http://animeduc.occe.coop

Animation & Education

N°235-236 Juillet-Octobre 2013 - Prix : 5 €

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

Dossier en page 21

Pour accéder au site de la revue, flashez ce QR code.

Mieux vivre l'école Apprendre sans violence(s)

Les échos des « éco'coop »

Suivi de projet « Land Art »

Avec tout cela, on a fait du Land Art !

p. 18

4 questions à…

Eric Debarbieux
Sociologue, spécialiste des phénomènes de violence scolaire

Violence scolaire,
Une Loi a été votée, il faut la faire exister !

p. 8

FEDERATION NATIONALE
OCCE AUTONOMES & SOLIDAIRES

Pédagogie coopérative

ASSURANCE SCOLAIRE
MATERNELLE / ÉLÉMENTAIRE

La responsabilité civile ne couvre pas tout !

L'Assurance Scolaire MAE protège intégralement vos élèves.

Recommandée par la fcpe

ENGAGEMENT N°3 :
PROTÉGER CHAQUE MINUTE DE LA VIE DES ENFANTS

Une idée encore trop répandue laisse penser que la Responsabilité Civile suffit à protéger les enfants. C'est faux ! Elle les protège s'ils causent des dommages mais jamais lorsqu'ils sont victimes d'un accident.

L'Assurance Scolaire MAE protège intégralement vos élèves. Et c'est aussi une garantie pour vous, enseignants, dont la responsabilité peut parfois être engagée lorsqu'un accident survient et que votre élève n'est pas correctement assuré.

Créée en 1932 par des enseignants et toujours dirigée par eux, la MAE s'engage pour que chaque famille puisse faire face de manière égale aux conséquences d'un accident.

Tous nos engagements sur **mae.fr**

La mae
Depuis 1932

MON PREMIER ASSUREUR

Pour toute information, contactez la MAE de votre département.

Sommaire

Editorial 5

Concordance des temps
Eric Weill
Président de la Fédération OCCE

Vie fédérale 6

À vos agendas !

Nouveau Conseil d'Administration de la Fédération nationale de l'OCCE

4 Questions à... 8

Eric Debarbieux
Violence scolaire,
Une Loi a été votée, il faut la faire exister !
Marie-France Rachédi

Coopérama 11

Grand projet pour Petits Cinéastes
Isabelle Crenn

Un accord-cadre pour promouvoir l'économie sociale et solidaire à l'Ecole
Christian Robillard
Secrétaire général de la Fédération OCCE.

LES ÉCHOS DES ÉCO'COOP 14

Ateliers d'Architecture
Pour et Par les Enfants
Marie-France Rachédi

Bilan des Assises (partie 2)
Marion Bertin Sihr

Avec tout cela, on a fait du Land Art !
Mélie Jouassin

TIC et TICE 65

Formation : le TNI dans les apprentissages coopératifs
Marie-France Rachédi

Le Tableau Numérique Interactif
Arme de coopération massive ou loup totalitaire dans la bergerie scolaire ?
Gilles Petitjean

Dossier (sommaire en page 21)

Mieux vivre l'école Apprendre sans violence(s)

Photo : Robert Touati

Le Journal scolaire 68

Raconte-moi mon Histoire : 1914-1918
Marie-France Rachédi

Du côté du Clémi
MFR

Rebondir 70

42 mètres de tunnel pour une tonne d'émotions !
Béatrice Musielack

PROJETS INNOVANTS 72

OCCE du Vaucluse
Des jardins voyageurs
Bruno-Yves Martin

OCCE des Hauts-de-Seine
Mini-jardins extraordinaires
Patrick Magnier

Échos des groupes 74

THÉÂ 2013
Rencontre à Reims avec Karin Serres
Eric Nigon
du Groupe national Théâ de l'OCCE

étamine jeunes auteurs et lecteurs de l'OCCE
Un p'tit Air de... Coopération !
Marie-France Rachédi

Livres jeunesse 78

Images de violences dans la littérature de jeunesse
Des livres pour en parler
Christine Houyel

Images & Pages 80

Images
Despues de Lucia
Bernard Clerc

Pages
Le prix littéraire ANCP 2013
Une voix dans la nuit
Daniel Feurtey

POUR VOUS ABONNER À Animation & Education, RENDEZ-VOUS page 65

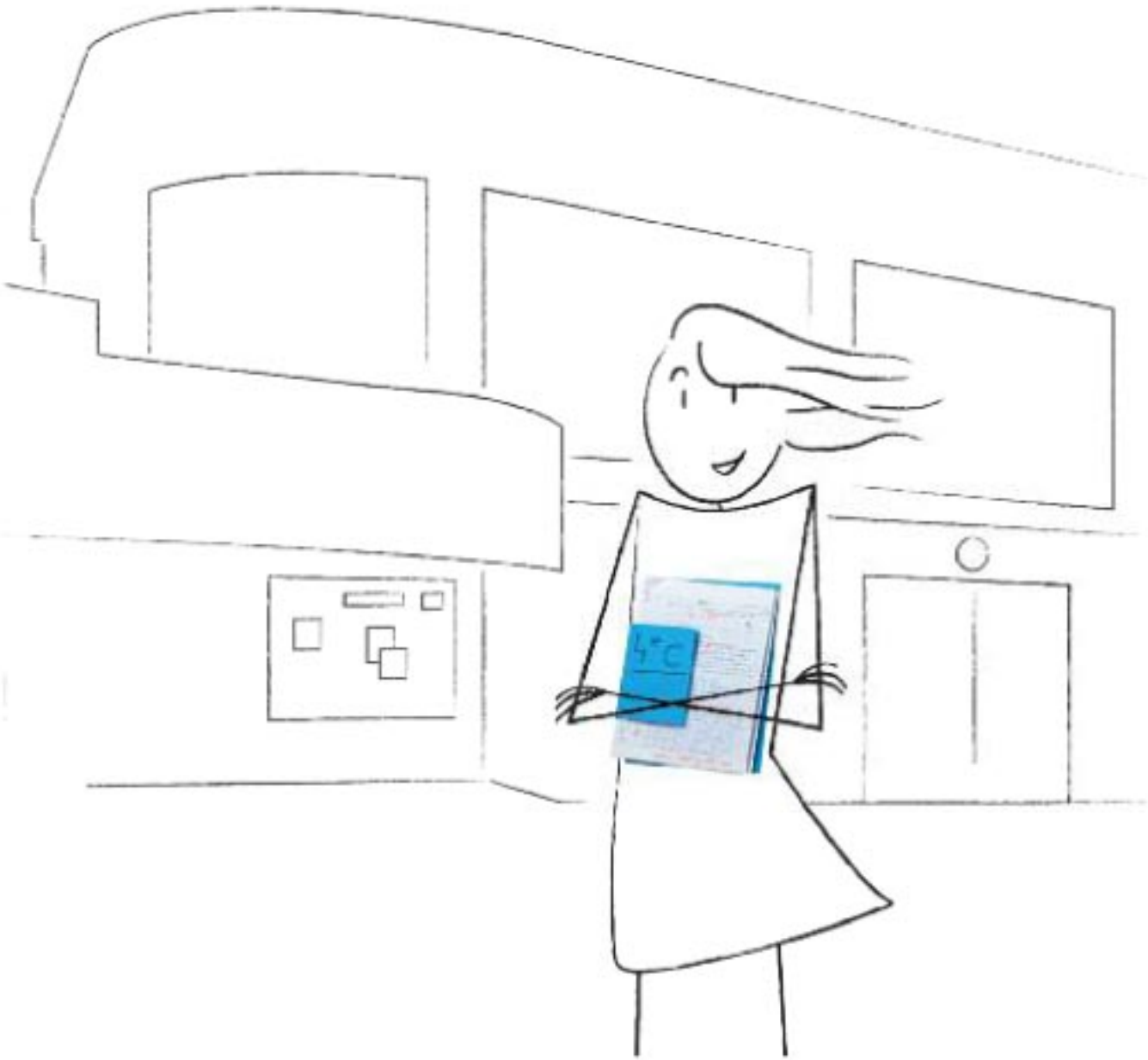
Animation & Education

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** Eric Weill - **Directeur de la Publication** Eric Weill - **Rédactrice en Chef** Marie-France Rachédi - **Premier Rédacteur Graphiste, et maquette** Robert Touati -**Secrétaire de Rédaction** Marie-Lorraine Astruc - **Comité éditorial pour ce numéro** : Bernard Clerc (AD 47), Isabelle Crenn (Fédération), Eliane Finet (AD 38), Christine Houyel (IEN, Sarthe), Bruno-Yves Martin (AD 84), Béatrice Musielak (AD 53), Gilles Petitjean (AD 37), Didier Point (AD 78) Christian Robillard (CAN), Katell Tison-Deimat (Fédération) - **Mise en ligne** Marie-Lorraine Astruc - **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 : 1012 G 82304. ISSN 0395-0840.**
Couverture : photo de Robert Touati et affiche de Laurent Corvaisier

FEDERATION NATIONALE
OCCE AUTONOMES & SOLIDAIRES
Pédagogie coopérative

« Pour mon premier poste, j'ai dû quitter Nîmes pour Brest. Ça m'a fait bizarre. À mon compte en banque aussi. Heureusement, côté assurance, la MAIF m'a bien aidée. »

Aurore – Professeure stagiaire.



