



Association
française des acteurs
de l'éducation

Éducateil

Bulletin de réflexion sur l'éducation de la section académique de l'AFAE Créteil

Éducateil n°1

Mars 2023

Sommaire

Editorial p. 1

Nathalie Simonet, IA-IPR p. 2

Témoignages d'élèves p. 5

Emeline Porthé, enseignante et formatrice p. 8

Muriel Epstein, chercheuse p. 12

Isabel Malosse-Michea, cheffe d'établissement p. 13

Véronique Barthélémy et Benoît Dejaiffe, chercheurs p. 14

Conclusion p. 18

Quels regards sur l'école, trois ans après la crise sanitaire ?

Les réponses de l'institution, le regard des élèves

Depuis le début de la crise sanitaire, nombre de témoignages d'élèves, d'enseignants et de parents ont été recueillis et ont fait l'objet d'articles concernant la manière dont cet événement a été vécu dans un contexte de continuité pédagogique.

Les difficultés personnelles, sociales, scolaires, institutionnelles que cette période a rendues visibles ont fait l'objet de réflexions afin de répondre à ces vulnérabilités exprimées.¹

Trois ans après cet événement sans précédent, quel rapport au savoir et à l'école les élèves entretiennent-ils aujourd'hui ?

Les textes de cette publication visent à apporter un éclairage sur cette question.

Dans le premier article, une inspectrice développe une réflexion sur les vulnérabilités psychologiques et socio-économiques que la crise sanitaire a révélées chez les jeunes et questionne les besoins des élèves trois ans après la crise sanitaire ainsi que la manière dont les institutions (écoles, associations...) tentent de répondre.

Les témoignages de trois jeunes, deux étudiantes et une lycéenne, font écho à ce premier texte. Elles expriment les vulnérabilités générées durant cette période comme la perte de confiance en soi, des états anxieux, mais aussi les besoins, comme le lien social avec les pairs et une relation bienveillante et accompagnante avec les adultes.

Une enseignante nous montre de quelle manière le fonctionnement de sa classe coopérative a facilité le maintien de l'engagement du collectif et de l'attention portée aux élèves.

Le texte suivant explique comment ce contexte particulier a suscité la création d'un collectif au sein des équipes éducatives.

Après le point de vue d'une inspectrice, d'une enseignante-formatrice et d'une chercheuse, c'est une proviseure de lycée qui relate comment, dans l'urgence, une modalité de suivi et d'accompagnement a été mise en place pour répartir au mieux le travail demandé aux élèves.

Enfin, le dernier article ouvre des perspectives au-delà de l'académie de Créteil : deux chercheurs présentent leur étude à venir sur l'inclusion dans les milieux ruraux isolés, en prenant en compte l'impact des trois dernières années.

Emeline Porthé et Saïda Smaoui

Agrégée de Lettres classiques, Nathalie Simonet a enseigné pendant huit ans. Après 14 années comme personnel de direction, elle est à présent IA-IPR Etablissements et vie scolaire dans l'académie de Créteil.



"3 ans après la crise sanitaire, quels regards sur l'école ?" Les conséquences de la crise sanitaire sur les vulnérabilités des élèves – Nathalie Simonet, IA IPR Etablissements et vie scolaire académie de Créteil

« Ils vont mal » : à chaque échange avec les personnels enseignants, éducatifs ou infirmiers des établissements scolaires, l'expression revient. Qu'en est-il exactement ? La dégradation perçue de la santé mentale des élèves est-elle une conséquence de la crise sanitaire ? Quels sont les besoins des élèves dans les EPLE aujourd'hui trois ans après la crise sanitaire ?

Dans son rapport de 2021, la défenseuse des droits, Claire Hedon, estime que la crise sanitaire a davantage révélé que créé le mal-être chez les enfants. Après une augmentation nette des passages aux urgences pour des gestes suicidaires, idées suicidaires, troubles de l'humeur, troubles psychotiques, troubles de l'alimentation, les enquêtes de *Santé Publique France* montrent une baisse des passages aux urgences et des gestes médicaux en lien avec la santé mentale à partir de l'été 2022, sans retrouver le niveau d'avant la pandémie. Pour autant, la crise sanitaire a modifié les habitudes des adolescents, leurs repères dans la construction de leur identité et leurs besoins, notamment à l'école. Les vulnérabilités des élèves ont été accrues d'une part suite à la diminution de l'accès au sport et aux lieux de sociabilité et d'autre part en lien avec l'augmentation du temps passé devant les écrans. Ces vulnérabilités ont entraîné une demande plus forte de lien.

Moins de sport et moins de sociabilité

D'une manière générale, pendant presque deux ans, les moments de sociabilité des adolescents ont été perturbés : fonctionnement des clubs de sport modifié, accueils collectifs de mineurs interrompus, concerts fermés. Toute cette vie collective reprend peu à peu en 2022-2023, sans retrouver exactement le même fonctionnement qu'en 2019. Par exemple, après la baisse historique liée à la crise sanitaire enregistrée durant l'année scolaire 2019-2020, la reprise de l'activité des accueils collectifs de mineurs (ACM) se confirme en 2021-2022. Les accueils de loisirs proposent un nombre de places comparable à ce qu'il était avant la crise sanitaire en périscolaire (jusqu'à 1,8 million le soir après la classe) et supérieur en période de congés scolaires (jusqu'à 1,2 million en juillet). Ce n'est pas le cas pour les colonies et autres séjours de vacances : leur niveau de fréquentation se redresse depuis 2020 mais reste inférieur à ce qu'il était avant la crise.

La crise sanitaire a pu renforcer chez certains adolescents la méfiance vis-à-vis du corps : désinfection systématique des mains, masque déshumanisant, tests répétés. Le corps a pu être perçu comme dangereux. Surtout, les confinements successifs ont empêché la pratique collective du sport et modifié durablement l'activité physique des jeunes, en lien avec l'augmentation du temps passé devant les écrans.

L'Observatoire national de l'activité physique et de la sédentarité (ONAPS) relaie une étude de 2021 qui montre que le confinement a eu un effet sur le niveau d'activité physique et une sédentarité plus prononcée chez les adolescents, avec une diminution plus importante du temps consacré à des activités physiques structurées, une augmentation moins importante du temps consacré à des activités non structurées et une augmentation plus importante du temps consacré à des activités sédentaires devant les écrans. Selon l'ONAPS 73% des jeunes de 11 à 17 ans n'atteignent pas les recommandations de 60 minutes d'activité physique par jour en 2021. A l'échelle mondiale, la France se positionne à la 119^{ème} place sur un classement de 146 pays (le 1^{er} pays étant le pays avec les adolescents les plus actifs). Chez les jeunes (6-17 ans), 50,7% des garçons et 33,3% des filles atteignent les recommandations de 60 minutes d'activité physique par jour.

Or, la pratique du sport est un facteur protecteur de la santé mentale. Des chercheurs (Rodriguez-Ayllon et al., 2019) ont pu montrer des associations significatives entre l'activité physique et des niveaux moindres de mal-être psychologique (par exemple la dépression, le stress, l'affect négatif et la détresse psychologique totale) et un plus grand bien-être psychologique (estime de soi, satisfaction dans la vie, bonheur et bien-être psychologique).

De ces constats est née la mesure : « Trente minutes d'activité physique quotidienne » (30'APQ). Initié de concert avec le Comité d'organisation des Jeux olympiques, le dispositif instaure une demi-heure d'activité physique chaque jour dans 50 % des écoles à fin 2022 avant d'être généralisé en 2024. Le projet « répond avant tout à des enjeux importants de santé publique », pour « lutter contre la sédentarité » pour garantir « une bonne santé, condition fondamentale pour bien apprendre » (Ministère de l'Éducation nationale).

La covid comme « pathologie du lien »

La crise sanitaire a globalement dégradé la santé mentale des jeunes. L'étude Confeado en mai 2021 était destinée aux enfants sur le vécu du confinement lié à l'épidémie de Covid-19 par Santé publique France. Elle montre que la pandémie a augmenté le temps passé devant écran. Les jeunes issus de familles en situation de vulnérabilité socio-économique ont souffert plus fréquemment de détresse psychologique.

Selon l'enquête IPSOS 2021, parue le 28 novembre 2022, un adolescent français sur deux souffre de symptômes d'anxiété ou dépressifs, un adolescent sur trois est en suspicion d'"état d'anxiété généralisé" (un sur quatre en 2021), 17 % des adolescents se déclarent envahis par des idées suicidaires contre 10% en 2021, deux tiers des enfants déclarent qu'ils ne parlent pas de leurs problèmes à un adulte et 70% se réfugient devant un écran quand ils vont mal.

Jean-Marc Baleyte, professeur à l'hôpital de Créteil et à la Maison de l'adolescent du Val-de-Marne, analyse la Covid comme une « pathologie du lien », qui coupe les adolescents des liens multiples qui les relient à diverses appartenances. C'est le système relationnel des enfants et des adolescents qui a été mis à mal par la crise sanitaire.

