérique à l'école) se sont immédiatement engouffrées sur le terrain de l'offre d'outils pédagogiques.

On ne répétera jamais suffisamment que l'intrusion d'entreprises privées dans l'école publique est une anomalie et une atteinte à son principe de gratuité, voire de laïcité si on la prend dans son sens de la nécessaire neutralité. De même, on rappellera que l'école publique a été précisément pensée comme un lieu d'émancipations individuelle et collective parce qu'elle se posait comme un espace collectif distinct du modèle familial.

Interview Marie-France Rachédi

1. Une école émancipatrice est une école qui donne le choix et met donc fin à l'orientation subie. Peut-on y parvenir ? Comment ? Réponse de l'enseignante et historienne Laurence De Cock dans ce livre paru en août 2019 chez Anamosa dans la collection Le Mot est faible : https://anamosa.fr/produit/ecole/

Marie Duru-Bellat,

Sociologue, professeure émérite à Sciences Po et chercheuse à l'IREDU



L'école à la maison, quelles leçons sociologiques ?

S'appuyant sur les résultats de ses propres recherches et d'études portant sur les inégalités sociales et les disparités familiales en termes de suivi scolaire et style éducatif, la sociologue Marie Duru-Bellat propose une première analyse des conséquences possibles de cette période d'« école à la maison ».

Plus de trois mois sans mettre les pieds à l'école, quel élève n'en n'a pas rêvé ? Peut-être… Mais on sait également que les grandes vacances sont parfois vécues comme très longues, surtout dans certaines familles, tant les conditions de vie sont inégales. Alors que ce grand trou blanc ne peut qu'avoir influé significativement sur les apprentissages des élèves et toute leur vie quotidienne, la plupart d'entre eux semblent être retournés à l'école avec plaisir. Pour eux-mêmes, leurs parents et leurs enseignants, quel peut être le bilan de cette expérience inédite ?

Un creusement des inégalités ?

Il est bien sûr prématuré d'être affirmatif sur ce point. Mais on connaît l'ampleur des inégalités sociales de résultats scolaires dans « *le monde d'avant* »[1]. Ces inégalités sont certes liées, bien qu'on ait parfois tendance à le négliger, aux inégalités de contexte scolaire, avec pour les élèves les plus défavorisés des établissements ghettos ayant plus d'enseignants débutants, instables, et souvent un climat peu propice aux apprentissages… Mais il faut bien sûr compter sur les inégalités de soutien familial : les études sur l'aide aux devoirs (qui certes datent un peu)[2] permettent de dresser un tableau objectif du temps consacré par les parents à aider leurs enfants. De manière générale, ce temps tend à devenir plus important au fil des années, non sans rapport avec la tension de plus en plus forte qui existe autour des enjeux scolaires. Mais il reste de réelles inégalités dans les atouts culturels et matériels dont les parents disposent pour aider leurs enfants. Dès le niveau de l'école primaire, alors qu'un parent sur cinq se dit assez souvent ou souvent dépassé pour aider son enfant, c'est le cas de la moitié des mères sans diplôme contre seulement 5 % des mères diplômées du supérieur. Et cet écart se creuse au fil de la scolarité, avec, au niveau du lycée, 50 % de mères dépassées parmi les diplômées du supérieur et la totalité des mères parmi celles sans diplôme… Quand c'est tout le travail scolaire qui doit se faire à la maison, on imagine aisément que les inégalités n'ont pu que se creuser, avec un avantage indéniable pour les élèves ayant un parent enseignant ou soignant (accueilli par de « vrais » professeurs), deux groupes qui n'étaient pas les plus mal lotis au départ…

Plus largement, au-delà du seul suivi de la scolarité, il existe entre les familles des différences très sensibles de style éducatif : les parents les plus diplômés se distinguent par leurs capacités à transformer tous les loisirs et les temps morts en situations pédagogiques formatrices, et ceci aussi a sans doute engendré des inégalités dans le temps étiré du confinement. Ces inégalités dans l'environnement éducatif des enfants sont redoublées par des inégalités plus matérielles, de logement, parfois de nourriture, et bien sûr d'accès à l'Internet. Un Français sur cinq n'a pas d'ordinateur – et ce chiffre monte à un tiers chez les 25 % les plus pauvres. Et comment faire les devoirs envoyés sur l'ENT quand on est plusieurs enfants dotés d'un seul ordinateur ? Les enseignants disent qu'ils ont perdu tout contact avec 5 à 8 % des enfants et ce n'est sans doute pas sans rapport. Il est particulièrement préoccupant que des enfants de primaire, quand ce sont les apprentissages de base qui sont en jeu, risquent de se retrouver sans aucun lien avec leurs enseignants, alors que l'on sait que les difficultés précoces sont les plus difficiles à rattraper.

Les enseignements pour le monde d'après...

Dans le « *monde d'après* », il conviendra donc de jouer avec modération sur le registre de la mobilisation des familles, de même que sur le recours optimiste aux nouvelles technologies. Évidemment, notamment sur ce dernier point, l'âge des élèves doit être pris en compte ; mais, alors qu'on connaît chez les adultes les taux d'abandon énormes des MOOC[3], il est probable que pour de jeunes enfants, se retrouver tout seul devant son ordinateur ne s'est pas révélé être des plus efficaces (mais il faudra évidemment le vérifier). Car on n'apprend pas tout seul !

Bien sûr, les échanges via les réseaux ont fonctionné. Il n'est pas exclu que certains collégiens ou lycéens aient travaillé davantage en équipe que d'habitude. Il reste que la classe est en elle-même un « incubateur » d'apprentissage, et aussi de socialisation : la dimension éducative (et pas seulement « *instructive* ») de la scolarité est largement nourrie des échanges entre pairs. L'école à l'école est donc, à maints égards, bien meilleure que l'école sur écran ; et c'est aussi, bien sûr, parce que les élèves y sont en contact étroit avec les enseignants et le personnel des établissements. La plupart d'entre eux ont d'ailleurs souvent exprimé leur satisfaction de les retrouver.

Il est indéniable que l'image même des enseignants, et de leurs compétences professionnelles, sortira revalorisée de cette période. Les parents ont réalisé très concrètement qu'enseigner n'était pas si trivial, et la capacité de mobilisation des enseignants, leur inventivité pour monter très vite des cours et des exercices à distance, sans compter souvent leur générosité, auront renforcé encore, chez les parents, une image déjà loin d'être négative… C'est d'autant plus probable qu'au-delà de leurs compétences disciplinaires, certains enseignants ont pris le temps de contacter personnellement des élèves et ont pu ainsi réaliser l'importance d'un suivi personnalisé, notamment pour les plus fragiles. Au-delà de leurs convictions disciplinaires, ils auront peut-être ainsi relativisé le caractère capital des programmes, qui gouvernent le rythme et toute la vie des classes, par rapport à cette relation si cruciale pour que les apprentissages prennent place et que les élèves en sortent grandis.

Repenser les rythmes scolaires

Ceci devrait conduire à s'interroger sur la formation majoritairement disciplinaire des enseignants, de même que sur le caractère encyclopédique de nos programmes, pour laisser plus de latitude à la vie scolaire, la seule question qui vaille étant de déterminer ce qui est essentiel au jeune que l'on veut former… Cela n'implique aucun laxisme quant aux apprentissages justement jugés essentiels et il faudra agir vite pour qu'au moins les inégalités n'augmentent pas davantage, voire soient quelque peu comblées. À cet égard, une grande attention doit être portée au rôle du périscolaire, tant on sait que les loisirs ou les vacances ont tendance à accentuer les inégalités.