OFFRE JEUNE ENSEIGNANT : 40€, 100€, 120€ REMBOURSÉS*.

Pour aider les jeunes enseignants à faire face aux dépenses importantes lorsqu'ils débutent, la MAIF propose l'offre jeune enseignant. En combinant votre assurance professionnelle et votre assurance auto et/ou habitation, vous pouvez faire jusqu'à 120 euros d'économies.

Pour plus d'informations, appelez le 0800 129 001.**

MAIF

ASSUREUR MILITANT.

* Offre valable du 15 mai 2013 au 30 juin 2014, non cumulable avec les autres offres en cours, réservée aux nouveaux sociétaires MAIF enseignants de moins de 30 ans ou, quel que que soit leur âge, professeurs stagiaires, titulaires 1re et 2e année et étudiants en ESPE admissibles à la cession de concours 2014. Les avantages tarifaires sont attribués sous forme de chèque de remboursement adressé après la souscription, en simultané ou en différé au plus tard le 30 juin 2014, de l'assurance des risques professionnels OME associée : à l'assurance habitation RAQVAM (40 € remboursés) ou à l'assurance auto VAM (100 € remboursés), ou aux deux (120 € remboursés). ** Appel gratuit depuis un poste fixe.

Concordance des temps

Par un effet (heureux ?) de calendrier, nous étions en pleine université d'été, à Narbonne, quand a été promulguée la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République. Cette concomitance des temps voudrait-elle suggérer celle des idées ?

Cette loi, « fondatrice » d'une réelle évolution de l'Ecole de la République, a une sérieuse ambition éducative visant à l'émancipation des élèves et, pour finalité, une transformation de la Société, avec plus de justice, plus de solidarité ; c'est un pari sur l'avenir. Elle prendra toute sa force quand elle sera accompagnée des décrets d'application, et notamment de ceux concernant la refonte annoncée des programmes de l'école, des collèges, des lycées ; dans cet ordre. Pour autant, elle annonce sur de nombreux points une nouvelle donne -dont l'OCCE ne peut que se réjouir. J'en cite quelques-uns, inscrits dans les principes de cette loi :

- « [le service public de l'éducation] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser » *: nous n'avons de cesse de le rappeler, et c'est la base de toute pédagogie coopérative : faire ensemble pour que tous progressent.*
- « Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égale dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. » *: comment mieux dire la place que les élèves doivent avoir dans la future société que nous construisons ensemble ? C'est l'enjeu de l'Ecole d'aujourd'hui, nous le partageons.*
- « Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves » *: la pédagogie coopérative est ainsi reconnue dans sa finalité, dans ses apports, dans sa philosophie comme support et fondement de travail du service public de l'éducation, notamment, mais pas exclusivement, pour ce qui est de la formation des enseignants ! Quelle avancée !*

D'autres points pourraient être repris qui vont dans le sens des valeurs et des actions promues et développées depuis si longtemps par le mouvement OCCE. Nous en avons d'ailleurs eu confirmation au cours de cette université d'été narbonnaise, première d'une série de trois sur le thème « Envie d'école, goût d'apprendre » : conférences de haut niveau, ateliers participatifs dynamiques et tables rondes se sont succédé sur un rythme apprécié et, grâce au travail de préparation d'une équipe engagée, cette université d'été coopérative a été vécue avec beaucoup de profit par tous ses participants -intervenants compris. Il n'était que de constater la liberté de parole des uns et des autres (inspecteur général ou chargé de mission compris) pour en apprécier mutuellement la qualité des échanges et de la formation.

Ce numéro double d'Animation & Education relate l'ensemble des interventions de cette université d'été ; « apprendre sans violence » est le fondement de ce qui devrait gouverner le système éducatif ; l'enjeu est fondamental, le chemin à parcourir important ; les militants de l'OCCE ont du pain sur la planche.

Le mouvement OCCE, avec cette loi promulguée, avec ce support des universités d'été ouvertes à tous, a de quoi travailler, approfondir et développer ses idées, ses actions, ses valeurs. Il le fera d'autant plus qu'il aura la confiance de tous : parmi ceux-ci, je pense notamment aux financeurs d'Etat, ceux qui nous engagent à travailler « coopération » et ne doivent pas nous décevoir dans les aides fournies – cette année comme dans le futur.

La coopération est une affaire d'élèves, mais aussi de système ; faisons en sorte que les élèves aient plaisir à être et apprendre à l'école ; faisons en sorte que les enseignants aient plaisir à être ensemble, à coopérer, à enseigner.

Bonne rentrée à chacun.

Eric Weill
Président de la Fédération nationale OCCE

À vos agendas !

A la rentrée, on ploie sous la paperasse, on ne sait où donner de la tête tant les sollicitations pour diverses manifestations, Prix, Concours, opérations… auxquels on doit « absolument » participer pour le bien des élèves sont multiples. Et, bien sûr, derrière chaque événement se cache une autre date importante : celle du bouclage du projet, de remise des productions et créations. Pour vous aider dans ce casse-tête événementiel, nous avons recensé les dates d'inscription et de bouclage des actions nationales OCCE (les bulletins d'inscription sont disponibles sur le site de la Fédération nationale www.occe.coop) :

Dès septembre, pensez à vous inscrire à :

Vous menez un projet d'EDD à travers une des thématiques suivantes : eau, déchets, énergie, biodiversité, alimentation…

Alors, inscrivez-vous à éco'coop.

Pour cela, dès la rentrée, téléchargez le coupon d'inscription sur www.occe.coop (rubrique actions nationales) et renvoyez-le à votre Association Départementale OCCE avant le 30 octobre 2013. Menez votre projet coopératif d'EDD sur toute l'année. Enfin, témoignez de votre projet à travers notre dossier (4 pages à télécharger) et une affiche (à renvoyer par mail à votre AD avant le 30 avril 2014).

Pas de perdants, tous gagnants, pour un XXIème siècle harmonieux ! En juin, vous obtiendrez alors votre passeport ECO'COOP 2013/2014, symbole de votre engagement dans l'AGENDA 21 de votre coopérative.

L'opération étamine, Jeunes Auteurs et Lecteurs de l'OCCE qui vise à mettre en valeur, promouvoir et fédérer la création, la réalisation et l'échange de livres, à élargir la communication entre classes, à inciter à la rencontre avec des écrivains, des illustrateurs, des imprimeurs. L'évaluation coopérative des productions par des jurys d'enfants développe l'esprit critique et le respect de l'autre.

Vous pouvez vous inscrire comme Auteur et, dans ce cas, vous vous engagez à envoyer vos productions livresques avant le 19 mars 2014 , à la Fédération Nationale de l'OCCE.

Ou comme Lecteur et, dans ce cas, renvoyez vos fiches « critique » avant le 23 mai 2013.

THÉÂ Opération nationale Théâtre, qui vise à développer une pratique coopérative de l'éducation artistique aux arts de la scène, à faire du projet « théâtre » de la classe un projet réellement coopératif et, donc, à susciter et accompagner des projets théâtre à l'échelle de la classe coopérative. Cette année, vous explorerez les œuvres de ***Claudine GALEA*** ou de ***Jean-Pierre CANNET***. Vos présentations théâtrales seront valorisées lors des rencontres départementales Théa.

Vous avez jusqu'à la fin du premier trimestre pour vous inscrire au Concours national des Ecoles Fleuries et toute l'année scolaire pour réaliser le projet jardinage, fleurissement et embellissement de votre école. Vous devez constituer un dossier (album ou autres) montrant toutes les étapes et la démarche de votre projet. Au printemps, un jury se rend dans les écoles inscrites et la remise des Prix nationaux a généralement lieu le troisième mercredi du mois de janvier, dans un lieu prestigieux de la capitale. Ces prix concernent les classes qui s'étaient inscrites en 2012-2013.

Du 17 au 22 mars 2014, se déroulera, pour la 12ème année : La Semaine de la coopération à l'école, action qui vise à sensibiliser les élèves aux principes de la coopération scolaire et économique.
Renseignez-vous sur : **www.semaine.coop**

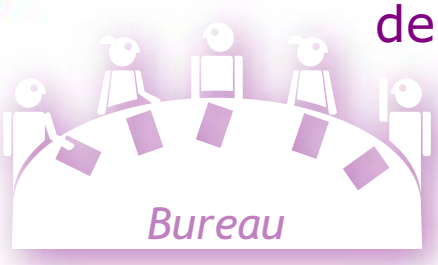
Mars, mois important, également, pour ceux qui ont conduit un projet vidéo ou réalisé un diaporama sonorisé dans leur école ou collège puisqu'ils peuvent valoriser leur création en s'inscrivant, avant le 8 mars 2014, à "Lire et écrire des images", le Festival vidéo et photo de l'OCCE (présélection des oeuvres le 19 mars), action qui vise à promouvoir les films comme support motivant pour l'éducation à la lecture et à la critique de l'image en mouvement.

En avril : ceux qui, avant de faire, veulent voir, peuvent participer au Festival comme « Spectateurs » et ainsi recevoir la compilation des films sélectionnés pour les analyser et porter une appréciation. Ceux-là ne devront donc pas oublier de s'inscrire avant le 29 mars 2014 et d'envoyer leurs appréciations écrites avant le 2 juin 2014. La cérémonie de clôture se déroulera, quant à elle, le 18 juin 2014 à Strasbourg.