Nombre de jeunes ont passé un temps jusque-là inégalé sur les réseaux sociaux. Ils ont pu y trouver à la fois des vidéos *Youtube* de qualité et des théories complotistes. Ce temps passé sur les écrans modifie à la fois le rapport au savoir, à l'autorité et aux apprentissages. Le visionnage de capsules vidéos explicatives habitue à un temps où une seule personne s'adresse au spectateur, dans un rapport très individuel, voire personnalisé avec le producteur de la vidéo. La contestation anti-vaccin a aussi pu affaiblir l'autorité des institutions. Enfin, l'explosion du temps devant les écrans a pu créer des situations de cyberviolence. Selon l'enquête IPSOS 2021, parue en novembre 2022, près d'un adolescent sur trois déclare avoir été victime de cyberviolence.

Le temps passé sur les écrans modifie le rapport au savoir. Toutes les opinions sont mises sur le même plan. Dans ce relativisme généralisé du défilement des vidéos conseillées par l'algorithme, tout se vaut, et rien n'a de valeur. D'autre part, l'accès au savoir est immédiat et la légitimité du professeur peut s'en trouver questionnée. Comment ces pratiques ne modifieraient-elle pas le rapport au professeur une fois en classe ? Le retour en classe avec un fonctionnement « traditionnel » en 2021-2022 a créé de nombreuses tensions. Non seulement le retour à un fonctionnement collectif a paru insupportable, mais aussi la demande de rapports humains authentiques n'a pas toujours trouvé de réponse. Ce qu'apporte l'école n'est plus si évident. Les élèves à l'école sont, encore plus qu'avant la crise sanitaire, en demande de liens avec des pairs et des adultes positifs.

Face à cette nécessité de rapports qui ne soient pas descendants avec les adultes, s'est développée la demande d'espaces de parole. Les travaux sur les flexiclasses, pour changer l'organisation des lieux et changer le rapport aux élèves et le rapport des élèves aux adultes et aux apprentissages se multiplient : comment les adultes et les élèves travaillent ensemble ? Est-ce tout à fait un hasard si le boom des classes coopératives, l'essor des démarches de collaboration, se développe après la crise sanitaire ?

D'autre part, l'Éducation aux médias et à l'information, éducation transversale déjà ancienne mais investie de façon inégale, est remise à l'honneur. Développer l'esprit critique, se questionner sur les sources du savoir, décrypter les mécanismes de la bataille de l'attention sont autant de chantiers qui plaident pour une politique éducative forte en faveur de l'Éducation aux médias et à l'information.

Le sens de l'école

La crise sanitaire a accru les problématiques de santé mentale et a entraîné une demande plus forte de lien. Au-delà, le repli sur soi et le temps passé sur les écrans ont questionné le sens de l'école. Ce qui fait sens à l'école, le projet collectif de l'école, répond à un vrai besoin mais n'est plus compris. Le choix de l'instruction en famille progresse régulièrement, et encore davantage depuis la crise sanitaire. Sur dix ans, le nombre d'enfants instruits en famille a plus que triplé puisqu'« il est passé de 19 000 enfants à la rentrée 2010 à 62 000 à la rentrée 2020 ». (Réponse du Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports publiée dans le JO Sénat du 06/05/2021). Les raisons de ce choix sont multiples, mais un nombre non négligeable de familles a passé le cap de l'instruction en famille au sortir de la crise sanitaire. La crise sanitaire amplifie ce que Benjamin Moignard (2018) appelle les « nouvelles problématiques éducatives » : l'échec scolaire, les violences à l'école, le handicap ou les questions liées au genre, les questions liées à la laïcité. Faute de trouver des réponses à ces nouvelles problématiques, certains élèves s'éloignent de l'école.

Trois ans après la crise sanitaire, les jeunes sont encore plus touchés qu'auparavant par la détresse psychologique et leur santé mentale reste plus fragile qu'avant la crise. La sédentarité et la baisse des échanges physiques avec les pairs via le sport ou les structures de jeunesse ont contribué à développer l'isolement et la vie numérique. Ce temps passé devant les écrans modifie le rapport au savoir et aux valeurs. Ces évolutions dessinent des vulnérabilités, non pas nouvelles mais accentuées, et nous obligent en tant que professionnels de l'éducation à investir des démarches pédagogiques et éducatives différentes, incluant les compétences psycho-sociales, et à réinvestir le sens de l'école comme projet collectif et émancipateur.

Sources :

- Rapport de la défenseure des droits Claire Hédon : Rapport santé mentale-enfant : le droit au bien-être : novembre 2021 : <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/rapports-annuels/2021/11/rapport-annuel-enfant-sante-mentale-le-droit-au-bien-etre>
- Etude Confeado, relayée par Santé publique France en mai 2021 : <https://www.santepubliquefrance.fr/etudes-et-enquetes/confeado-une-etude-destinee-aux-enfants-sur-le-vecu-du-confinement-lie-a-l-epidemie-de-covid-19>
- Brève de l'ONAPS sur l'impact du confinement sur l'activité physique et la sédentarité des enfants et des adolescents, 2021 : <https://onaps.fr/wp-content/uploads/2022/04/2021-11-18-Breve-confinement.pdf>
- INJEP : Fréquentation des accueils collectifs de mineurs (accueils de loisirs, colonies de vacances, scoutisme...) en 2021-2022 : https://injep.fr/wp-content/uploads/2023/01/FR-202301_ACM-.pdf
- Ecouter les élèves dans les différents espaces scolaires : dossier de veille de l'IFÉ, décembre 2020 : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/136-decembre-2020.pdf>
- Séminaire de l'encadrement de l'académie de Créteil « Climat scolaire, compétences psycho-sociales et vulnérabilités », février 2022, accessible sur le parcours M@gistère : <https://magistere.education.fr/ac-creteil/course/view.php?id=13475§ion=1>
- Vademecum du Ministère de l'Education nationale sur l'Education aux médias et à l'information, janvier 2022 : <https://eduscol.education.fr/document/33370/download>

Marie Berger a vingt-et-un ans et vient de Cachan. Après avoir étudié au lycée Henri IV, elle est aujourd'hui étudiante en troisième année de double licence d'économie et de géographie à l'université Paris Cité. Elle est par ailleurs engagée dans le monde associatif de son université en tant qu'ancienne – et première femme – présidente de l'association de sa double licence, Géomie, ainsi que représentante de promotion.



En raison des confinements je n'ai pas pu passer le bac et, pendant ma première année de double licence, la plupart de mes cours étaient notés sur des rendus écrits et non des partiels.

Le fait d'avoir arrêté les examens sur table pendant tout ce temps a fait que les examens sont beaucoup plus stressants aujourd'hui pour moi et même pour les autres étudiants de ma classe. J'ai personnellement eu du mal à croire en mes capacités d'effectuer un examen sur table en deux heures dans une ambiance de partiel (beaucoup de monde, nécessité de se concentrer tout le long de l'examen, croire en soi et en ses capacités).

Heureusement, cela va beaucoup mieux maintenant, mais ce choc a été assez difficile.

De surcroît, je pense qu'on a été habitué à suivre nos cours en distanciel, surtout nous, étudiants à l'université, parce que nous étions les derniers confinés en octobre, novembre et décembre 2020. Par conséquent, au retour des cours en présentiel, c'était plus difficile d'aller en cours le matin ou d'avoir de grosses journées parce qu'on a été habitué à ne pas avoir un rythme constant. J'ai d'ailleurs constaté beaucoup d'absences en classe.

Mais le distanciel a aussi été très difficile, j'étais rarement concentrée à 100% pendant mes cours en distanciel, c'était plus difficile d'être seule et de ne voir personne travailler à côté. J'ai même pris la décision à ce moment-là, en tant que représentante de promotion, d'effectuer un questionnaire afin de prouver à nos professeurs que la charge de travail qu'ils nous demandaient en distanciel était impossible et que les étudiants de la classe n'allaient pas très bien à cause du confinement et du climat anxieux qu'il y avait à l'époque. Les professeurs ont plutôt bien réagi, ils nous ont retiré du travail et nous ont envoyé leur soutien.

Je pense qu'il y a eu beaucoup trop de confinements pour les étudiants, nous avons vraiment été très impactés et surtout délaissés. Délaissés dans le sens où on ne parlait pas de nous et aucune mesure n'a été mise en place pour rendre notre situation moins compliquée. Les étudiants étaient représentés comme faisant la fête et allant donc faire circuler la maladie. C'était une manière de nous déconsidérer, notamment par rapport aux autres étudiants qui avaient choisi la prépa et qui, eux, avaient le droit au présentiel. Une chose importante qui aurait pu être faite déjà, c'est de nous permettre d'avoir des cours en distanciel acceptables (plus de budget dans les universités pour avoir une plateforme en ligne qui fonctionne, par exemple) et ensuite, peut-être, nous permettre d'avoir une partie de nos cours en présentiel, comme cela a été fait pour les lycéens. Cette mesure a été mise en place pour nous mais trop tardivement. Les autres élèves autour de moi n'en pouvaient plus, beaucoup ont décroché lorsque nous étions confinés. Comme je l'ai expliqué précédemment, nous étions tous dans des situations difficiles et beaucoup d'étudiants étaient également dans des conditions financières complexes parce qu'il n'était plus possible pour eux de travailler à côté. Ce délaissement et ces politiques inadaptées ont engendré un énorme sentiment de solitude chez les étudiants, qui se retrouvaient seuls dans des appartements où ils ne pouvaient pas faire plus de deux pas mais également une chute de motivation puisque nous avons réalisé que notre état de santé mental et la qualité de l'enseignement importaient peu. J'ai vraiment ressenti un oubli de la part du ministère de l'Enseignement supérieur.