De manière générale, la question de l'articulation des rythmes scolaires avec toute la vie sociale devra être reposée : les écoles fermées, c'est non seulement la vie professionnelle et personnelle des deux parents qui s'en trouve bouleversée, mais aussi nombre de facettes de la vie des communes. On ne peut traiter la question des rythmes scolaires avec désinvolture, comme si tous les enfants avaient soit des grands-parents disponibles, soit des parents enseignants. En l'occurrence, la place de tout le périscolaire est essentielle, de même que celle des collectivités locales, qui se sont largement impliquées. On ne peut les écarter à présent par un centralisme qui lui aussi a montré ses failles pendant la gestion de la crise.

Enfin, alors que perdure le leitmotiv de la difficulté à faire bouger une institution comme l'Éducation nationale, l'épidémie aura montré qu'elle était capable d'une grande réactivité. Que se serait-il passé si la hiérarchie avait tenté d'imposer aux enseignants tous les changements pédagogiques qu'ils ont su mettre en place ? Face à l'obstacle, aux difficultés, quand le bien des élèves est en jeu, la « *base* » sait réagir. Et c'est là une bonne nouvelle !

Marie Duru-Bellat,
Sociologue, professeure émérite à Sciences Po et chercheuse à l'IREDU

1. Pour une synthèse des recherches mobilisées, cf. *Sociologie de l'école* (M.Duru-Bellat et al., eds), Colin, 2017
2. La plus récente et la plus complète est présentée dans la note INSEE Première, n°996, 2004.
3. Massive open online course (formation en ligne ouverte à toutes et tous).

Marie-Aleth Grard

vice-présidente d'ATD Quart Monde



« Nous sommes toujours capables de **nous lever pour de belles causes !** »

Le confinement a accru les inégalités en France. Encore une fois, ce sont les populations les plus démunies qui ont scolairement, matériellement et économiquement souffert le plus durement. Marie-Aleth Grard, vice-présidente d'ATD Quart Monde, en dresse le constat et présente les propositions de son mouvement pour réduire durablement les inégalités.

Animation & Éducation : En France, nombre d'experts ont constaté que le confinement et même sa sortie progressive exacerbaient les inégalités sociales, économiques, culturelles. Quels sont, pour les populations que vous représentez, les aspects les plus préoccupants ?

Marie-Aleth Grard : Le confinement a été très dur pour les familles les plus démunies qui se sont retrouvées dans des logements trop petits et insalubres ! C'est encore une fois ces familles qui ont payé chèrement le confinement. Ce sont elles qui ont perdu leur emploi, n'ont plus eu assez de ressources pour se nourrir. Nous avons vu nombre d'entre elles qui ne fréquentaient plus les banques alimentaires être obligées d'y retourner !

Au-delà de toutes ces difficultés, l'une des grandes préoccupations des parents qui vivent dans la grande pauvreté est la scolarisation de leurs enfants. La question étant dans un premier temps de savoir s'ils allaient ou pas remettre leurs enfants à l'école, avec la crainte qu'ils rapportent le virus à la maison. Ces populations sont à haut risque pour de multiples raisons. Ce sont des personnes abîmées par la vie et souffrant de pathologies chroniques qui les fragilisent face au virus.

De plus, en période de fin d'année scolaire sonne celle des évaluations. Là, l'inquiétude de ces familles était grande d'être très peu consultées sur l'orientation de leurs enfants. Or, ce temps d'enseignement en distanciel a été très pénalisant pour les enfants de ces familles mal logées, peu équipées, fort éloignées de la culture scolaire et dans l'incapacité d'accompagner pédagogiquement leurs enfants. Elles craignaient donc que l'orientation soit faite sans leur avis et se concentre sur des filières professionnelles qu'elles n'auraient pas choisies.

A&E : Cette crainte n'est pas nouvelle et, Covid ou pas, l'orientation par défaut de ces enfants est souvent une pratique courante !

M-A.G. : Certes, et d'ailleurs nous menons une expérimentation depuis un an et pour encore cinq ans avec une vingtaine d'établissements scolaires en France intitulée « *Choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation* » (CIPES)[1]. Cette recherche vise à ce que, dans des écoles et collèges volontaires, plus aucune décision d'orientation ne soit prise pour cause de pauvreté. Néanmoins, ce que nous craignons, c'est qu'en cette période inédite, les problèmes d'orientation soient exacerbés. Nous avons déjà connaissance de pratiques qui nous donnent raison, comme un simple appel téléphonique pour informer les familles de décisions unilatérales et définitives du conseil de classe. Agirions-nous de la même façon s'il s'agissait de nos enfants ?

A&E : Pour en revenir à la période du confinement, comment l'action d'ATD Quart Monde a-t-elle pu se poursuivre pendant cette période inédite ? Qu'avez-vous pu faire pour ces populations en souffrance ?

M-A.G. : Notre premier réflexe a été de tout mettre en œuvre pour garder le lien avec chacun. Une cellule de crise a été mise en place et nous tenions des réunions téléphoniques plusieurs soirs par semaine pour se tenir informés des situations des familles les plus fragiles et mettre en place des actions concrètes. Nous nous sommes organisés pour téléphoner à chacun de façon journalière, pour soutenir les parents, aller chercher les devoirs scolaires si besoin, apporter une aide aux devoirs par téléphone ou en restant sur le palier. Nous sommes allés dans les cités lire, au pied de l'immeuble, par la fenêtre, des histoires aux enfants. Certains ont ouvert leur jardin afin d'en offrir l'usage aux familles qui n'avaient pas accès à des espaces verts. Des choses simples qui permettaient de tenir le coup !

A&E : Quelles propositions concrètes formulez-vous pour réduire durablement les inégalités et pouvant être mises en œuvre à court terme ?

M-A.G. : ATD Quart Monde revendique un logement digne pour toutes les personnes et un revenu décent. Ce qu'il faut savoir, c'est que le RSA est aujourd'hui à 545 €. Mais ces familles ne touchent jamais cette somme car c'est un revenu différentiel qui se voit donc amputé de toute autre allocation versée (allocation logement par exemple). C'est pourquoi nous souhaitons que le montant du RSA soit porté à 900 euros pour une personne seule, soit la moitié du revenu médian. Nous préconisons aussi l'accès au RSA pour les jeunes à partir de 18 ans avec l'obligation pour l'État de les former à un métier. Nous préconisons également un emploi digne et utile pour chacun. Nous le constatons avec l'expérimentation *Territoires zéro chômeur de longue durée* : quand les personnes ont un emploi en CDI permettant à leur famille de vivre décemment, cela change la vie et le climat social dans ce territoire.

Ce qui nous semble essentiel, c'est de mener des politiques pensées avec toutes et tous. Il faut que les plus pauvres soient enfin pris en compte, que nous les écoutions. Nous ne pouvons penser le monde sans eux car nous ne vivons pas dans la grande pauvreté, nous ne vivons pas le quotidien de quelqu'un qui se demande ce qu'il va donner à manger aujourd'hui à ses enfants. Il est essentiel de prendre le temps de réfléchir avec ces personnes-là à la société que nous souhaitons bâtir ensemble, et non de penser à leur place ce qui sera le mieux pour eux !