Pour explorer la Convention internationale des Droits de l'Enfant avec l'OCCE, inscrivez votre classe dès la rentrée. Cette année, l'action s'intitule : *Les loisirs quel plaisir. Tous les enfants y ont droit.* Ainsi, c'est à travers une création en Art postal que l'OCCE invitera chacun des élèves des classes participantes à découvrir la CIDE pour comprendre combien ses droits sont valables pour lui-même et pour tous les autres enfants du monde.

Pour plus d'informations sur ces actions, n'hésitez pas à consulter les fiches téléchargeables sur le site de la Fédération OCCE : www.occe.coop ou contactez l'association OCCE de votre département.

Nouveau Conseil d'Administration
de la Fédération nationale de l'OCCE



1. Eric WEILL
Président
Inspecteur de l'Education nationale
OCCE des Yvelines

2. Gilles RIBET
Vice-Président
Pédagogie et Formation
Conseiller pédagogique
OCCE d'Ille-et-Vilaine

3. Christian ROBILLARD
Secrétaire Général
Professeur des écoles
OCCE du Val-d'Oise

4. Marie-France SANGLA
Secrétaire Générale Adjointe
Professeur des écoles
OCCE de l'Ain

5. Didier POINT
Trésorier
Professeur des écoles
OCCE des Yvelines

6. Catherine FRACHON
Déléguée Générale
Conseillère pédagogique
OCCE des Alpes-de-Haute-Provence

7. Bernard CLERC
Professeur de lettres certifié
OCCE du Lot-et-Garonne

8. Huguette DEBROUWER
Professeur des écoles
OCCE de l'Oise

9. Myriam DERVEAUX
Directrice SEGPA
OCCE du Nord

10. Dominique DUPLAN
Professeur des écoles
OCCE d'Eure-et-Loir

11. Alain DUSERT
Professeur des écoles
OCCE de l'Ain

12. Eliane FINET
Inspecteur de l'Education nationale
OCCE de l'Isère

13. Régine FRELIN
Professeur des écoles
OCCE de l'Hérault

14. Alain JOFFRE
Administrateur
Professeur des écoles
OCCE de l'Ardèche

15. Renaud LUNARD
Professeur des écoles
OCCE de Corrèze

16. Jany NEVEUX
Professeur des écoles
OCCE de l'Isère

17. Dominique PARIZOT-D'HOOGE
Professeur des écoles
OCCE de Côte-d'Or

18. Jean-Claude PILON
Professeur des écoles
OCCE du Lot-et-Garonne

19. Nicole ROSSO
Professeur des écoles
OCCE de l'Eure

20. Patrick SIBEAUD
Professeur des écoles
OCCE de l'Aisne

21. Maxime SIMON
Professeur des écoles
OCCE du Val-d'Oise

22. Jean-Georges WEBER
Professeur des écoles
OCCE du Bas-Rhin

23. Martin WENZ
Professeur des écoles
OCCE de Corse du Sud

Eric Debarbieux

Sociologue, spécialiste des phénomènes de violence scolaire,

Fondateur avec Catherine Blaya de l'Observatoire international de la violence à l'école, Délégué ministériel à la prévention des violences en milieu scolaire.

Violence scolaire, **Une Loi a été votée, il faut la faire exister !**

La délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, officiellement installée le 12 novembre, travaille sur tous les axes de la violence afin que des projets, des outils pédagogiques, des modules de formation soient lancés dès la rentrée 2013. Analyse d'Eric Debarbieux, Délégué de cette instance.

Animation & Education : Dans vos rapports[1] ou vos interviews, vous précisez que les faits de violence graves, notamment à l'école primaire, sont rares. Dans le même temps, vous agissez pour que la violence scolaire soit reconnue et que des mesures sérieuses soient prises. N'est-ce pas un peu contradictoire ?

Eric Debarbieux : Ma position, au sujet de la violence scolaire, a toujours été claire et a d'ailleurs présidé à tous les travaux que nous avons menés avec l'Observatoire de la violence à l'école que j'ai créé : ni exagération de cette violence, ni négation.

La violence relatée dans les faits divers est une violence d'intrusion, souvent spectaculaire, que l'on a tendance à exagérer à des fins politiques (mise en place de politiques sécuritaires, avec, en toile de fond, la xénophobie, l'ordre, la répression…), médiatiques (les événements qui provoquent les plus grands buzz sur la toile sont le Tsunami, le terrorisme et la violence à l'école), publicitaires ou carriéristes.

Mais, la violence à l'école n'est pas, pour l'essentiel, cette violence de faits divers. C'est une micro-violence qui s'exprime essentiellement à travers des insultes, des menaces mais aussi des bousculades ou des bagarres, qui peut aller jusqu'au harcèlement ou jusqu'à des faits de délinquance comme le racket. La recherche, en France comme à l'étranger, montre que ces petits faits de violence ont des conséquences majeures quant ils sont répétés. Aussi, on ne peut traiter avec justesse du phénomène de violence à l'école si on ne comprend pas que l'essentiel de cette violence est constituée de la répétition de petits faits. C'est pour cela qu'il ne s'agit pas de nier l'existence et la gravité de faits majeurs mais il ne faut pas les exagérer et, surtout pas minimiser la gravité des micro-violences répétées.

A&E : Mais existe-t-il des études permettant d'estimer, justement, les conséquences à long terme de cette micro-violence répétée ?

E.D. : Contrairement aux idées reçues, il existe effectivement des enquêtes longitudinales sur la question de la violence scolaire répétée qui ont porté sur l'observation de cohortes sur plus de 40 ans. Ces études ont montré les conséquences à très long terme du harcèlement, ce que les Anglais appellent le « bullying », sur les victimes : conséquence en termes de scolarité (échec scolaire, décrochage…), y compris pour des élèves initialement en réussite scolaire* que les autres traitent « d'intellos » et conséquence en termes de santé mentale.

Un des fondamentaux de la recherche sur la violence à l'école, c'est de montrer qu'elle amène à une perte d'estime de soi, à des épisodes dépressifs, à des tentatives de suicide… cela peut impacter la vie d'un individu à très long terme, voire sur sa totalité.

Evidemment, cette micro-violence a toujours existé mais aujourd'hui on ne peut plus la négliger car on connaît parfaitement ses conséquences qui peuvent être extrêmement graves : sur l'individu, la vie collective, le climat scolaire, sur les agresseurs même. Une enquête qui a porté sur le suivi pendant plus de 40 ans d'une cohorte d'agresseurs, dans la banlieue sud de Londres, a montré que les agresseurs étaient, plus souvent que d'autres, au chômage, présentaient des problèmes de maltraitance dans le couple ou en tant que parent maltraitant… c'est un exemple mais qui souligne que les agresseurs sont également des personnes en danger qu'il faut aider.

Eric Debarbieux est, entre autre, l'auteur du rapport : « ***Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École*** »

Enfin, je n'oublie pas, bien sûr, les conséquences en termes de sécurité publique : une enquête a montré que 75 % des individus qui ont tiré sur des écoles (les auteurs de school shooting) y avaient été harcelés.

A&E : Vous dites que ces micro-violences ont toujours existé mais n'ont-elles pas changé de formes depuis 35 ans et ne se posent-elles pas avec plus d'acuité ?

E.D. : Je pense, en effet, que la problématique de la violence à l'école a connu plusieurs évolutions de fond. Le regard que l'on porte sur la violence a, lui-même, changé. On a trop longtemps cru que la violence à l'école venait de l'extérieur en minimisant totalement une violence majoritairement interne.

Sur les formes, une première évolution a eu lieu, à la fin des années 90, qui a été beaucoup plus systématiquement, notamment en quartier sensible, une violence liée à la délinquance d'exclusion et qui présente deux caractéristiques essentielles. La première, c'est qu'elle est plus collective, la seconde est qu'elle est anti-scolaire, anti-institutionnelle et, donc, se manifeste aussi contre les personnels. La prise en compte de cette évolution modifie la problématique de lutte contre la violence scolaire. Les mesures individuelles allant dans le sens de l'exclusion sont vaines et ne font que renforcer l'idée que l'école est l'ennemie et exacerber le ressentiment contre cette école qui exclue.

La deuxième évolution, beaucoup plus récente, est apparue avec le développement des technologies de l'information et de la communication et, notamment, d'internet et des réseaux sociaux : c'est la cyber-violence. Catherine Blaya[2], sociologue, vient de publier un ouvrage sur cette question. Cette nouvelle forme élargit les limites géographiques de la violence. Le harcèlement ne s'arrête plus aux portes de l'école mais atteint la victime, la poursuit jusque dans sa sphère familiale et intime. Chahuté, moqué en cours de récréation, l'élève retrouve exposées ses humiliations sur le cyber-espace. Les nouvelles technologies sont une des mutations éducatives les plus importantes et les plus rapides qu'il n'y ait jamais eues dans le monde et dans l'histoire. Alors, il ne s'agit pas d'interdire le téléphone, l'ordinateur, de se priver des bénéfices de ces outils de communication. En tant qu'ancien enseignant Freinet, je mesure tous les avantages que j'aurais pu en tirer pour élaborer un journal scolaire en ligne, par exemple. Mais, il y a derrière l'usage de ces technologies des risques, des dangers et il faut, là aussi, éduquer, montrer quelles sont les valeurs que l'on souhaite transmettre en termes de respect de l'autre et de coopération.