Une chose est sûre, c'est que tous les étudiants auraient préféré qu'on s'intéresse un peu plus à eux et que l'on propose des solutions. Il nous aurait été utile de : mettre une partie des cours en présentiel, de supprimer les modalités d'évaluation sur partiel (puisque si les cours étaient en distanciel, pourquoi les partiels en présentiel eux étaient possibles ?), faire une notation exclusivement sur dossiers/rendus, développer une plateforme qui fonctionne pour que les étudiants n'aient pas du mal même techniquement à travailler (en plus de la démotivation personnelle).

Les universités n'avaient pas de budget pour aménager les cours en distanciel comme il se doit.

La place que je donne aux études n'a pas vraiment changé. Les périodes les plus difficiles étaient pendant les confinements, lorsque je ne pouvais pas sortir et que je passais énormément de temps à travailler. Les études étaient devenues ma seule raison de me réveiller le matin, ce qui est assez pesant, les études étaient un poids à ce moment-là. Personnellement, je passais mon temps à travailler et à espérer entendre que je pouvais enfin sortir voir des amis. Je me retrouvais le soir à 20h à voir mes parents rentrer et à réaliser qu'une journée de plus était passée, sans interactions sociales et que le lendemain allait être pareil. De plus, j'étais stressée à l'idée que nos formations risquaient d'être dévalorisées à cause de ces confinements parce que moins qualitative en visio. La quantité de travail me permettait au moins de m'occuper, mais elle était épuisante physiquement et psychologiquement.

Néanmoins, depuis que j'ai retrouvé ma vie normale j'ai réussi à partager de nouveau mon temps entre travail et loisir.

Léane Harang est une élève de 2nde. Elle était investie dans la vie de sa classe et de son collège : elle a été déléguée, éco-déléguée, tutrice de pairs et elle participait activement à la classe. Elle a vécu le confinement en classe de 5^ème.



Le confinement a changé mon rapport à l'école parce que, après le confinement, j'étais beaucoup plus autonome. Pendant le confinement, j'ai appris à travailler seule et à me débrouiller de façon totalement autonome parce que ma mère travaillait tout le temps. J'ai aussi appris à utiliser tout ce qui est boîte mail et à mieux me débrouiller avec les ordinateurs. J'ai toujours été relativement autonome mais avant le confinement, ma mère m'aidait et en primaire, j'avais l'aide aux devoirs. J'ai souvent été aidée par les adultes alors que là, plus du tout, je faisais tout toute seule.

Je n'ai pas eu trop de difficultés scolaires pendant le confinement. Ce qui a été difficile, c'était plutôt l'absence de liaison sociale et le fait d'être toujours toute seule, enfermée à la maison, surtout sur la fin du confinement. Ça me pesait un petit peu mais au niveau scolaire, je n'ai pas eu trop de difficultés, donc ça, c'était cool. Ne plus voir mes amis, ça n'a vraiment pas été agréable. Par exemple, juste après le confinement, on s'est fait tester pour le Covid et on est parti en vacances, pas très loin, mais ça nous a permis de changer d'air et je garde un très bon souvenir de ces vacances-là.

Au niveau scolaire, je ne pense pas que ça aurait pu mieux se passer d'une autre façon. On a eu des professeurs qui se sont beaucoup investis, comme vous, et ça nous a permis de mieux garder le rythme. Si je devais refaire le confinement, je le ferais de cette manière, je pense. Par exemple, l'emploi du temps que vous aviez créé par semaine nous permettait de répertorier tous les cours et de ne pas s'y perdre et, ça, c'était très utile. Et il y avait aussi tous les enseignants qui nous ont aidés en faisant des visios, ce qui permettait de ne pas décrocher. Certains professeurs nous envoyaient juste des activités, ce qui était plus difficile. Avoir des visios, c'était plus clair.

A mon avis, le point faible du confinement, c'est qu'avant, je donnais une place secondaire à mes études, c'est-à-dire que ma vie sociale passait en premier. Pendant le confinement, tout s'est un peu mélangé, le travail et ma vie sociale s'étaient totalement mélangés : c'est ça qui, je pense, a été le plus compliqué. Arriver à gérer les deux était complexe. Avoir ma chambre, où je passais mes nuits, mes journées et en même temps où je travaillais, c'est ça qui était le plus perturbant, surtout sur la fin du confinement, où ça commençait à être pesant. Par exemple, mon chat était encore petit et voulait souvent jouer. C'était tentant parfois de ne pas être déconcentrée de mon travail et d'aller jouer avec elle. Je faisais attention mais ce n'était pas évident. Sur la fin du confinement, j'ai senti qu'il y avait une diminution de la concentration.

Propos recueillis par Emeline Porthé

Wendy Rakotovoao a vingt ans, elle est étudiante en troisième année de licence de droit au collège de droit d'Assas. Intéressée par les droits de l'homme, elle fait partie de plusieurs associations d'aide et de solidarité internationale. Elle souhaite travailler dans une organisation internationale ou une ONG.



Le confinement a changé mon rapport à l'école et ma manière de travailler, mais cela dépend de la période. Lors du premier confinement, j'étais en classe de Terminale et, comme c'était une période nouvelle, j'ai eu du mal à me mettre au travail. Comme toute ma famille était sous le même toit, nous étions souvent ensemble et donc il m'était difficile de travailler. Nous n'avions pas encore tous les outils pour étudier à distance. Les professeurs ne voulaient pas et ne pouvaient pas forcément nous faire des journées de cours à la maison comme on pouvait avoir cours de 8h à 17h à l'école.

Puis quand je suis entrée en première année d'études de droit, le confinement a rendu mon intégration à l'université extrêmement difficile. Pendant plusieurs mois, je n'ai pas trouvé un rythme de travail sain. Comme nous étions les seuls à être réellement confinés, je passais mes journées dans ma chambre jusque tard le soir entre mon lit et mon bureau. Nous avions parfois cinq heures de cours devant notre ordinateur sans pause. Et comme tout était dans la même pièce, je ne délimitais pas les moments de repos et de travail. Tout était confondu et donc je travaillais énormément sans m'en rendre compte. Ce n'était pas sain. Puis quand les étudiants ont commencé à en parler dans les médias, ça a été un soulagement parce que je me sentais plus seule dans cette situation assez désastreuse mentalement.

J'aurais préféré qu'il y ait plus de suivi par les professeurs et qu'ils proposent des activités différentes et plus ludiques que celles qu'on faisait à l'école. Par exemple, notre professeur d'Histoire-Géographie nous avait donné des documentaires à regarder et après nous avions des QCM sur les différents thèmes du documentaire. Je pense que c'était une bonne méthode pour continuer à nous enseigner tout en réalisant qu'on ne pouvait pas être trois heures devant notre ordinateur à l'écouter sans qu'il y ait d'échange. Dans le cadre de l'université, j'aurais aimé qu'ils soient plus compréhensifs vis-à-vis de la situation dans laquelle nous, étudiants, étions et qu'ils adaptent leurs horaires. Comme beaucoup d'étudiants, je me suis sentie très anxieuse et stressée par cette période qui me paraissait interminable. Donc je pense qu'il était vraiment nécessaire de suivre les élèves et étudiants et juste prendre le temps de savoir ce qu'ils ressentaient, la manière dont ils s'organisaient et la manière dont ils vivaient cette période.

Enfin, à la suite des confinements, il m'a été difficile de reprendre un vrai rythme de travail. Je considère la première année sans confinement comme ma première véritable année à l'université. J'ai enfin pu aller à la bibliothèque et travailler en dehors de chez moi. J'allais mieux et, au fil de l'année, j'ai commencé à apprécier de nouveau d'aller à l'école. Je pense qu'il n'y a pas mieux que l'école en présentiel parce que ça permet d'avoir un vrai contact avec les professeurs et les autres élèves.

Les études ont toujours eu une place importante dans ma vie. Mais aujourd'hui, j'ai compris qu'il me fallait un équilibre entre mes études et mes activités extrascolaires, que ce soit le sport, les sorties culturelles, l'art... Avant, je délaissais parfois ces différentes activités pour me consacrer totalement à mes études et maintenant, j'essaie de maintenir un équilibre, ce qui me permet d'être encore plus concentrée lorsque j'étudie et donc productive.