A&E : Nous comptabilisons quatre millions de mal logés en France, quelle est la solution ?

M-A.G. : Il faut construire et mettre à disposition des logements très sociaux, qui soient abordables aux plus pauvres. Dans les logements sociaux, une personne qui touche le RSA n'est pas acceptée ! Et ces logements très sociaux doivent être construits un peu partout. Il faut de la mixité sociale ! Mixons-nous pour parvenir à vivre ensemble.

A&E : Vous êtes optimistes pour l'avenir ?

M-A.G. : Moi je suis toujours optimiste et l'histoire me donne raison ! Nous avons vu naître de très belles solidarités pendant cette période difficile. Nous avons vu des gens qui n'avaient pas l'habitude d'aider les plus défavorisés agir, se lever, bouger… Oui, franchement, je crois que nous sommes toujours capables de nous lever pour de belles causes dans notre pays ! Et les liens qui se sont créés entre les uns et les autres grâce à ces solidarités ne peuvent plus se dissoudre. Les dynamiques vont se poursuivre.

Propos recueillis par
Marie-France Rachédi

1. L'année scolaire 2019-2020 marque l'année zéro de l'expérimentation. Une équipe de recherche est allée dans chaque établissement faire une évaluation de départ. Des temps d'analyse de pratiques ont été proposés. Les établissements candidats sont ensuite invités à rédiger leur projet. Et en octobre 2020, les projets devaient être confrontés au cahier des charges établi par ATD Quart Monde et ses partenaires. L'expérimentation concrète démarrera à la rentrée 2020. À ce jour, six établissements se sont engagés dans le projet et une trentaine d'autres ont pris contact. https://www.atd-quartmonde.fr/eviter-lorientation-scolaire-pour-cause-de-pauvrete/

Jean-Luc Cazaillon

Directeur général des Ceméa



Plus que jamais, l'heure est à l'action collective, à la coopération !

Directeur général des Ceméa, Jean-Luc Cazaillon livre son regard et l'envie de normalité qui a accompagné le déconfinement, cet été. Mais entre mesures anxiogènes et retour aux apprentissages, il défend ici un mot d'ordre essentiel pour l'éducation populaire : tout faire pour maintenir l'interaction avec l'autre.

Le déconfinement a finalement eu lieu, laissant temporairement derrière lui trois mois de tumultes inédits que chacun a vécu, accepté, toléré… le plus souvent seul, comme il pouvait. La situation actuelle d'une pandémie qui n'a pas disparu, l'hypercroissance du chômage, les récents soubresauts d'une Europe à la peine, tout cela a entraîné un retour au travail « *hors normes* ». L'ignorer représente un risque qu'il ne faudrait pas négliger en pensant que tout finira bien par rentrer dans l'ordre, « *comme avant* ». C'est vrai pour l'économie, mais c'est aussi vrai pour l'éducation, pour les modalités de travail quand le distanciel prendrait le pas sur le présentiel, pour nos capacités à porter attention à l'autre, pour repenser et recréer le commun, le faire société, pour l'écologie et nos rapports à la science.

Le risque d'une dérive « hygiéniste »

Dans ces conditions, la mise en œuvre de mesures, de manière rigide ou tellement zélée, devient profondément anxiogène. Les risques sont grands d'un appauvrissement et d'une forme de dévitalisation des espaces de vie sociale. Si la sécurité apparaît évidemment essentielle, il est néanmoins fondamental de ne pas s'en tenir à une approche purement technique, mais de considérer les personnes dans leur globalité. Nos besoins, aujourd'hui comme hier, ne sont pas exclusivement sanitaires. La véritable sécurité, indispensable pour tout développement, comporte une dimension socio-affective qu'il convient de prendre en compte, en particulier dans un contexte d'inquiétudes et de peurs. Il est décisif de proposer des espaces où chacun et chacune peuvent et doivent (re)découvrir, dans la sérénité, le plaisir d'être ensemble, de rencontrer les autres et de s'enrichir de leurs apports.

En effet, c'est dans l'interaction avec autrui, dans l'expérience d'apprentissages en commun, que nous pourrons trouver les moyens de dépasser les difficultés de la situation sanitaire. Il suffit pour s'en convaincre de mesurer combien le formalisme systématique des mesures de distanciation physique, des « *gestes barrière* », va à l'encontre du besoin fondamental des enfants de jouer, de bouger librement, d'être en relation avec les autres. Ainsi, voir des enfants de maternelle dans la cour de récréation « enfermés » dans des carrés marqués à la craie de quatre mètres de côté a été une atteinte à leurs besoins fondamentaux et à leurs droits.

Le numérique ne peut remplacer l'école

Les enfants sont confinés et, en quelques semaines, la classe n'est plus la même : elle est virtuelle, faite à la maison et s'inscrit dans les rythmes familiaux. Hors d'un espace commun et d'un temps synchrone, elle surgit d'une nouvelle vertu : l'isolement des corps et l'enfermement des domiciles. Mais ce confinement a été bien inégal. Si certains enfants pouvaient sortir dans leurs jardins, d'autres sont devenus des exilés du dehors. Le retour des enfants à une vie collective, organisée de manière progressive, doit donc absolument contenir des possibles, des projets réinventés, de nouvelles manières de faire, elle doit se construire avec tous les acteurs et maintenir un lien étroit avec les parents. Réaffirmons l'enjeu d'une éducation bienveillante pour tous les enfants, plaçant les dynamiques de coopération au cœur des processus d'éducation.

Les outils numériques accroissent les inégalités sociales et ne peuvent remplacer l'école ou les formations en présence. Si une continuité pédagogique a pu prendre forme dans les efforts conjoints des enseignant·e·s et des parents, elle a démontré que l'inventivité et la solidarité existent. En quelques jours, même de façon imparfaite, le confinement a fait franchir les barrières de l'enseignement à distance. La fermeture des écoles et des lieux de formation a vu la mise en place de dispositifs d'apprentissage en ligne pour permettre une continuité scolaire et éducative, « *l'école à la maison* » ou la formation à distance.

Mais la réalité a mis aussi en lumière les limites de l'immédiateté du tout numérique. La machine ne peut remplacer les interactions sociales. Les contenus en ligne doivent être pensés dans des scénarios pédagogiques intégrant de la coopération, de l'alternance de situations cognitives différentes. Les inégalités sociales face à l'information et aux connaissances ont explosé, la faute à des inégalités d'équipement ou d'accès au réseau, mais aussi des différences dans la disponibilité et la capacité des parents à accompagner leurs enfants ou des différences dans le degré d'autonomie de certains stagiaires de la formation professionnelle. En outre, si les plateformes numériques sont de précieux moyens pour rester en relation, se parler, se voir et échanger images et vidéos, elles ne donnent que l'illusion d'être ensemble. De plus, pendant cette période de confinement de la moitié de l'humanité, les géants de l'Internet – les Gafam (Google, Amazon, Facebook, Apple et Microsoft) et autre Natu (Netflix, Airbnb, Tesla et Uber) – ont continué de monétiser nos usages et nos données, en y trouvant une manne de profits toujours plus élevés, renforçant ainsi leur position dans l'accès à l'information, sa production et sa circulation.