A&E : Alors, pour endiguer ces micro-violences et leurs nouvelles formes, que va faire, concrètement, votre délégation ministérielle ?

E.D. : Les actions prioritaires sont multiples car il convient d'agir sur plusieurs leviers, de trouver des réponses à des problématiques urgentes et diverses.

La première priorité était de travailler sur la gestion de la violence :

- Comment, en cas de violence la plus dure, même si le risque est minime, gérer cette situation de crise ? Cette gestion nécessite la mise en œuvre de protocoles d'intervention : comment sécuriser, mettre en œuvre une cellule d'écoute, gérer la communication pour qu'elle ne dérape pas dans le n'importe quoi médiatique qui va amplifier le phénomène. Nous travaillons sur cet aspect de gestion de crise, sur des dispositifs précis conçus avec des membres du RAID, des principaux de collège, des membres de la RATP.

> « La pire des choses dans les phénomènes de violence, c'est la solitude de la victime. »

- Ensuite, comment gère-t-on la crise ordinaire ? Dans la formation des enseignants, comment leur apprend-t-on à adopter une attitude bienveillante, non abusive lorsqu'ils ont des enfants qui piquent des crises de colère à répétition, qui présentent des troubles du comportement ? Quand 36 % des enseignants du primaire affirment avoir souvent ou très souvent des élèves perturbés, voire gravement perturbés, il faut agir. Si on ne le fait pas, que se passera-t-il ? Nous aurons des élèves exclus précocement, de futurs décrocheurs ! C'est un abandon d'élèves en danger. Nous avons ouvert ce chantier et nous élaborons des dispositifs, qui seront mis en place en novembre et permettront de gérer ces situations à l'intérieur des établissements scolaires de façon à ce que l'enfant ne soit pas abandonné. La pire des choses dans les phénomènes de violence, c'est la solitude de la victime.

- Enfin, comment gère-t-on les conflits ? La Loi vient d'imposer un module de formation à la gestion des conflits dans la formation des enseignants. Très bien ! Mais où trouver les formateurs ? Dans les mouvements pédagogiques, dans les associations qui travaillent sur la non-violence… Il est donc urgent, et nous y travaillons, d'élaborer une cartographie des formateurs. Simultanément, nous mettons en place des formations de formateurs.

Deuxième priorité : Aller au fond des choses, sensibiliser mais aussi informer, éduquer, accompagner.
Nous sommes en train de lancer une nouvelle campagne contre le harcèlement avec l'ajout d'un certain nombre de facteurs : les violences et insultes à caractère homophobe, la cyber-violence, le sexisme. Nous travaillons sur une dizaine de dessins animés en 3 D à destination des primaires. Nous fabriquons et allons diffuser simultanément des kits pédagogiques concrets pour chaque vidéo sur l'état de la science et de la connaissance sur ces thèmes et les actions que l'on peut mener et comment fait-on bouger les témoins, à savoir : comment les élèves peuvent, collectivement, mettre Hors la Loi ces harcèlements.
Nous lançons également un grand prix national contre le harcèlement : « Ensemble contre le harcèlement ». Un prix par académie et huit prix nationaux. Les élèves, en coopération, vont créer un outil de communication contre le harcèlement. L'OCCE fait partie des partenaires. C'est un prix en numéraire qui sera remis aux gagnants afin que cette somme soit utilisée et gérée par les élèves pour un projet de leur choix.
Par ailleurs, nous avons mis en place des outils très simples, qui seront diffusés à la rentrée, également du type : « Tu es victime, à qui tu t'adresses ? » ; « Vous êtes parents, qu'êtes-vous en droit d'attendre de l'école si votre enfant est victime de harcèlement ? » ; « Je suis témoin, qu'est-ce que je peux faire ? »… Nous travaillons avec le Médiateur de l'éducation nationale, les Fédérations de Parents d'élèves, les Fédérations de lycéens qui ont, et cela est fort intéressant, changé la question : ils ont remplacé « … qu'est-ce que je peux faire ? » par « je suis témoin de harcèlement, qu'est-ce que je DOIS faire ? ».
Derrière cela, nous nous préoccupons de la formation des référents harcèlements académiques chargés de gérer les appels des jeunes, des parents, enseignants… Comment aident-ils ? Que font-ils ? Nous travaillons sur la rédaction de fiches-types à l'intention de ces référents académiques. Ces fiches seront contraignantes pour les établissements eux-mêmes qui ont obligation d'agir. Un amendement historique sur le harcèlement a été adopté obligeant tous les établissements à mettre en place des actions de prévention et de lutte contre le harcèlement. Ce qui nous paraissait important, c'est qu'au-delà du texte de Loi, de cette circulaire que nous avons aidée à rédiger, on donne les moyens de l'appliquer, que l'on fournisse des outils d'accompagnement. Nous comptons beaucoup sur les mouvements d'éducation populaire pour y parvenir, pour nous aider à construire et diffuser ces outils.

Troisième priorité qui nous semble essentielle, c'est de travailler sur le changement global du climat scolaire.
Pour nous, le climat scolaire est au centre, c'est-à-dire les interrelations entre les différentes personnes. Là aussi, la recherche est très claire, le facteur de risque premier, c'est l'incohérence et l'inconsistance des équipes pédagogiques (soit à cause de conflits entre adultes, de changements importants,…). Nous avons obtenu un triennal au Plan national de Formation pour former, dans chaque académie, des groupes de 5 à 10 personnes par académie, dédiés à la gestion de classe, la prévention du harcèlement, la sécurité. L'essentiel de notre travail est d'aller en académie pour aider à ce que le climat scolaire devienne une priorité dans leur projet. Simultanément à la mise en œuvre de ces priorités, nous travaillons, bien évidemment, sur ces thématiques au niveau des futurs ESPE, afin d'intégrer concrètement et de façon importante la problématique de la violence scolaire dans la formation initiale et continue des enseignants. C'est une des clés de voûte !

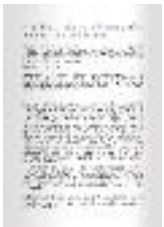
> Nous travaillons, bien évidemment, sur ces thématiques [harcèlement, climat scolaire,…] au niveau des futurs ESPE, afin d'intégrer concrètement et de façon importante la problématique de la violence scolaire dans la formation initiale et continue des enseignants.

Dans tous ces domaines, sur tous ces aspects, nous restons combatifs. Une loi a été votée avec des éléments extrêmement satisfaisants. Le vrai combat sera de la faire exister !

Interview, Marie-France Rachédi

1. Voir notamment :

« Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École » Observatoire international de la violence à l'École, avril 2011.



« Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. ». Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'Enseignement Scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

« Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France ». E. Debarbieux et G. Fotinos.

2. Catherine Blaya « Les ados dans le cyberespace- Prises de risque et cyber-violence » Collection : Pédagogies en développement. Editeur : De Boeck.

Grand projet pour **Petits Cinéastes**

Photo : lespetitscineastes.fr

Créée en janvier 2013 à Saint Ouen, en Seine-Saint-Denis, les « Petits Cinéastes » est une jeune coopérative d'éducation à l'image qui connaît déjà un franc succès auprès des milieux éducatifs et des associations. Yoann Belingard, co-fondateur de cette Scop avec Pierre Batelier, nous fait découvrir ce « laboratoire de vie où chaque jour se prouve et s'éprouve la démocratie horizontale, l'égalité, la solidarité et l'entraide » autour de l'éducation à l'image.

Animation & Education : Quel est l'objet des « Petits cinéastes » ?

Yoann Belingard : Cela fait maintenant plusieurs années que Pierre et moi animons des ateliers d'arts visuels*. C'est au cours d'un projet cinéma regroupant plusieurs quartiers que nous avons constaté in situ l'utilité et les bienfaits de telles activités sur le jeune public. L'omniprésence de l'image à travers une profusion de médias est, en effet, un fait de plus en plus constaté et l'enfant est, dès son plus jeune âge, entouré et parfois même submergé par ces flots d'images. Le problème est qu'il grandit sans approfondir ou comprendre totalement ce qu'il voit à cause de la culture du « zapping » et des injonctions de l'immédiateté.

L'éducation à l'image permet aux jeunes de ne plus être de simples spectateurs, en ce qu'elle leur donne les outils nécessaires pour développer un certain sens critique. Pour nous, cette éducation est un préalable indispensable pour, dans un second temps, leur apprendre à utiliser ces images pour leur épanouissement personnel.

Nous avons donc créé cette coopérative d'éducation à l'image afin de proposer notre projet au plus grand nombre. Concrètement, notre but est de sensibiliser le jeune public aux différents moyens techniques et artistiques utilisés dans le cinéma. Nous organisons et animons des ateliers ludiques afin que chaque enfant puisse confronter librement son point de vue avec ses camarades, comprendre comment sont construits les films et, enfin, passer à la pratique devant et derrière la caméra.

A&E : En quoi le choix de créer une scop vous a-t-il paru comme étant le plus cohérent ?