Emeline Porthé est professeure de Lettres Modernes et formatrice dans la lutte contre le décrochage scolaire, l'éducation au développement durable, l'accompagnement d'équipe et ancienne collaboratrice CARDIE.



L'impact du confinement sur la classe coopérative

Enseignante de Lettres Modernes, j'ai pu explorer les pratiques coopératives pendant plusieurs années avant de mener deux années de classes coopératives en 3^{ème}. Puis, nous, les professeurs engagés dans le dispositif, avons décidé de les initier en 6^{ème} et de suivre ces élèves jusqu'en 3^e. Les réussites des premières années nous semblaient intéressantes à déployer sur quatre ans.

A la rentrée 2018, sur quatre 6^{èmes}, l'une d'elle est devenue une classe coopérative. Elle a été rejointe en 2019-2020 par une classe de 5^{ème}. J'ai été la professeure principale de cette classe de 6^{ème} co jusqu'en 3^{ème} et ma collègue celle de la classe de 5^{ème}.

Le confinement a eu lieu pendant leur année de 5^{ème}.

Engager les élèves dans les apprentissages

L'organisation pratique

Dès l'annonce du confinement, la préoccupation première a été de mobiliser les élèves très rapidement. Le confinement a été annoncé le vendredi 13 mars, le lundi 16, j'ai préparé l'emploi du temps de la classe virtuelle et le mardi 17, nous avons commencé.

Deux éléments les plongeait dans la confusion : l'organisation des classes virtuelles de l'ensemble des disciplines et le travail à faire. Je leur préparais et envoyais chaque week-end un emploi du temps regroupant les cours avec leur lien de connexion, ainsi que des activités à faire avant et après – des vidéos ludiques et instructives, du sport en ligne, des quiz, des vidéos de nature en direct... En parallèle, l'assistante d'éducation référente de la classe centralisait les devoirs sur un document Excel pour plus de praticité pour les familles et les élèves. 90 à 99% de la classe se connectaient et tous les élèves ont assisté à des cours. L'assistante d'éducation référente et moi nous relayions pour contacter les familles, avec un focus particulier sur les absents ou les situations sensibles. Comme nous avons déjà établi un lien positif et régulier avec les parents grâce au travail coopératif mené avec eux, ils répondaient toujours et travaillaient réellement en confiance avec nous. Malgré cela, fin avril, nous avons senti une chute de motivation (cela faisait un mois et demi que nous étions confinés, les activités leur semblaient répétitives, leur projet principal n'était pas terminé et les problèmes de connexion rendaient complexes la communication en classe virtuelle comme entre élèves pour les travaux en groupe), avec 70% de la classe qui se connectaient. J'ai placé dans leur emploi du temps des Discussions à visées démocratique et philosophique (DVDP)¹ et des heures de vie de classe avec le même fonctionnement alternant petits groupes et groupe classe. Nous avons accentué les appels et les messages Pronote. Parallèlement à cela, je travaillais avec les éco-délégués, qui publiaient régulièrement des messages d'encouragement, de persévérance². La participation aux classes virtuelles est remontée mais elle restait fragile. Un des leviers de cette période est que nous avons modifié les conseils de classe dans les classes coopératives quatre ans auparavant. Un court conseil d'une vingtaine de minutes était consacré au groupe classe, il permettait de mettre en valeur les points positifs et de prendre des décisions concrètes sur ce qu'il y avait à améliorer. Ces améliorations étaient proposées dès le lendemain. Parallèlement, les élèves préparaient en vie de classe leurs engagements, concrets, accessibles et auto-évaluables. Les tuteurs prenaient rendez-vous avec l'élève et le parent pour un bilan centré sur l'élève avec un protocole précis³. Ces modalités de conseil de classe ont été maintenues pendant le confinement. Elles étaient déjà installées et ont ainsi bien fonctionné comme levier de persévérance.

¹ <https://philojeunes.org/> Projet franco-qubécois, impulsé dans l'académie de Créteil par Catherine Ferrier, IA-IPR EVS, Bouchra Slimani et Kamel Benaricha, formateurs. J'y reviens plus loin dans le texte.

² Dans le cadre de mon travail et des projets de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire du SAIO de Créteil

³ Dispositif élaboré avec deux autres établissements et accompagné par Bouchra Slimani et Kamel Benaricha, respectivement des Cardie de Créteil et Toulouse

Le dialogique

Les élèves avaient besoin de moments de travail en groupe classe, de lien, du maintien d'un apprentissage et ce besoin grandissait chaque jour avec la difficulté que nous n'étions plus réunis dans le même lieu. La présence à distance n'était pas évidente. Nous ne nous voyions même pas (la bande passante ne supportait pas que nous allumions les caméras).

Annie Jézégou (2010) liste trois composantes de la présence à distance :

- La présence cognitive : travail en groupe sur des situations problèmes par exemple. Nous avons même mené des DVDP. Elles étaient bien sûr différentes de celles en présence. Il manquait une dimension puisque nous n'étions pas ensemble. Mais il me semblait important de les maintenir pour continuer de mobiliser les habiletés de pensées¹, pour continuer de tisser ensemble (Morin, 1995 et 2014), de relier les savoirs dans une pensée complexe et de pratiquer la métacognition, la boucle auto-productive d'Edgar Morin.
- La présence pédagogique : soutien des présences cognitives et socio-affectives en faisant interagir les élèves sur l'écran de la classe virtuelle pour le travail sur le cahier d'exercice ou la co-construction des analyses de texte.
- La présence socio-affective : le projet d'exposition virtuelle, la co-construction ont par exemple permis de maintenir et renforcer la cohésion entre les élèves, la symétrie de leur relation et l'ouverture aux autres.

Enfin, avant le confinement, les élèves avaient prévu un marché de connaissances pour la semaine de la persévérance scolaire en avril, ils y tenaient beaucoup et étaient très engagés dans sa préparation. Nous voulions mettre en place un autre projet qui mobilise tout autant le collectif et les apprentissages. Nous avons créé une exposition virtuelle sur des thématiques « développement durable » en lien avec le roman que nous étudions à distance. Cela permettait d'articuler les apprentissages avec une dynamique de classe à distance et avec – en tout cas, je l'espère – le maintien de l'appétence scolaire. Le projet a permis d'articuler l'étude du roman, l'éducation au développement durable (EDD), le travail en équipe (conflit socio-cognitif et co-construction), la métacognition (les élèves préparent et observent la manière dont ils travaillent).

L'un des leviers de la persévérance des classes coopératives, en général et pendant le confinement, a été que les adultes, dans le fonctionnement coopératif, ne sont pas le centre de la prise de parole et qu'ils considèrent les élèves comme des "interlocuteurs valables" (Lipman, 1995)¹.

Maintenir un collectif récent

Les acquis

La classe de 6^{ème}, en 2018-2019, a fait l'objet d'un important temps de co-construction. Le climat de classe était peu propice aux apprentissages (moqueries, agitation). L'une des classes de CM2 d'origine avait vécu une succession de six ou sept professeurs des écoles au cours de l'année, ce qui avait généré une grande instabilité. En conseil coopératif, nous avons décidé de faire réfléchir et agir les élèves sur ce qui les dérangeait. En parallèle, nous avons travaillé au développement de leurs compétences psycho-sociales, à l'apprentissage du travail en groupe, de la Discussion à visée démocratique et philosophique, aux entretiens-conseils (qui remplacent les conseils de classes classiques). L'année s'est accompagnée de très gros progrès. La 6^{ème} co a connu une augmentation de l'assiduité et une diminution des punitions. Leur appétence scolaire s'est accrue et il n'y avait plus de décrocheurs dans la classe en fin d'année. En 5^{ème}, les résultats ont commencé à évoluer, à des degrés différents. Avant le confinement, nous avons amorcé plusieurs projets annuels et mis en œuvre les parcours² mais le confinement nous a contraint à repenser l'ensemble de la programmation.

Les acquis à distance

L'une de mes préoccupations a été de maintenir ce collectif naissant. Comment faire à distance ? Comment faire sans être plusieurs adultes de l'équipe dans la salle ?

Grâce à la plateforme *Ma classe à la maison*, il a été possible de travailler en petits groupes, de maintenir la vie de classe avec de la co-construction en ateliers, le travail coopératif alternant le travail individuel, le travail en petits groupes et en groupe classe, les DVDP et nous avons articulé les apprentissages avec un projet commun, une exposition virtuelle. L'assistante d'éducation référente de la classe participait à ces temps lorsqu'elle était disponible.

Il manquait la possibilité de se voir, de percevoir ce que pensaient les autres en distanciel. Les interventions étaient un peu plus hésitantes mais elles étaient bel et bien présentes et nous avons échangé sur des sujets aussi variés que la classe, le racisme systémique, la signification d'un texte... La symétrie et la bienveillance dans les relations dans la classe coopérative se sont maintenues et sont restées un acquis stable.

¹ Matthew Lipman distingue quatre grandes aires d'habiletés cognitives : rechercher, raisonner, organiser l'information et traduire. Michel Tozzi, quant à lui, va distinguer trois grandes capacités : problématiser, conceptualiser, argumenter.