Face à cette réalité, les nécessaires mobilisations citoyennes obligent chacune et chacun à se construire une lecture globale des enjeux croisés de la culture, de la démocratie et de l'économie, dans lesquels sont posés à la fois le droit à la création et le soutien des auteurs, la libre circulation de contenus non marchands, l'existence d'une information de qualité et d'investigation, la régulation des industries puissantes et la protection des citoyens, notamment face à la menace montante de la surveillance généralisée[1].

Le droit à de vraies vacances pour les enfants

Après deux mois de fermeture des écoles et des centres de formation, alors que les élèves issus des classes populaires ont vécu le confinement dans des conditions particulièrement traumatisantes – logement, alimentation, environnement matériel et psychologique – et que se sont accrues les fractures éducatives, sociales, et culturelles – dont les fractures numériques –, il était essentiel que tous les enfants, tous les jeunes aient le droit de profiter de véritables vacances !

Si les vacances doivent avoir un contenu éducatif renforcé (« *vacances apprenantes* »), celui-ci ne doit pas se confondre avec la forme scolaire. Les activités organisées dans le cadre des séjours vacances (organisés par des collectivités territoriales ou par des associations et mouvements d'éducation populaire) sont porteuses de projets éducatifs et pédagogiques complémentaires de l'enseignement public, dans une approche globale de l'éducation. Il est donc impensable de scolariser les vacances ! Les activités sportives, culturelles, de développement durable et transition écologique, de culture scientifique et technique, de découverte de la nature et du patrimoine, de pratiques citoyennes, de découverte de langues étrangères… sont autant de situations d'apprentissage sans programmes ni attendus pédagogiques injonctifs, en s'appuyant sur les savoir-faire de l'éducation populaire.

L'accueil, l'accompagnement, l'activité, la mise en projets, la formation, l'information, l'exercice du débat, de l'esprit critique, de la citoyenneté, l'intergénérationnel, l'interculturel, le lien social, etc. sont autant de leviers qui constituent le socle des pratiques des associations d'éducation populaire. Il est de notre responsabilité de porter, sans démagogie, un chemin qui place mieux l'humain au centre de nos préoccupations, qui accompagne mieux et plus fortement notre société. L'heure est à l'action collective, à la coopération !

Jean-Luc Cazaillon,
Directeur général des Ceméa

1. Dans un tel contexte, la mise à disposition de la plateforme dite « *libre* » zourit.net, créée par les Ceméa et utilisée par de nombreux enseignants (dont un grand nombre de militants de l'OCCE) ou responsables associatifs a constitué une alternative, complémentaire aux outils existants, choisie pour ces fonctionnalités mais aussi, et principalement, par conviction politique.

Claire Héber-Suffrin

Docteur en psychosociologie des groupes en éducation et en formation

Initiatrice des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs



Les drôles de mois

Les multiples expériences vécues pendant ces drôles de mois méritent d'être racontées et de nous interroger. Que nous ont-elles appris ? Que nous donnent-elles envie d'améliorer dans nos pratiques ? Pouvons-nous prendre le temps de penser à ce sur quoi elles nous alertent ? Que nous disent-elles de ce qu'il ne faut plus négliger ? Claire Héber-Suffrin, initiatrice des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs(1) (RERS), invite à y réfléchir.

Vu dans la société

Certains ont vécu, parfois plus violemment que d'habitude, des ruptures alimentaires, des fractures numériques, des isolements dangereux, des souffrances physiques et affectives, des pertes de repères, des deuils. Nous avons mieux compris qu'aucun de nous n'est à l'abri de ces difficultés, voire de ces tragédies, que nous sommes « concernés » par ce qui arrive aux autres.

Nous avons pu constater l'accentuation d'une prise de conscience quant à notre avenir commun, à nos interdépendances, à la complexité des changements à imaginer et à essayer pour que cet avenir soit solidaire : citoyens partageant leur vision du monde, experts proposant des outils d'analyses, réseaux multiples se créant pour rassembler autour de telles idées-forces pour notre avenir commun… Et nombre de comportements individuels et collectifs que l'on ne voyait plus assez ou que l'on ne savait pas voir : du courage au quotidien de personnes de tous âges, de professionnels et de citoyens engagés ; des formes de solidarités renouvelées ; des signes de gratitude collectivement exprimés ; un savoir prendre des nouvelles des autres ; du soutien aux innovations pédagogiques.

Relier cette capacité collective de réfléchir à notre avenir commun et ces comportements individuels plus solidaires pourrait nous donner à tous plus de chance de construire les « communs » humanistes dont nous avons besoin !

Mieux regarder ce qui nous a fait tenir debout pendant ces mois, les forces que nous avons trouvées en nous et chez nos proches, de qui nous nous sommes fait proches et ce qui nous a étonnés pourrait être source d'expérimentations !

Vu sur les réseaux sociaux numériques

Ces drôles de mois ont vu se croiser trois modalités pédagogiques souvent « renvoyées » dans le seul champ de l'éthique, du politique et des apprentissages psychosociaux. On a pu prendre la mesure de l'efficacité pédagogique de ces modalités pratiquées par des enseignants, des pédagogues, des citoyens engagés dans l'éducation populaire.

1. L'accroissement de la mutualisation des informations, des expériences, des outils pédagogiques. Chacun se sentant plus ou moins démuni devant des situations inattendues, non vécues jusqu'alors, découvrait encore

davantage le besoin des autres. N'est-ce pas la prise de conscience de notre incomplétude et de nos manques qui nous révèle notre besoin des autres, l'intérêt de leur regard et de leurs pratiques ?

2. Le développement du besoin de coopération. Ces praticiens ont ensemble enrichi leurs modes de coopération, créé des outils, diversifié les objets à construire ensemble et se sont ouverts à de nouveaux « coopérants » : parents, élèves, enseignants de différents niveaux, acteurs de l'éducation populaire…
3. L'expérimentation de formes de réciprocité. Certains ont formulé des demandes d'informations, de connaissances, d'outils, de solutions – comme si soudain ils avaient le droit de dire qu'ils butaient, qu'ils étaient en difficulté. Ils sollicitaient les autres. Et, réciproquement, ils ont partagé leurs informations, offert d'accompagner des apprentissages, donner des soutiens avec une belle simplicité. Ce que l'on sait faire, on peut le transmettre, ce que l'on ne sait pas, on peut le chercher, le demander.

Vécu dans les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs®[1]

Certains réseaux ont été peu visibles, ce qui ne signifie pas que rien ne s'y est passé. D'autres se sont reliés avec des réseaux proches. Certains réseaux se sont fait aidants et ont coopéré avec des collectifs soutenus par des municipalités ou d'autres associations, pour contribuer aux solidarités de proximité avec les plus fragiles ou pour prendre en charger des questions sanitaires : masques, courses, repas… D'autres réseaux ont poursuivi ou lancé des activités collectives à l'intérieur du réseau : ateliers d'écriture, journaux de confinement, créations de films, groupes de paroles sur des livres… Certains autres, enfin, en utilisant les outils numériques, ont continué à faire vivre des échanges réciproques de savoirs en transposant toutes les étapes des échanges réciproques de savoirs qui se vivent habituellement en présence.