Y.B. : Une société coopérative propose un environnement de travail qui offre l'avantage majeur de correspondre à nos personnalités, à nos valeurs et à l'exercice de notre métier. Elle place l'humain au cœur de son projet sans pour autant faire fi des contraintes économiques nécessaires à sa viabilité. Par nature, une scop s'articule autour de principes-clés auxquels nous adhérons pleinement puisqu'ils se fondent sur l'utilité sociale, une forte dimension collective et, enfin, sur une gestion participative. En effet, chaque salarié a vocation à devenir associé et donc à être plus directement coresponsable des décisions qui conditionnent à la fois la bonne marche de son outil de travail et son « inscription » dans la durée.

De surcroît, une scop est un laboratoire de vie où chaque jour se prouve et s'éprouve la démocratie horizontale, l'égalité, la solidarité et l'entraide. Outre ces « fondamentaux », une scop est une sorte de micro société en mouvement où la vie d'une équipe se compose et se recompose à travers le prisme de personnes qui s'enrichissent de leurs différences.

A&E : Quels sont vos lieux d''interventions et pour quel type de public ?

Y.B. : Les ateliers proposés par « Les Petits cinéastes » s'adressent (pour le moment) au jeune public (de 8 à 18 ans). Nous intervenons dans les structures accueillant des enfants, des adolescents, à savoir les écoles, les foyers, les centres de loisirs et ateliers de quartiers, les centres spécialisés, les centres hospitaliers.

Le projet est adaptable selon le public, les besoins exprimés par nos commanditaires et à l'aune de leurs possibilités budgétaires et, bien entendu, en tenant compte de la nature des infrastructures dans lesquelles nous sommes accueillis.

En s'adressant à la jeunesse, les actions des « Petits cinéastes » impliquent également leur famille et leurs proches, ainsi que les animateurs, éducateurs, animateurs sociaux, enseignants.

A&E : Votre création est récente, pourtant vous connaissez déjà un certain succès sur le terrain. Comment l'analysez-vous ?

Y.B. : Il y a une prise de conscience de l'importance de notre objet, à savoir l'éducation à l'image et un réel besoin d'actions dans ce sens sur le terrain et donc une demande. D'autre part, notre démarche, notre réactivité (versus disponibilité), la capacité à nous immerger sans aucune difficulté dans les milieux où nous évoluons, notre aptitude à tenir compte des différentes typologies des groupes d'enfants avec qui nous travaillons et enfin notre appétence pour établir des synergies avec les enseignants sont, me semble-t-il, nos principaux atouts.

Nous ne pensons ni n'agissons à la place des autres, nous nous mettons à leur service, ce qui nous vaut ensuite d'en recevoir des témoignages confortant chaque jour un peu plus le bien-fondé de notre approche et de nos pratiques. Cette approche nous a valu également d'être repérés par l'Association départementale OCCE de la Seine-Saint-Denis avec laquelle nous sommes en train de finaliser un projet dont l'objectif sera de dispenser une formation vidéo et audiovisuelle pour les enseignants désireux de s'approprier les savoirs et pratiques de base de notre métier. C'est un projet qui nous tient à cœur car même si les passeurs d'images professionnels ont beaucoup à apprendre des enseignants, la réciproque s'applique tout autant, surtout à l'heure où l'école est, une fois de plus, sous les feux des projecteurs.

Interview par Isabelle Crenn

* Pierre Batelier et Yoann Belingard sont deux jeunes cinéastes aux formations complémentaires. Pierre est diplômé de l'Institut International de l'Image et du Son et Yoann a été adoubé par les Arts Décoratifs de Paris (option photo-vidéo)

LES PETITS CINÉASTES Coopérative d'éducation à l'image

47 rue Anselme 93400 Saint-Ouen
06 37 65 53 13
06 46 36 14 58
www.lespetitscineastes.fr
contact@lespetitscineastes.fr

UN ACCORD-CADRE pour promouvoir l'économie sociale et solidaire à l'Ecole

Vincent Peillon, ministre de l'Education nationale, Benoît Hamon, ministre délégué à l'Economie sociale et solidaire (ESS), et Roland Berthilier, président de L'ESPER (l'Economie Sociale Partenaire de l'Ecole Publique), ont signé un accord-cadre de coopération en faveur de l'éducation à l'ESS, le 13 juin 2013.

Photo : ©C. Robillard

De gauche à droite : ***Vincent Peillon,*** ministre de l'Education nationale, ***Roland Berthilier,*** président de L'ESPER ***et Benoît Hamon,*** ministre délégué à l'ESS

Depuis des années, avec L'ESPER et avec COOP.FR (ex Groupement National de la Coopération (GNC)), l'OCCE revendiquait une véritable existence de l'Economie Sociale et Solidaire dans les programmes de l'Education Nationale. Les Coopératives, par exemple, étaient ignorées comme s'il n'existait dans notre pays qu'un seul statut possible d'entreprise ! Comme si l'objet de l'entreprise ne pouvait pas reposer sur des valeurs humanistes ! C'est donc une juste réparation qui est enfin promue par cet accord.

Qu'est-ce que L'ESPER

Créé en décembre 2010, L'ESPER est une association rassemblant 40 organisations de l'Economie sociale (associations (dont l'OCCE), mutuelles, coopératives, syndicats) agissant dans le champ de l'Ecole et de la communauté éducative. Ses membres mènent des activités dans les domaines suivants : éducation, santé, assurance, banque, médico social, formation, accompagnement des métiers éducatifs, centres de vacances et de loisirs, activités post et périscolaires...

L'ESPER a vocation à constituer un espace d'échange et de dialogue entre ses membres, et à exprimer des prises de position communes sur leurs conceptions de l'Ecole publique laïque et de la société. Il s'engage depuis sa création à œuvrer au développement de l'ESS dans l'éducation et la formation. lesper.fr

L'ESPER
L'Économie Sociale Partenaire de l'École de la République

« L'économie sociale et l'Ecole de la République partagent les mêmes valeurs »

Les structures de l'ESS contribuent à l'activité économique nationale, agissent auprès de l'école et s'impliquent dans l'éducation :

- elles interviennent dans tous les secteurs d'activité et participent au développement économique, social et environnemental ainsi qu'aux politiques de cohésion sociale et d'aménagement du territoire. Face à la crise financière, elles prouvent leur capacité de résistance et démontrent leur utilité sociale.
- Fondées sur la solidarité, leurs valeurs sont proches de celles de l'Ecole de la République. Elles accompagnent les enfants, les parents d'élèves et les enseignants (via les coopératives scolaires, les associations de parents, les associations sportives, les mutuelles...) dans leur vie quotidienne à l'école.

Pour toutes ces raisons, le Ministère de l'Éducation Nationale, le Ministère délégué à l'Économie Sociale et Solidaire et à la Consommation et L'ESPER ont décidé de coopérer pour renforcer la connaissance de l'ESS parmi les jeunes.

« *On a longtemps considéré que les entreprises ne devaient pas entrer dans l'Ecole. En réalité, c'est le mercantilisme qui doit en être exclu*», a tenu à préciser Roland Berthilier, président de L'ESPER, juste avant de conclure : « *L'économie sociale et l'Ecole de la République partagent les mêmes valeurs. Les organisations membres de L'ESPER*

sont issues de l'éducation : c'est donc une grand fierté pour nous de signer cet accord qui reconnaît l'importance de l'ESS et nous engage à agir avec et pour les jeunes. »

Un accord autour de trois objectifs

L'accord-cadre de coopération signé vise à mieux faire appréhender l'ESS par les élèves, afin qu'ils comprennent qu'il s'agit d'une véritable alternative au modèle économique dominant dans lequel ils peuvent s'investir, bénévolement ou professionnellement. Cela passe par un renforcement de la présence de l'ESS dans les programmes scolaires, par exemple en sciences économiques et sociales. Cela nécessite surtout de faire vivre l'ESS à l'Ecole, de la maternelle au lycée, dans le cadre plus large de l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité.

L'accord-cadre s'articule ainsi autour de trois objectifs :

- « soutenir et développer les initiatives construites sur les pratiques pédagogiques de l'ESS dans et autour de l'école sur l'ensemble du territoire national » ;
- « promouvoir les valeurs de l'ESS auprès des publics scolaires en valorisant la mise en œuvre de la solidarité » ;
- « favoriser la réussite de tous les élèves », dans un esprit de cohésion sociale.

L'ESS dans la formation initiale et la formation continue

L'accord-cadre prévoit des actions en direction des publics scolaires, des personnels éducatifs et des salariés et bénévoles de l'ESS :

Publics scolaires

- Le Ministère de l'Education Nationale sollicitera L'ESPER pour contribuer à une meilleure connaissance et compréhension du secteur de l'ESS et de ses structures : à ce titre, L'ESPER sera associé aux travaux sur les contenus d'enseignement engagés sous l'autorité du Conseil supérieur des programmes.
- Les signataires travailleront à encourager les actions d'éducation à l'ESS, de la maternelle au lycée : programmes de sensibilisation, projets citoyens permettant l'acquisition de compétences civiques, actions visant à l'implication des lycéens dans la vie de leur établissement, initiatives favorisant le goût d'entreprendre et l'engagement dans le monde de l'ESS…

  Une « Semaine de l'ESS à l'Ecole » sera organisée pour valoriser l'ensemble des initiatives et inciter au déploiement de nouvelles.
- L'ESPER proposera des supports d'information et d'orientation pour les collégiens et lycéens et leurs familles.
- L'ESPER travaillera au développement de l'accueil de stagiaires au sein des structures de l'ESS.