² Citoyenneté, culture, avenir et santé

Les acquis au retour en présentiel

Au retour des élèves en septembre 2020, deux jours de rentrée ont été organisés. Des activités sportives par niveau pendant une demi-journée ont participé au renforcement du collectif. Les quatre classes de 4^{ème} se sont affrontées amicalement mais sérieusement dans des jeux sportifs. Les élèves se sont beaucoup soutenus et se sont encouragés. Le reste des deux journées a été consacré à des jeux coopératifs et de connaissance et re-connaissance de l'autre, de réflexions sur les entretiens conseils, de réflexion et de mise à jour du cadre de la classe en présence de collègues. Cette durée exceptionnelle de la rentrée a été un élément important pour la construction du collectif coopératif, déstabilisé par cette reprise particulière.

Après ce retour en présentiel, nous avons fait le constat qu'il avait été plus facile pour les élèves de rester engagés dans les apprentissages et le collectif pendant le confinement qu'au retour en présentiel. Les deux années suivantes ont nécessité de mobiliser des pratiques coopératives et des compétences psycho-sociales nouvelles pour certaines et déjà mises en pratique pour d'autres...

Soutenir les élèves dans une période déstabilisante

L'année de 4^{ème}, en 2020-2021, a été marquée par le plaisir de revenir en présentiel mais également par d'autres contraintes successives : le masque, la distance, être dans une seule salle et une salle inhospitalière, les demi-jauges, l'impossibilité de faire des sorties (j'avais prévu, par exemple, de les emmener dans des salons de l'orientation et au théâtre – pour l'anecdote, j'ai réservé une pièce en 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème} et elle a été annulée chaque année). J'ajouterai les petits confinements, que les élèves ont vécu comme le prolongement des vacances et pendant lesquels ils se sont désinvestis, contrairement au confinement initial, et qui ont été vecteurs de démobilitation pour les élèves.

Un autre défi s'est annoncé cette année-là. Comment soutenir les élèves, leur permettre de ne pas revenir sur les acquis des deux premières années, de progresser, les accompagner ?

La gestion de l'espace a été une difficulté réelle : utilisation de la salle de classe par la vie scolaire, lieu de stockage de mobilier, froid, disparition des affaires des élèves... sans compter le bruit environnant nous condamnant à travailler porte fermée. En concertation avec l'équipe, celui-ci a été réaménagé : évacuation des chaises et tables en trop, tables disposées en V (entre les îlots de la moitié de l'équipe et le frontal de l'autre moitié), affiches d'auto-régulation de la classe placées, décoration par les élèves. Pour chaque discipline, un espace était dédié aux manuels et classeurs.

Le contexte en présentiel avec le changement de salle, les demi-jauges, les absences d'élèves, touchés par le covid, les courts confinements ont déstabilisé les élèves alors que le confinement initial, qui était long, avait permis de ritualiser les journées et activités. Tout ceci a entraîné de la fébrilité et une fragilisation qui ont provoqué un retour, que ce soit en termes d'auto-régulation, de développement des compétences psycho-sociales ou d'entrée dans les apprentissages. Les élèves étaient moins amènes les uns avec les autres et avaient plus de difficultés à s'investir dans le travail dans et hors la classe. Ils se comportaient différemment en fonction des enseignants. Nous avons donc décidé d'accentuer les activités et jeux coopératifs pour accompagner de nouveau la classe vers l'auto-régulation, vers davantage de bien-être à l'école et un climat propice aux apprentissages. Nous avons renforcé les DVDP pour créer du lien entre les savoirs et savoir-faire des élèves, ainsi que l'alliance éducative et poursuivi notre travail de coéducation. Avant le confinement, nous avons eu la chance de travailler pendant un an et demi avec toute la communauté éducative. Les parents et les enseignants travaillaient en confiance depuis de nombreux mois et cela a permis, avec l'assistante sociale, l'assistante d'éducation référente, les collègues, d'anciens élèves, de créer un maillage sécurisant encourageant la persévérance.

Pour répondre aux besoins des élèves, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Christophe Marsollier sur la relation éducative et les vulnérabilités (2019). Celui-ci présente les recherches sur les besoins fondamentaux des élèves de Déci et Ryan (1985), de Maslow (1943, 1970), de Brazelton et Greenspan (2006) et de Pourtois et Desmet (2011). Après des semaines de confinement, de contraintes et de consignes – pour protéger les élèves mais des contraintes quand même –, de contrariétés, il semblait important d'être encore plus attentifs aux besoins sociaux, cognitifs et de valeurs des élèves. C'est ce que nous faisons depuis le début des pratiques coopératives mais, dans cette période particulière, il nous a semblé important d'être particulièrement vigilants à la satisfaction de ces besoins essentiels et fragilisés. Avoir deux classes coopératives et pouvoir ainsi échanger avec ma collègue, professeure principale de la deuxième classe et les collègues engagés dans le projet a été une force pour répondre à ces besoins.

En 2021-2022, avec un fonctionnement plus habituel, je m'attendais à la reprise de la progression des élèves, en termes pédagogiques et éducatifs. J'avais prévu de redonner de l'ampleur à nos actions dans les différents parcours, de les emmener au théâtre, de les préparer à la seconde etc. J'ai été surprise par l'importance du contrecoup cette année-là. Les élèves semblaient démotivés, avaient du mal à s'impliquer, à rester engagés, à approfondir leur réflexion. Ce constat semblait assez généralisé mais cela a été surprenant car la classe coopérative avait bien résisté ? Lors du long confinement et, même si l'année de 4^{ème} avait été plus délicate, l'énergie des élèves était restée constante. Pendant cette année de 3^{ème}, la classe semblait avoir désappris ce qui était acquis, que ce soit dans l'organisation du travail, la capacité à communiquer, les apprentissages. Nous avons maintenu le fonctionnement et les dispositifs de la classe, agi malgré les contraintes inhérentes à la période. Nous avons beaucoup échangé avec les parents, que ce soient les tuteurs lors des entretiens-conseils ou moi, dans mon rôle de professeure principale. Ceux-ci étaient désemparés aussi car leurs enfants montraient une lassitude similaire chez eux. Nous craignons très sincèrement que les bénéfices obtenus seraient perdus. Ma collègue professeure principale de l'autre classe co et moi avons été très étonnées des résultats aux épreuves du DNB. Nous avons eu les quatre classes en 5^{ème} et en 3^{ème} et j'en avais eu trois en 6^{ème}. Pour la première année, les résultats en français étaient au-dessus des moyennes départementales, académiques et nationales, et c'était la seule discipline dans ce cas de figure.

Trois ans après le confinement, six mois après la fin de la classe coopérative

En décembre 2022, les élèves et parents des classes coopératives étaient très nombreux lors de la remise des diplômes du brevet. Mon objectif majeur depuis deux ans était que les élèves soient assez autonomes pour passer au lycée. Ce qui est majoritairement ressorti n'était pas la difficulté à être autonome mais l'envie de retrouver la classe, alors même que les deux dernières années avaient été témoins de moins de solidarité entre élèves. Je nuance ici, lorsque j'évoque une baisse de solidarité, je le fais par rapport à la situation de la classe en 2019-2020, en 5^{ème}. C'est une classe dans laquelle les élèves savaient travailler ensemble, s'entraider, réguler la classe. Je considère cette envie comme le signe d'une réussite de la classe coopérative. Les élèves ont compris que l'environnement de travail leur était profitable, ils souhaitaient également retrouver un lieu où des responsabilités leur étaient confiées, où ils avaient le pouvoir d'agir et des espaces pour exprimer leurs pensées. Il reste maintenant à leur permettre de se saisir de leur capacité à impulser de la coopération dans leur classe, dans leur formation et, plus tard, dans leur profession.

Sources

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning : Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8, 257-274. <https://www.cairn.info/revue--2010-2-page-257.htm>

Lipman, M. *A l'école de la pensée*, 1995, De Boeck université

Marsollier, C. Le Sens des besoins fondamentaux des élèves et leurs enjeux, dans le séminaire *Comment la maltraitance et la bientraitance influencent le scolaire*, que vous pouvez retrouver sur Eduscol. <https://eduscol.education.fr/520/seminaire-comment-la-maltraitance-et-la-bientraitance-influencent-le-scolaire>

Tozzi, M. L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? In : Spirale. Revue de recherches en éducation, n°35, 2005.

Enseignante-chercheuse en éducation au laboratoire EMA (école, mutations apprentissage) de l'université CY Cergy Paris, et associée au laboratoire SAMM (Statistiques Analyses et Modélisation Mathématiques) de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, **Muriel Epstein** est agrégée de mathématiques, diplômée de l'ENSAE et docteure en sociologie.

Après avoir travaillé sur le décrochage scolaire et les ségrégations spatiales, ses recherches portent sur le numérique comme possible levier de transformations vers une école plus inclusive. Elle s'intéresse particulièrement aux risques de cristallisation liés au numérique et aux possibilités d'évolution du rôle et de la posture des enseignants.