Ils ont tenté de respecter le processus dans son déroulement : aider à construire la demande de savoirs, à préciser l'offre de savoirs, à décrire chaque savoir offert comme un réseau de savoirs, à initier des mises en relation à distance, à accompagner les apprentissages si besoin, à organiser des temps d'échanges sur les échanges (métacognition)… Bénéfices multiples : continuer à faire vivre le réseau, s'approprier les outils numériques, alterner distance physique et présence, redécouvrir l'importance de ces étapes, parfois les exercer autrement.

Pour enrichir l'éducation et la formation

Nous avons redécouvert l'incroyable force de la présence : celle qui dit la confiance, l'attention, l'accueil, l'écoute, la reconnaissance. Oui, nous devons apprendre à utiliser les outils numériques, à les questionner éthiquement, à les croiser avec les outils de la présence, à nous en servir pour construire des apprentissages réciproques, des dynamiques de coopération, l'école dont nous avons besoin pour qu'elle soit une chance pour tous et nos mouvements pédagogiques. Nous savons pourtant que ce qui nous a manqué, c'est la présence physique avec les autres ! Cela nous invite à :

- mieux comprendre l'importance de la présence dans les institutions et associations de formation ;
- mieux décrire et diversifier la force et les modes d'existence de la présence dans les démarches d'apprentissage, qu'elles soient fondées sur la mutualisation, la coopération, la réciprocité, la recherche, la pédagogie différenciée, l'autoformation… ;
- oser essayer des styles de présence qui contribuent à l'invention permanente des métiers de l'éducation et de l'instruction : accompagnement, encouragement, explicitation, soutien, transmission, construction de repères, création de réseaux, évaluations formatives et créatrices, orientations accompagnées, etc. ;
- croiser les dynamiques de la présence avec les outils de la distance, à diversifier et imaginer.

Pouvoir entendre, pouvoir dire « *je suis là pour toi, avec toi, nous sommes là, ensemble* » ou « *je sais que tu es là pour moi, avec moi, que nous sommes là, ensemble* ».

Claire Héber-Suffrin
Docteur en psychosociologie des groupes en éducation et en formation
Initiatrice des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs

4. Créés dans les années 1970 par Claire et Marc Héber-Suffrin, les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs® proposent une vraie démarche d'apprentissage : en transmettant son savoir, on le renforce ; en construisant sa demande de savoir, on se donne des chances de mieux apprendre. Ils reposent également sur le postulat que transmettre un savoir est valorisant pour une personne et lui permet de renforcer sa confiance en soi, de trouver une reconnaissance sociale au sein du groupe où elle évolue et, collectivement, de changer les rapports sociaux au sein de ce groupe. Cette démarche de réciprocité est pratiquée tant dans des cours, des classes, des établissements scolaires qu'entre professionnels, par exemple enseignants, ou sur les territoires de vie que sont les villes, les quartiers, les cantons ruraux… http://www.heber-suffrin.org/



Épiscolaire en Haute-Loire

Au croisement des arts, de l'écriture et de l'éducation à la citoyenneté

Installée au sein de l'école Jeanne-d'Arc, dans la ville classée au patrimoine mondial de l'humanité du Puy-en-Velay, l'association départementale OCCE de Haute-Loire développe plus particulièrement trois projets pédagogiques en direction de ses coopératives scolaires : le projet national Étamine et deux projets départementaux, Jardinet.coop et Épiscolaire. Zoom sur le projet de correspondance scolaire Épiscolaire.

Correspondre tout au long de l'année avec une autre classe de Haute-Loire à travers trois thèmes, voici ce que propose, avec son projet Épiscolaire[1], l'association départementale OCCE de Haute-Loire à ses coopératives scolaires, de la MS au CM2. « *L'objectif de ce projet*, explique Jean Barbier, webmestre et administrateur de cette association, *est d'initier une correspondance entre des classes de Haute-Loire. Nous constituons ainsi des duos de classes et les invitons à engager une relation épistolaire régulière autour de trois thèmes de correspondance.* » Les trois trimestres de l'année scolaire 2020-2021 seront rythmés par trois thématiques visant à apprendre à se présenter, explorer les arts et la poésie et expérimenter :

- **trimestre 1** : se présenter en utilisant différentes formes de présentation (arts plastiques, textes, TICE…) ;
- **trimestre 2** : art postal et correspondance poétique, pour explorer l'art sous toutes ses formes ;
- **trimestre 3** : jeux coopératifs. Il s'agit pour les classes de tester des jeux, d'en choisir un et d'envoyer le jeu avec sa notice commentée aux correspondants ou, pour les plus téméraires, d'essayer d'en fabriquer un pour le transmettre avec sa notice aux correspondants.

« *L'engagement sur des thèmes de correspondance précis*, poursuit Jean Barbier, *offre un cadre qui favorise la motivation des classes, permet d'inscrire le projet dans la durée tout en rassurant élèves et enseignants. Le choix de nos thèmes s'inspire de documents produits par d'autres associations départementales OCCE. Nous les adaptons pour qu'ils puissent se prêter à la correspondance scolaire (voir pour exemple "l'œil, l'écoute et la mémoire"[2], "poésie et droits de l'enfant"[3]).* »

Apprendre à communiquer et coopérer

Au-delà du développement d'une correspondance entre deux classes, le projet est pensé pour amener les élèves à varier les formes d'écritures, utiliser l'informatique comme moyen de communication, s'éduquer à la citoyenneté en s'ouvrant aux autres et, bien sûr, apprendre à coopérer au sein de sa classe et entre classes.

Pour chaque thématique, une chronologie est précisée (voir chronologie) et des ressources sont mises en ligne sur la page dédiée[4] au projet sur le site de l'OCCE 43. Ainsi, par exemple, pour « *art postal et correspondance poétique* », thématique proposée pour le deuxième trimestre, une fiche-ressources détaille les actions à mener, de la mise en œuvre aux productions finales. Cette fiche[5] invite les classes participantes à prévoir tout d'abord un temps d'échange autour du thème pour permettre à chacun d'exprimer les représentations qu'il a de l'art postal et de la communication, puis de lister ce que recouvre chacun des termes. Après avoir choisi les outils et le matériel, les classes doivent réaliser des enveloppes en deux ou trois dimensions, travailler la matière et écrire les poèmes.

Un projet pluridisciplinaire fort

En s'inscrivant dans ce projet pluridisciplinaire, qui se situe aux croisements des arts, de l'écriture et de l'éducation à la citoyenneté, les enseignants s'engagent avec leurs élèves à voyager dans les différents thèmes proposés, à leur manière, selon leur goût et leur sensibilité. Ils s'engagent évidemment à encadrer les activités et à apporter quelques supports pour nourrir culturellement les enfants grâce à diverses productions. « *Nous établissons des passerelles*

Chronologie et productions possibles

1. **Phase de sollicitation** : inciter les élèves à se lancer dans le projet – correspondance avec une autre classe –, proposer de présenter sa classe, son école, son quartier, ou proposer de se présenter soi-même, ses camarades…
2. **Phase de rencontres et d'échanges :** observation et études de lettres, correspondances, carnets d'artistes… Cette confrontation permet d'enrichir ses références culturelles, de relancer sa pratique par de nouveaux procédés découverts.
3. **Phase d'approfondissement :** au cours de celle-ci, les explorations et réalisations conduiront à une réflexion autour des notions de forme, couleur, matière.
4. **Productions libres :** explorations individuelles – agencement de textes, d'images, de photos, collages divers sur différents supports en utilisant différentes techniques.
5. **Explorations de techniques et procédés inconnus.** Réalisation d'un courrier individuel. Réalisation d'un courrier collectif pour les correspondants.