Valoriser et mutualiser les actions pédagogiques des Personnels éducatifs

- Un travail collectif de recensement, création et diffusion de ressources pédagogiques sur l'ESS sera mené à destination des enseignants et personnels d'encadrement et d'orientation.
- L'ESPER sera invité à intervenir dans la formation initiale et continue des enseignants et, en retour, encouragera les structures de l'ESS à développer l'accueil des personnels de l'éducation nationale qui doivent ou souhaitent effectuer des périodes en entreprise.

Formation tout au long de la vie, valoriser l'action des Hommes

- Une coopération est enfin envisagée pour développer la formation des adultes du secteur de l'ESS. Les personnels éducatifs déjà engagés de manière bénévole, en détachement, ou mis à disposition pourront valoriser leur expérience dans le cadre de l'évolution de leur carrière.

C'est maintenant aux acteurs du système éducatif à donner vie à cet accord en le traduisant par l'action. Pour les y aider, l'OCCE développe déjà un jeu « ESS-Triple H » qui, avec son livret pédagogique, offrira un support concret de mise en œuvre de cet accord. Le mois de l'Economie Sociale et Solidaire sera l'occasion d'en vérifier les avancées, d'informer les classes et de diffuser de manière plus large les outils et dispositifs pédagogiques sur lesquels il s'appuie.

Christian Robillard
Secrétaire général de la Fédération OCCE.

4 arguments pour aborder l'ESS dans les formations scolaires

… parce que c'est un modèle qui compte dans l'économie française.

L'ESS représente 10,3 % de l'emploi français, 13,9 % de l'emploi privé, 2,34 millions de salariés, 222900 établissements employeurs, 56,4 milliards d'euros de rémunérations brutes versées.

L'ESS devra renouveler 600 000 emplois d'ici à 2020.

… parce que c'est un enjeu de cohésion sociale majeur.

19 millions de Français adhèrent à une mutuelle de santé, près de 22 millions sont sociétaires d'une banque coopérative, 21,1 millions sont sociétaires d'une mutuelle d'assurance, entre 11 et 16 millions sont bénévoles dans des associations, et plus d'1 Français sur 4 adhère à une association.

… parce que c'est un enjeu d'éducation populaire.

On peut adhérer à une organisation de l'ESS sans parfois le savoir et n'exercer aucun des droits ou obligations correspondant avec la qualité d'adhérent ou de sociétaire. Il s'agit pourtant d'un enjeu central pour que le projet de l'organisation soit en adéquation avec les besoins de ses membres. On ne peut donc pas passer sous silence les valeurs et le mode de gouvernance des structures de l'ESS.

… et parce que les jeunes en ont une connaissance insuffisante.

Ateliers d'Architecture **Pour et Par les Enfants**

Lancés à la rentrée 2013 dans des écoles parisiennes et lyonnaises, les Ateliers d'architecture Pour et Par les enfants proposent de sensibiliser les plus jeunes aux enjeux importants de l'environnement et de la société via l'architecture.

« La pièce secrète », « L'arrêt du temps », « La pièce manquante », « Le son de l'architecte »… sûr que ces intitulés vont intriguer les enfants, titiller leur imagination, encourager leur curiosité naturelle à en savoir plus ! Ce sont les thèmes des dix ateliers (voir encadré) d'architecture Pour et Par les enfants qui seront proposés, à la rentrée 2013, au choix des enseignants de quelques écoles parisiennes du 18ème arrondissement et quelques écoles lyonnaises du quartier de la Guillotière, en partenariat avec l'Office Central de la Coopération à l'école. « *Ces ateliers*, expliquent Réka Hoznek et Gaby Hudde, co-responsables, *vont ouvrir aux jeunes (6-12 ans) un espace pour appréhender leur quartier à travers la création de maquettes, d'œuvres poétiques et théâtrales et leur permettre de s'approprier leurs lieux de vie, de les améliorer, en coopération, dans un esprit de convivialité et d'apprentissage responsable des enjeux de l'environnement. Nous envisageons, à travers des exercices ludiques (construction d'une maquette, dessins, inventions techniques, défis technologiques…), de décloisonner les savoirs en créant des liens entre les différentes thématiques pouvant être en relation avec le programme scolaire et le développement durable* ».

En termes de démarche, les créateurs entendent appliquer la méthodologie des Ateliers d'écriture et de pratique théâtrale de Zarina Khan : « *Ce projet*, confirment-ils, *est en effet né de la rencontre entre les architectes que nous sommes et Zarina, auteur, metteur en scène, qui élabore, depuis 1984, des programmes pédagogiques pour prévenir la violence et les conduites à risques en direction des enfants et des publics fragilisés. Nous sommes tous convaincus que sa méthode s'allie parfaitement avec les enjeux urgents de la préservation de l'environnement et du développement durable* ».

Concrètement, parmi les dix ateliers proposés, les écoles et les enseignants en sélectionneront trois qui seront développés en 10 séances. Les intervenants de l'association s'engagent à être présents durant la globalité de chaque session, auprès des enfants. Ces 10 interventions se dérouleront d'octobre à avril selon un calendrier défini avec les enseignants. « *L'atelier « La petite architecture du quartier »*

Qui sont-elles ?

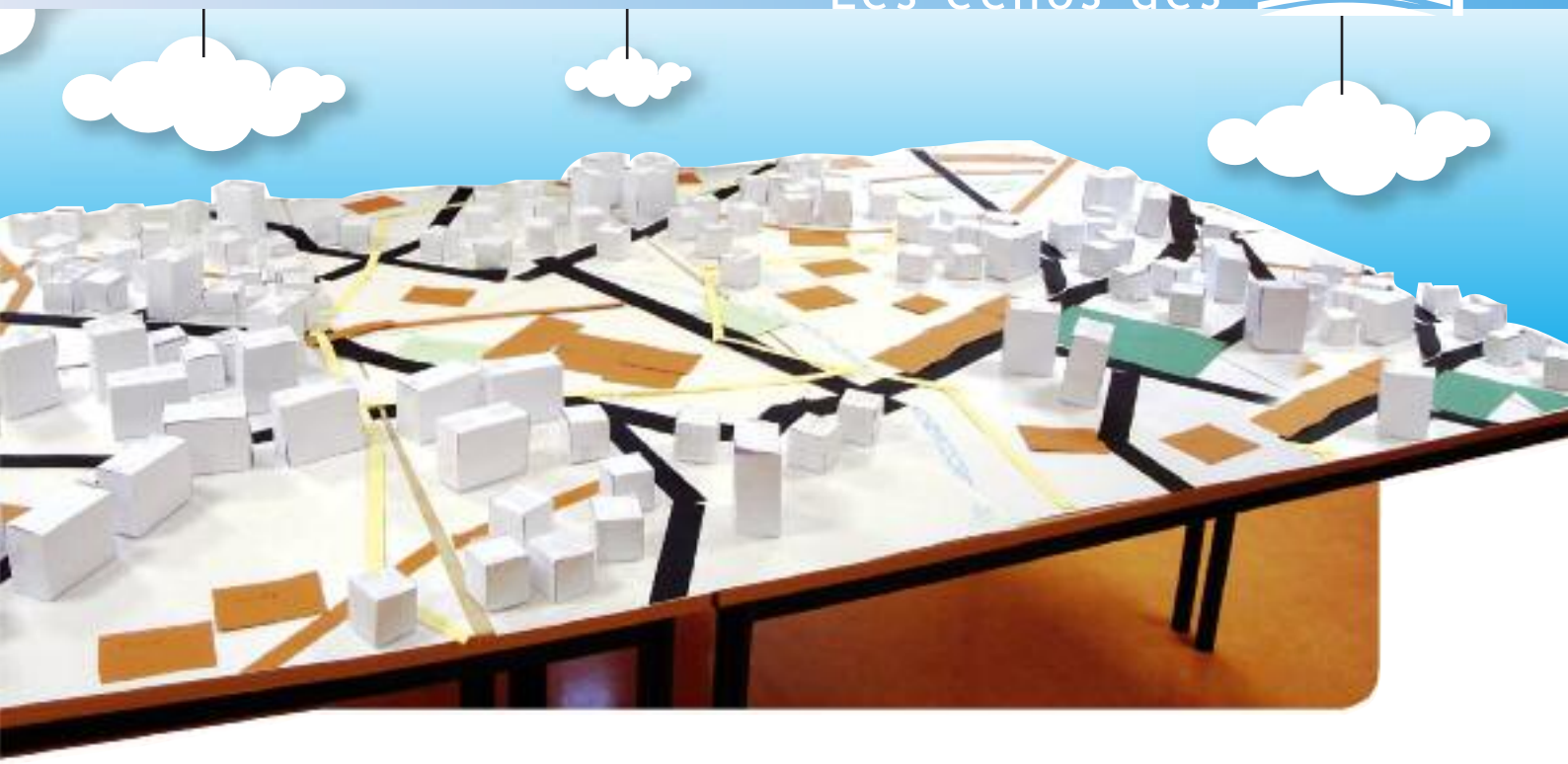
Gaby HUDDE (architecte, plasticienne, chercheure) et

Réka HOZNEK (architecte) sont responsables du département Architecture et Développement Durable de la Compagnie Zarina Khan « Ateliers d'architecture Pour et Par les enfants ».