Le collectif pour combler la distance

« Prof c'est un métier collectif, on n'est pas prof tout seul devant son écran ». C'est la phrase surprenante d'une étudiante, enseignante-stagiaire en lycée professionnel lors de l'enquête soutenue par la Fondation pour les sciences sociales que nous avons menée en 2021¹ sur le passage d'une partie de la formation d'enseignants à distance. En effet, à la suite du covid, les enseignants-stagiaires ont eu à gérer les cours qu'ils donnaient et ceux qu'ils recevaient, parfois en présentiel et parfois à distance, avec des élèves absents, des demi-jauges, un matériel informatique pas toujours fiable, ni de leur côté, ni du côté de leurs élèves et leur vie de famille. Cette situation a été critique pour tout le monde (enseignants, parents, élèves) avec des risques forts de décrochage du côté des élèves ainsi que des jeunes enseignants qui découvraient un métier dans des conditions dégradées.

Les solutions trouvées par les enseignants ont été observées dans plusieurs niveaux de coopération à savoir entre eux d'une part (Oria & Epstein 2022) et avec les élèves et leurs parents d'autre part (Epstein & Haag 2020).

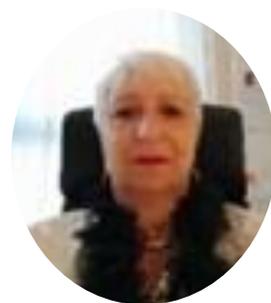
Certaines tâches en ligne type usage du cahier de texte en ligne ont pris du sens pour mieux communiquer avec les parents et les élèves, témoignent nos enquêtés. Par exemple Frédéric, enseignant stagiaire en lycée professionnel explique « c'est tellement facile de transmettre aujourd'hui les informations (...) même si Pronote n'est pas intuitif (...) ou si certains parents ont perdu leurs identifiants ». Pendant la pandémie, le fait de pouvoir communiquer en ligne avec les parents est devenu important. Le covid a constitué un choc d'accélération dans l'usage du numérique éducatif et une conséquence en a été la facilitation de la coordination et des échanges. De fait, les jeunes collègues ont constitué des groupes d'entraide WhatsApp tant pour se détendre entre eux que pour demander des conseils sur un sujet de bac blanc ou partager des frustrations et ce groupe est accessible « h24 ». Ils savent qu'ils peuvent compter sur leurs collègues à tout moment. S'ils déplorent que les élèves fassent parfois pareil avec « des messages à 2 heures du mat et qui espèrent une réponse immédiate », ils apprécient le rapprochement que cela a créé. Ainsi les relations entre enseignants et élèves ont changé vers plus de bienveillance et de reconnaissance mutuelle, avec des cours moins magistraux et plus accompagnants. Par exemple « arrête de te balancer sur ta chaise » est devenu « ça va, bienvenue. Tu as réussi à te reconnecter ? », les parents ont également pris la mesure de leur travail.

Les compétences de travail collectif acquises lors de la formation et par nécessité ont été utilisées pour travailler en établissement et avec les élèves lors des travaux de groupe. Ces étudiants ont ainsi pris l'habitude de mutualiser leurs préparations de cours et d'échanger entre eux.

On voit ainsi émerger une transformation du métier d'enseignant d'un métier individuel à collectif. La distance physique au lieu de formation aura, ainsi, été génératrice d'un groupe solidaire face aux risques d'isolement qui a gardé un an après, d'après notre enquête, des habitudes de travail en commun. Cette coopération entre enseignants et élèves est prometteuse pour une meilleure persévérance scolaire car, les études antérieures le montrent (en particulier celles menées par le collectif *La Bouture*): le décrochage scolaire, c'est avant tout le décrochage du groupe.

¹ Qui sera présentée lors d'une conférence publique à la Sorbonne Université le 30 mars 2023 <https://fondation-sciences-sociales.org/save-the-date-10eme-journee-des-sciences-sociales-le-30-mars-2023-le-travail-a-distance/>

Isabel Malosse-Michéa est diplômée de l'Institut français de presse et du CAPET d'éco-gestion. Après avoir enseigné l'éco-gestion, elle est devenue personnel de direction en 2008 et a dirigé trois collèges puis trois lycées. Elle est également Chevalier des palmes académiques. Lors du confinement, elle était la cheffe d'établissement du collège Henri Wallon à Savigny-le-Temple.



Une expérience au collège Wallon

Le 16 mars, la France est confinée, le 17 mars je suis réquisitionnée afin d'assurer la continuité pédagogique. C'est une première en France, comment faire classe avec des établissements fermés. Les professeurs se lancent dans le numérique afin d'assurer leurs missions. Les premiers jours révèlent que les outils informatiques ne suivent pas. Les professeurs ont donné trop de travail, l'ENT ne suit pas. Nous décidons de placer des horaires pour que les élèves se connectent. Les parents sont inquiets pour la réussite des élèves.

Je crée un groupe WhatsApp avec l'ensemble des personnels afin de communiquer avec eux, de prendre des nouvelles et de faire un service après-vente de la pédagogie.

Petit à petit, les professeurs nous interpellent sur le fait que certains élèves ne répondent pas à leurs sollicitations. Dès lors, chaque classe a un référent vie scolaire aussi chacun doit faire le point, contacter l'élève, la famille. Le lien se fait quotidiennement, l'élève exprime ses difficultés, ainsi que la famille. Il peut s'agir de problématiques d'outils informatiques, d'accès à internet, de difficultés à comprendre les outils utilisés par les professeurs.

En effet, chacun va utiliser le logiciel de visio qui lui plaît, la plateforme qui lui convient et les élèves de collège qui ne sont pas accompagnés par les parents aguerris, s'y perdent. A ce moment-là, la question du décrochage des élèves se pose.

La continuité pédagogique est pour tous les élèves, les fragiles, les éloignés de l'école, ceux qui n'ont pas l'outil ou pas internet.

Le département accepte le prêt de matériel mobile (ordinateurs) que nous avons, ainsi trente élèves peuvent bénéficier d'un matériel. Pour ceux qui n'ont pas internet, on propose des photocopies à venir chercher, le travail étant renvoyé de la même façon.

Comme il y a beaucoup de confusion pour les élèves, je demande au professeur principal de collecter les outils utilisés par les collègues, et de faire un planning hebdomadaire pour le travail demandé, les dates de rendu du travail et les dates de visio afin d'éviter un nombre de visios trop important et de laisser le temps aux élèves de travailler sérieusement.

Ainsi le temps est maîtrisé, l'élève a son organisation, les familles peuvent suivre et l'outil informatique familial peut être partagé par tous.

Les présences sont tenues à jour et les élèves « décrocheurs » sont contactés ainsi que les familles afin de les aider au mieux à suivre ce qui est demandé. Le suivi des absences est réalisé même si le lieu physique de l'établissement s'est déplacé.

Très vite, les élèves ont pu être plus autonomes, les parents pouvaient les accompagner plus facilement, la demande était claire et cela permettait de s'organiser même sur le plan familial.

Les professeurs s'apercevaient du travail demandé par leurs collègues et ils pouvaient ainsi doser le travail à faire, programmer des visios en restant dans les chemins du possible.

Cette expérience a permis de conserver le lien, d'assurer la continuité pédagogique et de faire comprendre aux enseignants ce qui se passait au sein du cercle familial et de faire preuve de plus de bienveillance à l'avenir.

Je n'ai pas pu évaluer aujourd'hui si les pratiques ont évolué puisque je ne suis pas restée dans l'établissement. Cependant la prise de conscience commune a permis de réfléchir à des process similaires mais si le distanciel n'existe plus.

Véronique Barthélémy est maîtresse de conférences, habilitée à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation et de la Formation à l'INSPE de Lorraine et chercheuse au sein du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC - UR 2310), à l'Université de Lorraine.



Benoît Dejaiffe est maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Lorraine (Inspé) et membre du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'éducation et de la Communication (Lisec), les travaux de recherche de Benoit Dejaiffe portent sur l'expérience scolaire des élèves et les relations entre les acteurs de la communauté éducative.



Les écoles rurales/montagnardes en France : les oubliées de l'inclusion ?

L'article proposé ici a pour objectif de présenter les éléments clés de notre recherche « Les écoles rurales en France : les oubliées de l'inclusion ? » ; recherche, entrant dans le cadre des appels à projets de L'INSPE de Lorraine 2022-2023 et ayant été validée auprès de la commission recherche. Ces projets ont deux objectifs : produire des données dans un domaine spécifique mais aussi proposer des pistes de développement professionnel des acteurs de l'éducation nationale. Nous présenterons dans un premier temps le cadre théorique puis, dans un deuxième temps, nous décrirons la démarche méthodologique. Dans un troisième et dernier temps, nous indiquerons les visées de cette recherche.