À l'issue de ces différentes phases, le rendu pourra être :

- Un objet personnel (écrit, lettre, dessin, photo, conservation des traces tout au long du projet).
- Un objet multiforme regroupant l'ensemble des productions des élèves.
- Un espace livré aux regards pour favoriser un échange, une découverte, le partage d'une expérience.
- Écrire pour être lu, partager son environnement, ses attentes, ses expériences.
- Des productions en lien avec les programmes : littéraires, historiques, géographiques, artistiques, scientifiques…

Diverses expressions sont possibles et encouragées :

- du texte : des notes, des textes (récit, poésie, extraits de documentaire, compte-rendu…), des graphiques, calligraphie, mots… ;
- des illustrations : des croquis, des esquisses, des collages, des peintures, des photographies ;
- des collectes : objets du quotidien, photos, traces, objets créés, modelages, maquettes…

Les supports et formats sont également libres. Ils peuvent être : divers types de feuilles ; un petit carnet ou bloc note ; un cahier d'écriture ou de dessin mais aussi un enregistreur ; un appareil photo ; un outil informatique… Bref, autant de formes que d'objets à recueillir, à regarder et à entendre pour garder la trace du vécu.

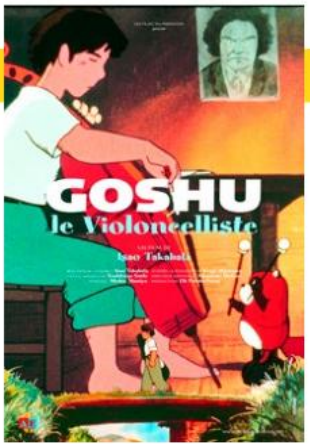
Source : http://www.occe.coop/~ad43/IMG/pdf/projet_episcolaire.pdf

entre les différents projets de l'OCCE, complète Jean Barbier. *Ainsi, nous proposons aussi aux collègues qui s'inscrivent à l'action Épiscolaire, projet arts et culture de territoire, de participer par la même occasion à l'action nationale de lecture et écriture collective de l'OCCE, Étamine. Tout le travail mené sur un thème, comme par exemple "art postal et poésie" et les diverses réalisations des enfants peuvent être regroupés dans un support écrit (album ou autre…) et donc répondre aux exigences de création collective d'Étamine. Certains de nos collègues s'emparent de ces différentes actions pour mettre en place une véritable pédagogie de projets, tout au long de l'année, englobant les arts, la culture, la découverte du monde et l'éducation à la citoyenneté.* »

Quel intérêt pour les élèves ? Pour mener ce projet depuis plusieurs années maintenant, les membres de l'OCCE 43 mesurent chaque fois l'importance des apprentissages réalisés grâce à Épiscolaire : « *Outre les apprentissages disciplinaires (français, histoire, géographie, sciences, arts visuels…),* confirme Jean Barbier, *grâce à ce projet de correspondance entre deux classes associées, les enfants apprennent à s'ouvrir aux autres et à ce qui les entoure. Pour réaliser les productions, ils sont obligés de se documenter et donc d'acquérir les techniques de recherche documentaire, de réfléchir aux différents types de documents existants (littéraires, documentaires, iconographiques…), d'en produire. Ils sont spontanément amenés à travailler en groupes, échanger… C'est la force des projets pluridisciplinaires en général et de celui-ci tout particulièrement.* » Voilà pourquoi, chaque année, l'OCCE 43 renouvelle cette action en proposant des thématiques toujours différentes mais toujours aussi inspirantes et coopératives.

Marie-France Rachédi

1. Ce projet fait partie d'un dispositif départemental académique : PACT (projets artistiques et culturels de territoires) qui regroupe les projets proposés aux écoles du département par les associations http://www.occe.coop/~ad43/IMG/pdf/projet_episcolaire.pdf
2. www.occe.coop/~ad43/IMG/pdf/loeiletlamemoire.pdf
3. http://www.occe.coop/~ad43/IMG/pdf/projet_pact_OCCE_episcolaire_c_est_pas_juste.pdf
4. http://www.occe.coop/~ad43/spip.php?article55
5. http://www.occe.coop/~ad43/IMG/pdf/projet_paec_OCCE_art_postal_2019_2020.pdf



Goshu le violoncelliste
Devenir soi grâce aux autres

Adapté d'une nouvelle[1] de Kenji Miyazawa, l'un des écrivains les plus célèbres de la littérature moderne japonaise,* Goshu le violoncelliste[2] *d'Isao Takahata, profondément ancré dans le folklore nippon, est le récit d'une initiation, d'un éveil à la musique et à la nature. Contrairement au personnage du livre,* Goshu *prend le tour d'un film sur la jeunesse, l'apprentissage et la découverte de soi grâce aux autres, « qui conjugue en une union singulière les univers du conte, de la musique classique et du cinéma d'animation »[3].

Le film raconte l'histoire d'un jeune violoncelliste introverti, prénommé Goshu. Souvent blâmé par le reste de son orchestre et meurtri dans son amour propre, il entame de laborieuses répétitions nocturnes au cours desquelles il reçoit successivement la visite de petits animaux espiègles et exigeants, issus du bestiaire japonais, qui l'initieront à l'art de l'interprétation musicale. Le chat et le coucou inculquent en effet à Goshu rigueur et persévérance, le tanuki – canidé qui ressemble à un raton-laveur et qui a une place particulière dans la mythologie nippone – et la souris lui enseignent gentillesse, partage et compassion. Ainsi, ces visiteurs opportuns apportent à leur manière une réponse au violoncelliste sur le chemin de son apprentissage musical mais aussi une vraie leçon de vie.

Au-delà de l'hymne rendu à la nature par de magnifiques lavis et aquarelles et à la musique par l'exécution de la sixième symphonie de Beethoven, dite « *la Pastorale* », ce film d'animation permet à chacun de se retrouver dans son rapport aux apprentissages. À partir de cette initiation à la musique se pose d'une façon générale la question de comment apprendre. Quelles sont les difficultés rencontrées ? Comment s'adapter et comment les autres vont jouer aussi un rôle essentiel dans cet acte d'apprendre qui permet de grandir ?

Le réalisateur a su évoquer subtilement les difficultés et les progrès de Goshu dans sa relation avec les autres. « *Quand un jeune homme essaye d'atteindre ses objectifs, il rencontre des obstacles, qu'il doit accepter, comprendre et surmonter* », affirme Isao Takahata dans un entretien réalisé dans *Positif*[4]. Et de rajouter : *« Petit à petit, Goshu vainc sa timidité, se prend d'affection pour les autres et il acquiert ainsi son autonomie. »*

Un film de la coopération

Ces propos du réalisateur, miroir de ce que donne à voir le film, résonnent encore plus fortement dans cette période de confinement que nous avons traversée. La solidarité, l'estime de soi et des autres, le respect, l'engagement et l'entraide sont bien les valeurs qui vont permettre au personnage de Goshu d'évoluer et de forger progressivement son identité. C'est bien « *avec les autres, par les autres, pour les autres et non pas seul contre les autres, que l'on apprend* »[5] pour reprendre la célèbre citation d'André de Peretti adoptée comme devise par l'OCCE !