La compagnie Zarina Khan

Zarina Khan est auteur (Sociétaire adjoint de la SACD), metteur en scène de Théâtre, réalisatrice, philosophe, créatrice de la méthode « Ateliers d'écriture et de pratique théâtrale Zarina Khan © » et du réseau national et international de ces ateliers visant à favoriser la rencontre des cultures. À partir du double apprentissage de la philosophie et du théâtre, elle développe une méthode d'Ateliers d'écriture et de pratique théâtrale qui concerne tous les cycles de l'enseignement, des écoles maternelles jusqu'aux universités. Elle applique cette méthode dans des situations de conflits (Sarajevo, Beyrouth en guerre) et de tensions (quartiers dits difficiles, jeunes en rupture), ce qui lui vaut, en 1995, d'être nommée experte pour la Paix par l'UNESCO et, en 2005, d'être nominée au Prix Nobel de la Paix.

Source : http://zarinakhan.org/



sera dispensé sur les mois de mai et juin, précisent les architectes. *Nous expliquerons aux enfants, dès la première intervention, l'objectif, à savoir : créer une architecture éphémère qui servira de support à l'exposition de leurs œuvres réalisées dans les autres ateliers. Ainsi, après s'être exercés durant l'année scolaire, les enfants pourront réellement participer à la conception et à la mise en place d'un travail d'architecte à l'échelle 1/1. Cet atelier constitue donc, à la fois, l'exposition des travaux réalisés pendant l'année et la concrétisation de leur création en tant que petits architectes. Par ces expositions, les enfants participeront à la construction de leur quartier et contribueront à la diffusion du message sur le développement durable comme enjeu de société* ». Pas moins de trois expositions sont ainsi prévues pour valoriser le travail des élèves, une à Paris, une à Lyon et, cerise sur le gâteau, une au Grand Palais. Les Associations départementales OCCE de Paris et de Lyon accompagneront les écoles inscrites dans ce projet jusqu'à cette ultime exposition, en novembre 2014.

Marie-France Rachédi

Faites vos choix !

Les élèves et enseignants acteurs de ce projet pourront choisir 3 ateliers parmi les 10 proposés.

« La pièce secrète » : espace imaginaire que les enfants vont s'approprier et construire en maquette.

« L'Arrêt du temps » : une télécommande magique va permettre aux enfants de s'arrêter sur un moment heureux et de le dessiner.

« L'accélération du temps » : a contrario, cette télécommande-là va leur permettre de se projeter dans le futur et de dessiner un moment heureux imaginaire.

« Un refuge dans la nature » : chaque enfant choisit un environnement naturel et y développe son habitacle.

« Une maison recyclée en ville » : chaque enfant choisit un environnement urbain et y développe son habitacle.

« Le récit d'un rêve collectif » : à travers un jeu qui s'inspire des rêves de chacun, il s'agira de conter l'histoire d'une ville fantaisiste imaginée par l'ensemble de la classe.

« Ma limite + Ta limite = la juste limite » : dans un milieu défini, l'ensemble de la classe décide l'emplacement d'une maison et la relie à des équipements existants… mais attention aux conséquences !

« Le son de l'architecture » : écoute ce morceau de musique et laisse libre cours à ton ressenti par le biais du modelage.

« La pièce manquante » : la photo du quartier où un espace a été gommé. Les enfants vont pouvoir le remplir à leur gré avec les éléments qui leur semblent nécessaires pour l'avenir.

Une maison pour mon voisin habitant ailleurs : choisis un continent et imagine la maison idéale pour cet ami qui habite ailleurs.

« La petite architecture du quartier » : l'ensemble des ateliers conduisant à différentes créations, les enfants devront concevoir un support architectural éphémère pour les présenter et les exposer dans leur quartier, un lieu public, un lieu propice à l'échange.

MFR

Photo et photomontage : © Robert Touati

Bilan des Assises (partie 2)

Les 3èmes Assises Nationales de l'EEDD, à Lyon, du 5 au 7 mars 2013, ont déjà fait l'objet d'une première analyse-bilan dans le précédent A&E. Le programme était dense et ambitieux : 11 chantiers et 53 ateliers devaient permettre des rencontres, des échanges, des réflexions de fond pour co-construire une stratégie de développement de l'EEDD en France et en Europe. Voici la seconde partie des témoignages des représentants OCCE présents à ces Assises.

Chantier « Place aux Jeunes »

Tout au long des Assises, les méthodes participatives, coopératives ont largement été citées, expérimentées, critiquées ; il est clair qu'elles trouvent toute leur place dans l'EEDD. Elles font à la fois l'objet d'attentes, de craintes, de plaisir, mais peuvent aussi créer des frustrations, de l'insatisfaction (car elles demandent du temps, et une bonne maîtrise de l'animation). Elles se posent cependant comme un outil incontournable de l'EEDD. Les mouvements d'éducation populaire, et notamment les Associations complémentaires de l'Ecole, représentent un levier intéressant pour aller dans ce sens, œuvrant déjà par et pour ces méthodes actives. En fait, pour préciser les termes de « méthodes participatives », je parlerais plus volontiers de « méthodes et leviers de mobilisation citoyenne ».

MANUEL DE TRANSITION de la dépendance au pétrole à la résilience locale

par Rob Hopkins, aux Editions Silence/Ecosociété

Cet ouvrage de 200 pages est un outil consacré aux solutions pour construire dès maintenant des sociétés plus écologiques et résilientes, capables de s'adapter aux catastrophes que constituent le pic pétrolier, la précarité énergétique et les changements climatiques. Différents outils y sont présentés pour organiser un forum ouvert ou un café-débat ainsi que les détails pratiques et les étapes nécessaires pour préparer l'avenir en diminuant radicalement nos empreintes écologiques et les besoins énergétiques à l'échelle de sa communauté de proximité.

Alliant en 3 chapitres la tête (pourquoi ?), le cœur (vision positive !) et les mains pour passer des idées à l'action, cet ouvrage est une invitation à se joindre aux milliers de personnes autour du globe qui sont engagées pour une société plus participative, plus solidaire et coopérative, plus humaine !

Chantier « biodiversité »

Corinne Girardi, de l'Association départementale OCCE des Yvelines, participait au chantier « Biodiversité »

Se mobiliser en faveur de la biodiversité, se réconcilier avec la nature ! Vaste chantier à construire lorsque l'on se réfère à la situation actuelle : baisse des séjours en classes vertes, augmentation du temps passé dans des lieux clos et/ou devant des écrans…

Nous sommes tous concernés pour agir ensemble en faisant de la participation citoyenne une priorité. Encore faut-il partager cette culture de la nature, d'où l'importance de la formation à tous les niveaux.

Pour nos élèves, cela passe par la mise en place d'activités dans lesquelles ils seront acteurs. Pour ce faire, de nombreuses pistes ont été évoquées : favoriser la construction de projets en partenariat avec des acteurs locaux de l'EEDD, mettre à disposition (via site dédié) un accès à des outils existants pour renforcer la mutualisation et l'échange, se rapprocher du monde de la recherche dans l'élaboration de projets, s'associer aux campagnes de sciences participatives initiées par le Muséum d'Histoire naturelle de Paris, comme, par exemple, « Vigie école nature ».

Tout ceci pour accompagner et favoriser le travail sur le terrain (comme le propose « Sortir ! », groupe de travail du réseau Ecole et Nature mettant en avant une éducation Nature de terrain) et, ainsi, construire au mieux des connaissances permettant de comprendre les enjeux liés à la biodiversité.

Corinne Girardi

Alors que dans certaines sphères, on évoque encore timidement la « nécessaire sensibilisation aux enjeux du DD » « pour les générations futures », il est clairement question, lors de ces Assises, d'une « bataille culturelle », d'un processus de transformation sociale, car le changement aura lieu, de gré ou de force.
Seule l'éducation de tous, par tous et pour tous, tout au long de la vie, et dès maintenant apparaît comme garante d'une société pacifiée, prête à prendre le virage d'un véritable changement de civilisation (à ce sujet, lire le livre de Rob Hopkins : « Manuel de la transition, présenté page 16).
La question se pose toutefois d'une distorsion entre le besoin de temps pour travailler tous ensemble (« acteurs de l'EEDD » dans leur large diversité) à nous construire une « culture commune », et l'urgence même d'éduquer à des problématiques qui nous pressent d'organiser, dès à présent, « le monde d'après » (« après » l'ère du pétrole bon marché, « après » les conséquences des dérèglements climatiques…).

Marion Bertin Sihr
Association départementale OCCE de la Nièvre

1. Voir le nouveau guide édité par la Fondation Nicolas Hulot rassemblant tous les outils et méthodes pour une démocratie participative devenant un levier de la Transition écologique, téléchargeable sur le site www.fnh.org
http://think-tank.fnh.org/sites/default/files/documents/publications/publication_etat_deslieaux_democratie_participative.pdf

MANUEL DES JARDINIERS SANS MOYENS…

Pour celles et ceux qui veulent se lancer avec leurs élèves dans un projet de jardin scolaire !