1. Le cadre de la recherche

1.1 De l'apport des travaux scientifiques sur l'enseignement rural ou montagnard à la mise en œuvre politique

Quelques résultats mitigés concernant la scolarisation en milieu rural et montagnard

Différentes études (Alpe, 2016 ; Champollion, 2018 ; Meunier, 2019) montrent les effets bénéfiques de la scolarisation en milieu rural ou montagnard, à savoir de meilleures relations enseignant/parents/élèves, l'existence de cours multiples permettant davantage d'autonomie de la part des élèves ainsi qu'une meilleure mentalité de ces derniers (ex. : entraide, respect), une tranquillité et moins de violence, un climat plus propice aux apprentissages et des établissements devenus des lieux d'innovation pédagogique et organisationnelle (grâce à un usage des nouvelles technologies).

Pourtant, ces mêmes recherches ont mis en avant les préjugés quant à l'enseignement dans le monde rural et montagnard, liés à la faiblesse ou à l'absence d'équipements sportifs ou culturels, à un milieu social moins favorisé, aux établissements à effectif restreint et décrits comme ennuyeux, aux établissements qui n'offrent pas toutes les chances de réussite et à l'éloignement de l'offre de formation.

Un intérêt politique pour l'enseignement dans les territoires ruraux

Ainsi, il semblerait exister des complexités liées aux formes d'éloignement. C'est pourquoi, si nous ne reprenons que les circulaires de ces deux dernières années scolaires, l'intérêt est porté à l'enseignement dans les territoires ruraux. En effet, il est mentionné comme l'un des premiers éléments de la circulaire de rentrée 2021 (Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports) que « pour que l'École de la République soit notre maison commune, il faut que chacun y ait sa place, et que la destinée individuelle de nos élèves ne soit pas subordonnée à leur lieu de naissance ou de scolarisation. La promesse républicaine exige que nous poursuivions sur la voie de la réduction des inégalités et du déploiement d'une réelle égalité des chances ». Un peu plus loin dans cette même circulaire, il est mentionné que « l'accueil de tous les élèves implique que notre École soit réellement inclusive ». Il est rappelé que « beaucoup a été fait en la matière au service de l'égalité des chances, aussi bien en éducation prioritaire que dans les territoires ruraux » (p. 8). Or, concernant ce dernier territoire, territoire rural (et montagnard), rien n'est forcément décrit si ce n'est la mise en œuvre du renforcement de « l'accompagnement scolaire, notamment au collège, avec le dispositif Devoirs faits ».

En cette rentrée scolaire, dans la circulaire de rentrée 2022 « Une École engagée pour l'excellence, l'égalité et le bien-être », l'accent est de nouveau mis sur la construction d'une école « pleinement inclusive » où chacun, notamment les élèves en situation de handicap, a sa place d'une part mais aussi sur la « lutter contre les assignations sociales et territoriales » (cf. : point 2 de la circulaire). Plus précisément, les propos sont les suivants : « la compensation des inégalités scolaires nous invite à multiplier les moyens de lutter contre toutes les formes d'assignations. Les freins et les difficultés auxquels se trouvent confrontés nos élèves doivent tous être considérés et pris en charge. [...] dans chaque académie, des objectifs de réduction des écarts sociaux entre collèges et entre lycées seront fixés dès cette année, en tenant compte des différences de situation entre les territoires. Ces objectifs, qui seront concertés avec les équipes éducatives et les collectivités territoriales, doivent nous permettre de progresser sensiblement à la rentrée 2023 dans la mixité scolaire. Une attention particulière devra également être portée au maintien d'un service public d'éducation de qualité dans les territoires ruraux isolés, notamment en permettant par l'école la mise en œuvre de projets d'éducation artistique et culturelle et sportifs. L'expérience des Territoires éducatifs ruraux (TER) sera poursuivie et adaptée en lien avec l'École du futur ».

Inclusion en milieu rural, un manque manifeste de connaissances scientifiques

À ce jour, peu de recherches ont pour objet l'inclusion en milieu rural. Nous pouvons citer la recherche de Maribon-Ferret (2016) dans laquelle cette dernière fait l'hypothèse que le fait d'accueillir un élève en situation de handicap dans sa classe peut amener l'enseignant à réfléchir à ses pratiques d'une part et que la spécificité du milieu rural peut permettre aux enseignants d'apporter des réponses particulières à la question de l'inclusion d'autre part. Elle conclut ainsi en décrivant les freins et les leviers pour l'accueil des élèves en situation de handicap dans les classes rurales.

Pour notre part, notre objectif est d'apporter des éléments de connaissances sur les pratiques des acteurs de la communauté éducative exerçant en collèges confrontés aux publics que nous qualifierons d'élèves « en difficulté ». Nous choisissons ici ce terme générique pour la raison suivante. Nous pensons en effet que ces élèves présents au collège se trouvent « en difficulté » car ne répondant pas aux « normes scolaires » ; malgré les différents dispositifs proposés dès l'école primaire, ils seraient passés outre et se retrouveraient oubliés par l'institution. Ou, durant le contexte particulier des années de confinement, ces élèves n'ont pas été spécifiquement repérés d'une part et par voie de compétence, accompagnés d'autre part. Aussi, les acteurs du collège, face à ces élèves non reconnus comme ayant un besoin particulier, sont amenés non seulement à apprendre à les repérer mais aussi à développer des pratiques pour les accompagner dans leur parcours scolaire.

1.2 La problématisation de notre recherche

L'état de la littérature certes sommaire décrit ci-dessus nous invite à nous poser la question suivante : qu'en est-il exactement dans les établissements scolaires situés en milieu rural et/ou montagnard en matière d'inclusion, et plus particulièrement en termes d'accompagnement des élèves « en difficultés » ?

Autrement dit, comment envisager ces territoires comme des « territoires apprenants » (Bier, 2010) (c'est-à-dire des territoires où **chaque individu construit et partage ses connaissances et ses découvertes avec les autres, documente ses apprentissages, dispose de ressources, des lieux et des accompagnements nécessaires pour progresser mais aussi pour permettre à d'autres de s'en inspirer et d'améliorer leurs pratiques**) ? Comment, grâce à la mise en cohérence du territoire, à la mobilisation des ressources présentes dans et hors établissements scolaires et à un pilotage conjoint, se développeront, chez les acteurs de la communauté éducative, des connaissances et compétences pérennes visant la réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Nous pouvons supposer que le territoire serait :

- Un « *moteur de changement* » (Bouvier, 2005) où chacun apprendrait à croiser les finalités, les acteurs, les structures, les ressources, les technologies, les principes organisationnels, la mise en œuvre et l'évaluation,
- Un « *espace naturel pour la formation professionnelle des acteurs* » (Bouvier, 2017, p. 338),
- Un lieu considéré « *comme un foyer de développement professionnel* » (Reverdy & al., 2015, p. 22) pour les acteurs de la communauté éducative.

En bref, notre projet s'appuie sur un triple pari andragogique : la priorité donnée à l'évolution des pratiques des équipes administratives, pédagogiques et éducatives a un impact positif sur la réussite des élèves à besoins éducatifs particuliers ; l'ouverture de l'école sur son environnement et son territoire favorise la contextualisation des savoirs et redonne du sens aux apprentissages ; le croisement des regards entre les parties prenantes permet le déploiement de protocoles adaptés aux situations rencontrées et aux préoccupations de chacun et chacune.

2. Notre démarche méthodologique

Comme évoqué plus haut, peu de travaux de recherches se sont intéressés à l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les territoires ruraux et/ou montagnards, et pourtant cet enjeu apparaît comme important à la lecture des textes officiels. Aussi, cette étude, à visée exploratoire, a ici pour objectif de mettre à jour comment l'ensemble des acteurs de la communauté éducative investis dans ces territoires apprenants interagissent dans une dynamique éducative et pédagogique en vue de proposer un climat favorable à la réussite des élèves. Par ailleurs, nous tâcherons d'émettre, à partir des résultats, quelques pistes pouvant permettre à chaque personne de développer ses potentiels.

2.1 Deux temps de recherche

Pour atteindre ces objectifs et contribuer à l'inclusion dans ces territoires, nous serons amenés dans un premier temps à penser à la façon dont nous pouvons :

- Identifier les ressources pour accompagner collectivement les parcours scolaires des élèves (*ie.* : réaliser un diagnostic des ressources afin d'aider l'élève à être acteur de sa scolarité).
- Identifier et connaître la communauté éducative (*ie.* : repérer les compétences des professionnels et envisager l'implication des parents dans la scolarité de l'enfant en les associant comme principaux acteurs).
- Inscrire les acteurs dans la communauté éducative (*ie.* : développer des situations de rencontres afin de recueillir et partager les informations).
- Développer les ressources pour accompagner collectivement les parcours scolaires

Dans un second temps, en vue d'impulser [une dynamique collective au sein d'un territoire](#) apprenant et permettre à chacun de tirer des bénéfices professionnels, il sera nécessaire de :

- Rassembler les acteurs clés d'un territoire afin que chacun ait conscience des diversités de ses missions et de ses complémentarités.
- Créer et innover afin de répondre à l'évolution de l'environnement et d'enrichir la pertinence des actions proposées.
- Co-construire en s'assurant de la mise en œuvre d'actions concrètes pensées collectivement et de la transformation des acteurs impliqués.