Ce que je vois	Ce que j'entends	L'effet recherché
Plan 1 : plan d'ensemble fixe sur le mont Iwate, en milieu d'après-midi. Nuages blancs, ciel bleu.	• Des pépiements d'oiseaux. Des bruissements d'insectes au loin.	• Donner une place importante à la nature.
Plan 2 : plan large, en contre-plongée et léger panoramique tournant sur un arbre vénérable dont on contemple la ramure.	• Bruit des insectes et des oiseaux tout proche.	• Renforcer l'idée du monde animal.
Plan 3 : gros plan fixe sur une cigale immobile sur un tronc d'arbre.	• Silence.	• La faune en alerte. • Montrer qu'il va se passer quelque chose et que même le plus petit insecte le ressent.
Plan 4 : gros plan fixe en plongée à la surface d'une eau transparente où plonge une grenouille.	• Son bref du plongeon puis silence.	• L'inquiétude se renforce.
Plan 5 : plan large, fixe en contre-plongée, un cheval hume le vent qui se lève soudain et agite les herbes.	• Le bruit du vent qui se lève. • Silence.	• Aiguiser le suspense. • Annoncer l'orage qui arrive.

Ainsi dans un esprit de coopération, les enseignants proposeront aux enfants d'entrer dans l'univers du film en privilégiant des pistes déclinées sur trois axes : **écouter, dire, lire.**

Compte tenu de l'importance de la bande son et pour varier les approches (autres que l'analyse de l'affiche, très intéressante au demeurant), un travail d'écoute à partir du générique permettra aussi de construire des hypothèses et d'anticiper le récit filmique tout en sensibilisant aux thèmes musicaux et en distinguant musique de fosse et musique d'écran.

Écouter :

Écouter un extrait de la bande son sans l'image, laisser libre cours à l'imagination de chacun à travers des activités langagières orales et écrites. Expliquer ce qu'on a visualisé. Soumettre ensuite les différentes interprétations à la réalité des images.

Cette première étape consiste donc à prendre conscience des trois composantes de la bande sonore et de leur place dans le film. Qu'y a t-il à écouter ? De la musique, des paroles et des bruits ? La musique est-elle dans l'action du film, écoutée par un personnage de l'action qui l'entend aussi bien que nous (musique de fosse) ? La musique est-elle off, n'ayant pas sa source dans l'action du film, entendue par les spectateurs seuls (musique d'écran) ?

Ensuite, repérer les éléments sonores qui renvoient à l'eau dans le film (la surface d'un étang, l'orage, la rivière, le pont, le moulin à eau, la rosée, le seau dans la maison de Goshu, etc.). L'eau est un élément essentiel de la poétique de Takahata

Repérer également les instruments de musique joués dans le film puis enrichir les écoutes en élargissant à tous les instruments de l'orchestre symphonique. À partir des photogrammes du film, nommer les instruments en précisant à quelle famille d'instruments ils appartiennent.

Proposer ensuite un classement du type :

- les bruit, les bruitages, les silences aussi (ce que cela suggère),
- la musique (préciser le genre, ce qu'elle évoque),
- le texte (voix off, dialogues, chansons).

Compléter avec une mise en réseau avec d'autres œuvres musicales (sur le thème des animaux : *Le Carnaval des animaux* de Saint-Saëns ; sur le thème de l'eau : *La Moldau* de Smetana ; *La Mer* de Debussy).

Dire et lire :

1- Lire des images en mouvement (le générique de début) et dire ce qu'elles montrent et évoquent dans un tableau collectif :

	L'image	Le texte	Le son
Ce que montre (dénotation)	• Texte du titre • Branche fleurie • Fond de ciel qui s'assombrit • Nuit, étoiles, voie lactée • Deux enfants qui contemplent le ciel	• Titre du film en caractères japonais	• Le crissement des grillons • Une chanson interprétée par un chœur d'enfants
Ce qu'évoque (Connotation)	• Apaisement • Plénitude • L'été	• Film étranger (animation)	• La saison : l'été • Présence d'enfants dans le film

Proposer ensuite de renseigner le tableau p. 84 (vierge pour les enfants) en s'appuyant sur le début du film, afin de montrer que la bande-son raconte l'histoire à sa façon et dramatise la scène.

2- Lire des images fixes : retrouver les explications qui correspondent à chaque plan du tableau ci-dessous, découper les vignettes et les coller dans la première colonne du tableau de la page 84.

LE PLAN GÉNÉRAL OU PLAN D'ENSEMBLE	LE GROS PLAN	LE PLAN AMÉRICAIN OU PLAN RAPPROCHÉ
LE PLAN MOYEN	LA PLONGÉE	LA CONTRE PLONGÉE OU ANGLE À « HAUTEUR »

Isabelle Crenn
OCCE des Yvelines

1. La nouvelle *Goshu le violoncelliste* est publiée aux Éditions du serpent à plumes dans le recueil *Trains de nuit dans la voie lactée*.
2. **DVD pour la classe** *Goshu le violoncelliste* chez ADAV Distribution, réf. 35978, http://www.adav-assoc.com/. Le film est sorti en 1981 au Japon. Il n'a été diffusé en France qu'à partir de 2001.
3. in *Cahiers de notes sur…* écrit par Ilan Nguyên – médiateur culturel, spécialiste des films d'animation japonais, traducteur et également professeur à l'université de Tokyo – pour Les enfants de cinéma
4. Entretien réalisé par Ilan Nguyên in *Positif* n°467, janvier 2000.
5. http://www.occe.coop/~ad26/IMG/pdf/apprendre_en_cooperant.pdf

Pour aller plus loin :

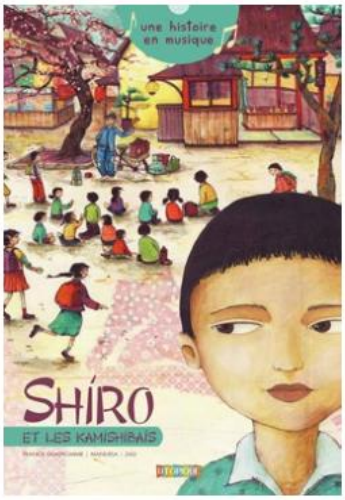
- **Lire, en ligne, en complément de cet article (matériels et pistes pédagogiques) : www.occe.coop, A&E n° 277-278 dans la rubrique *Notre revue*.**
- https://nanouk-ec.com/enseignants/les-films/goshu-le-violoncelliste/cahier/autour#film
- Pour rendre hommage au réalisateur Isao Takahata, Celloscope, magazine du cinéma présenté par Alexis Descharmes, est revenu sur *Goshu le violoncelliste* : https://www.youtube.com/watch?v=wqMKrTLS3EE

Découvrir de petites touches de la culture japonaise

Un album CD et un roman illustré tel un carnet de voyage : voici deux belles histoires d'amour, d'amitié, de transmission et de bravoure pour découvrir de petites touches de la culture japonaise.