2.2 Notre protocole de recherche

Notre expérimentation, menée dans des collèges situés en territoires ruraux du Grand Est et montagnards de la Région Provence Alpes Côte d'Azur, comprend trois temps de travail :

- Nous procédons à un diagnostic des actions mises en œuvre (*ie.* : repérage et analyse de documents tels les projets d'établissement par exemple, statistiques liées au public élèves...).
- Pour repérer les pratiques des acteurs impliqués dans ces dispositifs (*ie.* : chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, enseignants, nous procédons à un recueil de données (entretiens semi-directifs) auprès de ces derniers. Dans ces entretiens, nous nous focaliserons sur cinq grands thèmes :
 - Une partie introductive permettant aux acteurs de « parler » de l'école inclusive, du public de leur établissement, des difficultés rencontrées face à ce public, des actions mises en œuvre.
 - Les démarches menées aux différents temps de scolarisation de « l'élève en difficulté » (que font-ils lorsqu'ils constatent qu'un élève ne répond pas aux « normes scolaires » (autrement dit avant la reconnaissance d'un besoin particulier) ? Puis, que font-ils après la reconnaissance du besoin ?)
 - Les pratiques en classe avec les élèves « en difficulté » (avant la reconnaissance du besoin particulier, après la reconnaissance du besoin),
 - Les pratiques en dehors de la classe avec les élèves « en difficulté » (avant la reconnaissance du besoin particulier, après la reconnaissance du besoin), et ce en termes d'échanges, de collaboration, de résistance...
 - Un bilan sur leur expérience (en termes de satisfaction, d'améliorations possibles...)
- Nous proposons un bilan des actions menées auprès des acteurs.

3. Les pistes envisagées concernant le développement professionnel des acteurs

Au terme de cette étude, nous envisageons d'apporter des pistes de réflexion autour de trois points :

-Développer des gestes professionnels en vue de mettre en œuvre des pratiques de collaboration et/ou de coopération :

L'analyse de leur activité c'est-à-dire de leurs gestes professionnels (Butlen, 2004, Bucheton, 2013), et ce dans le cas particulier d'un travail en coopération/collaboration avec les acteurs de la communauté éducative pourra faire émerger quelques caractéristiques sur la manière d'établir des relations, sur la communication entre acteurs et sur les pratiques et l'investissement des acteurs lors de l'accompagnement des élèves. Nous pourrions ainsi dégager les particularités des situations dites de collaboration ou de coopération.

-Dégager les compétences des acteurs de la communauté éducative en vue de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Dans notre recherche, nous tâcherons de mettre à jour comment les acteurs de la communauté éducative, pour accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers, s'engagent dans les dispositifs proposés, développent des pratiques d'aide auprès des élèves de manière individuelle et/ou collective et construisent des savoirs collectifs à partir de ces situations grâce à des connaissances ou des savoir-faire développés in situ. Autrement dit, faire de ces acteurs des professionnels suppose de former des personnes capables de mobiliser des connaissances et des compétences adaptées aux situations de travail qu'elles rencontrent. Nous attendons de ce fait que les acteurs en s'engageant dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, sauront réfléchir à leur pratique, à partir d'évènements pouvant se produire dans leur établissement scolaire, puis à réinvestir les résultats dans l'action.

Ainsi, pour reprendre les propos de Bouvier (2017), le « *développement professionnel permet la mise au point de routines efficaces tout en ménageant des espaces d'improvisation et d'innovation* » (p. 336). Il peut permettre de « *pousser les acteurs à la réflexion collective dans l'action et sur l'action qu'ils mènent* » (p. 337). Selon cette logique, « *chaque acteur part de son travail effectif et cherche à progresser avec les autres. Cela demande de s'appuyer sur les tâches de chacun d'eux et de chaque équipe dans sa spécificité, avec ses particularités, pour soutenir l'existant, puis soutenir par décrire et analyser les pratiques professionnelles réelles* » (p. 337).

- Préciser les caractéristiques d'un territoire apprenant rural et/ou montagnard

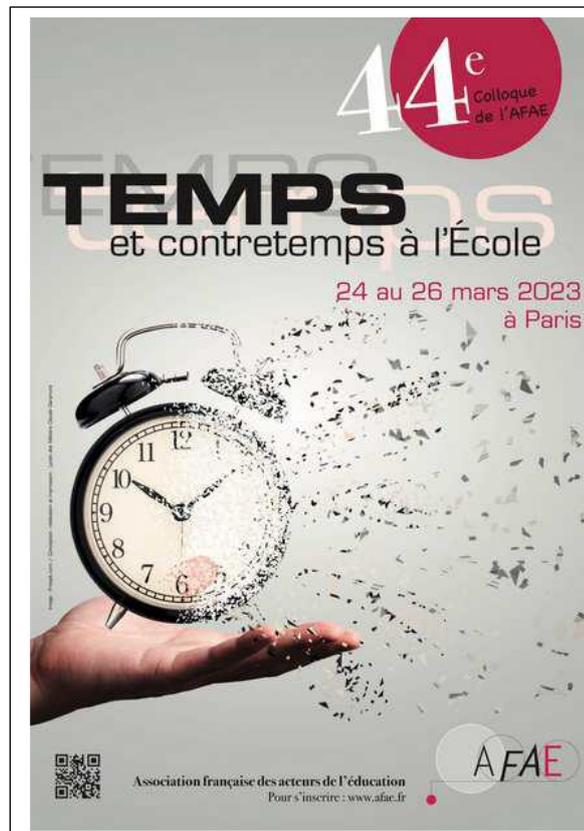
D'après différents travaux, (Bier, 2010), la notion de « territoire apprenant », reprise aux logiques du développement territorial, vient du monde des organisations et notamment de la notion « organisation apprenante » (Mailis, 2009, Feyfant, 2013) (*ie. : une organisation capable d'apprendre d'elle-même et de son action, une organisation dans laquelle les « compétences de chacun sont mises en commun pour avoir une anticipation et une capacité d'adaptation plus efficaces que s'ils sont tous seuls* » Ceci suppose une « *vision partagée de l'école et se manifeste dans un milieu où les acteurs échangent leurs opinions et leurs savoirs respectifs en étant en situation d'apprentissage* » (p. 19)).

Bibliographie

- Alpe, Y. (2016). *Ecole rurale et réussite scolaire*. Poitiers, Canopé éditions
- Alpe, Y. & Fauguet, J-L. (2008). *Sociologie de l'école rurale*. Paris : L'Harmattan
- Bouvier, A. (2005). Le CPE, moteur de changements organisationnels. *Eduquer : Conseiller*, 15, 77-88.
- Bouvier, A. (2017). Pour le management pédagogique : un socle indispensable. *Connaitre, éclairer, évaluer, agir*. Paris : Berger Levrault.
- Bucheton, D. (2013). Postures et gestes professionnels des enseignants, postures des élèves, quelles dynamiques pour l'apprentissage ? GFEN, Saint-Denis. Consulté le 12 juillet 2014.
- Butlen D. (2004). Stratégies et gestes professionnels de professeurs d'école débutants enseignant dans des écoles de milieux défavorisés. Actes de la journée OZP (Observation des Zones Prioritaires) Stratégies et gestes professionnels. Consulté le 24 mars 2014. <http://www.association-ozp.net>.
- Champollion, P. (2018). Inégalités d'orientation et territorialité : l'exemple de l'école rurale montagnarde. Paris. Cnesco.
- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. Dossier de veille de l'IFE, 87.
- Mailis, N, (2009). Management de la qualité et organisation apprenante : l'apport de Deming. *ESSACHESS Journal for Communication Studies*, vol.2, 1 (3), 11-23
- Meunier, B. (2019). *Contextes territoriaux et trajectoires scolaires. Le cas des filles issus des milieux ruraux*. Paris : L'Harmattan
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2023). Circulaire de rentrée 2023. Bulletin officiel n° 26 du 30 juin 2022. www.education.gouv.fr
- Reverdy, C. & Thivert, R. (2015). Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement. Dossier de veille de l'IFE, 104, octobre. Lyon : ENS de Lyon.

Ces initiatives que la crise sanitaire a suscitées, continuent de répondre aux besoins des jeunes et le mini-colloque de l'AFAE de Créteil en décembre 2022 sur la coopération fait écho à ces besoins exprimés dans les témoignages et articles qui sont toujours d'actualité. Ce travail de réflexion et d'analyse autour des dispositifs en faveur (ou en direction ?) des élèves questionne la diversité des parcours, qui est l'objet du colloque national de l'AFAE, Temps et contretemps, les 24, 25 et 26 mars à Paris.

<https://www.afaefr/colloques/44e-colloque-national-de-lafaef/>



Les membres du comité de l'AFAE de Créteil ont souhaité prolonger ce travail par des ateliers autour du **bien-être en établissement scolaire, le mercredi 24 mai à partir de 17h** au lycée Romain Rolland d'Ivry-sur-Seine. Plus d'informations à venir.