Illustration Manuela et ZAD Éditions Utopique



Shiro et les kamishibaïs

Shiro, enfant, est fasciné par un vieil homme qui raconte sur la place des histoires aux enfants à l'aide de son butaï, petit théâtre de bois à volets qui permet de faire défiler les pages d'un kamishibaï. Une complicité s'installe au fil des jours entre eux deux, l'enfant ne manquant jamais une occasion de venir écouter une histoire. Les années passant, le vieil homme aux kamishibaïs se flétrit tandis que Shiro devient un beau jeune homme. Un jour, le vieil homme ne revient pas sur la place. Le temps est arrivé pour Shiro de prendre sa relève.

- Qu'est-ce que tu vas nous raconter, Monsieur Kamishibaï ? demanda un enfant.

- Patiente, répondit Shiro, les histoires n'aiment rien de mieux que le temps qu'on leur donne.

Superbement illustré d'images double page, colorées et pleines de détails évoquant le Japon traditionnel, cet album CD propose une belle histoire d'amitié et de transmission.

Shiro et les kamishibaïs
Texte de France Quatrehomme, décors et mise en couleurs Manuela, personnages ZAD, éditions Utopique, collection « Il était une voix », janvier 2017, à partir de 6 ans, 24 euros.

36 grains de riz, le grand voyage de Koïchi



Koïchi est un jeune homme qui voyage à travers le Japon. À la recherche d'un travail, il loue ses bras au rythme de la culture du riz, des semis au printemps à la récolte en automne. Une fois le travail terminé, il reprend son chemin. Un jour, il est embauché par un riche noble, Masa, propriétaire de la plantation la plus grande et la plus riche de la région, veuf et père d'une fille unique, Yunko.

Au quatrième jour de travail pour son nouveau maître, Koïchi aperçoit la belle Yunko qui se promène avec une demoiselle de compagnie ; il s'enquiert de savoir *« qui est cette fleur de prunier [qu'il vient] de croiser »*. Koïchi n'a alors de cesse de revoir Yunko. Le jeune homme et la jeune fille tombent amoureux, mais pour obtenir la main de sa bien-aimée, Koïchi doit accomplir une épreuve qu'aucun des nombreux prétendants qui l'ont précédé n'a réussi à ce jour. Quand il se présente devant son maître, celui-ci lui annonce qu'il devra faire preuve de courage et de ténacité en vendant un chargement de riz à travers le pays, tout en gardant, jour et nuit, 36 grains de riz dans sa main droite, sans jamais ouvrir le poing : *« À ton retour, si ta main protège toujours ce riz, tu pourras demander sa main à Yunko, ma tendre fleur. Tomomi, le renard blanc, sera ton compagnon de voyage : il vérifiera que tu respectes ton engagement tout au long de l'épreuve. »* Koïchi prend la route, fermement décidé à relever le défi. Réussira-t-il, au terme d'un périple qui durera de longs mois, à épouser la belle Yunko ?

Ce roman illustré, présenté sous la forme recherchée d'un carnet de voyage, est un récit à trois voix : le texte de l'autrice, quinze estampes du grand peintre japonais Hokusaï (1760-1849) et les images du talentueux illustrateur Bruno Pilorget, réalisées directement au pinceau avec une palette réduite de couleurs, à l'encre de Chine et à la gouache. Il entraînera le lecteur à la découverte d'aspects essentiels de la culture japonaise, à travers une aventure pleine de rebondissements et d'enseignements sur la persévérance, la générosité, l'humilité, la sagesse…

36 grains de riz, le grand voyage de Koïchi
Texte de Mapi, illustré par quinze estampes d'Hokusaï et des images de Bruno Pilorget, éditions L'Élan vert, collection « Pont des arts », juin 2019, à partir de 10 ans, 14 euros.

CAHIERS PEDAGOGIQUES

www.cahiers-pedagogiques.com

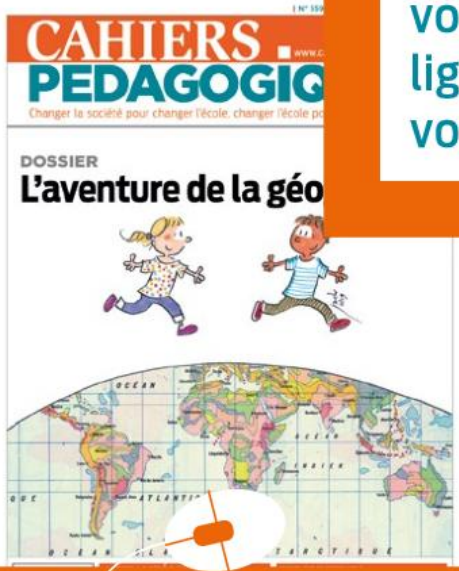
Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société



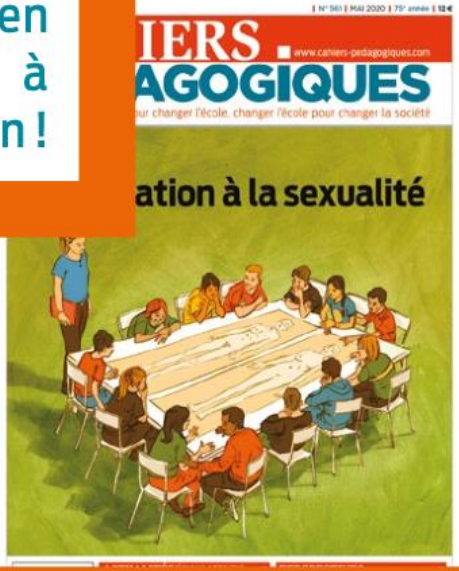




Dans un contexte économique difficile, les *Cahiers pédagogiques* ont besoin de votre soutien. Notre revue et le mouvement qui la publie vivent des abonnements et ventes au numéro. Abonnez-vous sur notre librairie en ligne, adhérez, c'est grâce à vous que nous tenons bon !







Commander un numéro,
s'abonner à la revue,
adhérer à l'association...

HTTPS://LIBRAIRIE.CAHIERS-PEDAGOGIQUES.COM

Crédit photos : GettyImages.



LA BANQUE DU MONDE DE L'ÉDUCATION DE LA RECHERCHE ET DE LA CULTURE

UNE BANQUE CRÉÉE PAR DES COLLÈGUES, ÇA CHANGE TOUT.

- **L'expertise d'une banque dédiée** aux personnels de l'Éducation nationale, de la Recherche, de la Culture, de l'enseignement public agricole et de l'enseignement privé sous contrat.
- **Une banque coopérative** fondée sur des valeurs de confiance et de proximité.
- **Un service de banque en ligne** pour rester proche malgré la distance.
- **L'expertise de conseillers** qui assurent un suivi personnalisé de vos comptes.
- **Des assurances** conçues pour s'adapter à votre statut et à vos besoins.

Crédit Mutuel
Enseignant

Caisse Fédérale de Crédit Mutuel et Caisses affiliées, SA coopérative au capital de 5 458 531 008 euros, 4 rue Raiffeisen – 67000 Strasbourg,
RCS B 588 505 354 contrôlée par l'Autorité de Contrôle Prudentiel et de Résolution, 61 rue Taibout 75436 Paris Cedex 9.