Les auteurs de cette petite brochure partent de la conviction que tout le monde peut jardiner, malgré l'absence d'expérience, de terrain ou de moyen financier. Là sont présentés les éléments essentiels pour produire des légumes, l'art du potager en carrés, en lasagnes, en jardisacs ou meubles surélevant la terre pour des personnes handicapés, les outils de jardinage et tous les conseils pour réussir 12 légumes faciles, nourrissants et vitaminés, pour préparer son terrain, semer, planter, désherber, éclaircir, tuteurer, protéger et soigner son potager ! Il est consultable sur le site des Anges Gardins www.angesgardins.fr/manuel où on peut aussi le commander en nombre au prix modique de 2 €(sans les frais de port) !

Très utile pour les coopérateurs enseignant-e-s et élèves voulant se lancer dans l'activité hautement pédagogique et coopérative d'un jardin scolaire ! Et cela peut faire l'objet d'un projet Eco'coop dont l'inscription se trouve sur le site de www.occe.coop !

Bon jardinage et bonne lecture de ce livret pour démarrer à la rentrée !

Alain Joffre
Administrateur National
Référent du Groupe National EEDD

Avec tout cela, on a fait du Land Art !

Nous avions quitté nos artistes en herbe sur une bien belle séance dédiée à la création de mandalas[1]. Nous les avons retrouvés, au mois d'avril, en repérage au Parc Montsouris (Paris 14ème), puis suivis jusqu'à Neuilly pour visiter l'exposition : « L'arbre qui ne meurt jamais » et accompagnés jusqu'à l'aboutissement final de leur projet.

Mardi 16 avril 2013, nous retrouvons les élèves de CP de l'école et Christelle, leur enseignante, au Parc Montsouris situé dans le 14ème arrondissement de Paris. Objectif : repérer le lieu où ils pourront exposer leur création lors de la restitution finale prévue le jeudi 30 mai. Christelle est aujourd'hui secondée par trois mamans d'élèves qui, à tour de rôle, vont animer des petits groupes d'ateliers. Fabienne Arcos, animatrice départementale de l'OCCE de Paris, à l'initiative du projet, est également à nos côtés.

« Ça fait quoi un bûcheron ? »

La sortie au Parc Montsouris n'est pas anodine, il est prévu de rencontrer l'équipe d'entretien qui gère les espaces verts. Hervé est agent de maîtrise et s'occupe de l'embellissement et non des plantations (c'est une autre équipe qui s'en charge). Nous rejoignent Christophe et Stéphane, grimpeurs-élagueurs de profession mais plus communément appelés «bûcherons ». Aussitôt les interrogations fusent : « *Ça fait quoi un bûcheron ?* », « *Ça grimpe aux arbres ?* », « *Ça coupe les arbres morts ?* ». Stéphane et Christophe répondent aux questions des enfants curieux, puis énumèrent les matériaux naturels qu'ils ont à disposition et -cerise sur le gâteau- qu'ils sont tout à fait prêts à transporter à l'école afin que les élèves puissent se les approprier avant l'installation in situ. Carine, une maman, plasticienne de profession, insiste sur la cohérence de l'œuvre finale : il faut que les 22 élèves parviennent à établir une unité de forme, il est donc important que les matériaux ne soient pas trop disparates. La liste est dressée : plusieurs séries de rondins de bois (avec des diamètres variés allant de 10 à 30 centimètres), des branchages ainsi que des rameaux réguliers. Avec tout cela, « on va faire du land art » s'exclament plusieurs enfants : superposer les matériaux, les disposer en carré, en rond, en losange, sans oublier «en étoile» rappelle Adèle.
Carine aide les enfants à mieux visualiser la forme finale qu'ils donneront à leur production. Elle se sert des figures géométriques pour faire fonctionner leur imagination.

1 Christelle entourée d'Hervé, agent de maîtrise, et des deux grimpeurs-élagueurs, Christophe et Stéphane.

2 Carine, occupée à former un carré avec les enfants…les angles ne sont pas toujours droits mais, globalement, cela tient la route !

Photo © Mélie Jouassin

Tout d'abord, le carré. Les enfants s'installent au sol et forment, sous l'œil vigilant de Carine, les quatre côtés du carré… quelques irrégularités plus tard, le carré est bancal mais voilà l'occasion de tester la spirale. Sacha joue le point de départ et les autres se développent, de manière courbe et cette fois-ci plus régulière, autour de lui. Ils testent également le cercle, en se donnant tous la main, ce dernier essai est moins dur que la spirale et plus facile à circonscrire.
La deuxième partie de l'après-midi est consacrée à la recherche du lieu, de l'endroit exact où ils installeront leur travail le jour J. Un périmètre a été dévolu à l'action : la grande pelouse située du côté de l'entrée René Coty. Christelle guide les élèves en leur demandant de choisir un endroit lumineux et bien fourni en végétation. Après avoir hésité entre deux propositions (voir plan), ils retiendront finalement l'emplacement d'un cèdre à l'allure atypique puisque son tronc se développe à l'horizontal[2].
Stéphane et Christophe, nos deux grimpeurs-élagueurs, reviennent les bras chargés de trésors : il s'agit des gabarits de matériaux qu'ils peuvent fournir aux enfants. Ces derniers s'emparent des échantillons pour effectuer quelques compositions à même le sol. Les mandalas créés au mois de janvier, ainsi que les formes géométriques expérimentées avec Carine leur permettent de diversifier leurs propositions. Les élèves se répartissent en plusieurs groupes : celui des carrés, des triangles, des cercles et des spirales. Chaque groupe est encadré par une maman d'élève. L'après-midi se terminera sur ces essais de création dans la nature. Ainsi, les matériaux sélectionnés seront-ils mis à disposition des enfants quelques jours avant le 30 mai, ces derniers pourront éventuellement les peindre et, surtout, s'entraîner avec. Puis, le jour de la restitution finale, ils disposeront d'un certain laps de temps pour s'installer, puis découvrir et apprécier les interventions des autres écoles participantes.

Car l'Art(bre) ne meurt jamais

Le mois d'avril est un temps fort pour la mise en place de ce projet. En effet, quelques semaines après cette rencontre en plein air, l'OCCE de Paris a permis à la classe de Christelle de visiter la très belle exposition consacrée à l'arbre qui se déroulait au Théâtre des Sablons (Neuilly, jusqu'au 30 juin). « L'arbre qui ne meurt jamais »[3] réunit une quarantaine d'artistes, dont certains d'envergure internationale, autour de la représentation de l'arbre dans la création contemporaine.
Suite à cette exposition, les matériaux promis par Stéphane et Christophe ont été livrés et les premières colorisations et essais de dispositifs ont pu avoir lieu.
De nouveau, la salle de classe est transformée en véritable atelier.
Les élèves réinvestissent la forme du mandala avec, en supplément, les matériaux naturels fraîchement livrés. Le mandala sera divisé en huit compartiments à peu près égaux dans lesquels seront réparties des pétales de roses, de la mousse, des coquillages, des pommes de pin, des rondins de bois, des marrons, des galets et des glands.
Chaque section est séparée par un morceau de bois peint en bleu. Au centre de ce mandala s'élèvera une tour réalisée à l'aide de gros rondins superposés… c'est d'ailleurs la partie qui demandera le plus de précaution car une tour requiert équilibre et habileté. Catherine en a d'ailleurs fait les frais comme on peut le constater sur la photographie ❺ !
Le dispositif est adopté, la forme finale choisie et les élèves assurément motivés. Tout aurait pu fonctionner comme sur des roulettes mais c'était sans compter sur la météo exécrable de ce mois de mai. La pluie est venue gâcher ce scénario bien rôdé et la journée festive prévue le 30 mai a été annulée. Le lendemain, une partie des classes a pu exposer au Parc Montsouris mais les productions des élèves ont été vandalisées pendant la nuit et, le samedi matin, ce sont des parents bien déçus qui ont constaté les dégâts. Néanmoins, comme toute production éphémère, il subsiste la trace photographique[4].
N'oublions pas que la majeure partie des œuvres issues du Land Art n'existe que par la photographie : que nous reste-t-il des interventions de Richard Long si ce n'est les images qu'il saisit des impacts dans le paysage ?

Photo © Fabienne Arcos

Bambous géométriques 8, CE1, Ecole 87, boulevard Arago, 14ème arr., Paris.

Pour les enseignants privés d'exposition pour cause d'intempérie, le système D s'est imposé. Christelle ainsi que d'autres collègues ont décidé de mener à bien la restitution : par exemple, un enseignant projetait d'installer -à la sauvette- la réalisation de ses élèves aux Buttes-Chaumont. Christelle a opté pour la cour de l'école : les enfants ont installé leur immense œuvre au sol.

A chacun ses aiguilles de pin

La proposition occupait une bonne partie de la cour de récréation. Cela a naturellement permis aux autres élèves d'admirer le travail de la classe de CP.
Christelle revient sur ce moment déterminant où l'on prend la mesure du travail accompli et où l'on savoure son degré d'aboutissement. « *Tout d'abord, beaucoup d'enfants de l'école ont été littéralement éblouis et admiratifs des petits CP qui, du coup, se sont sentis valorisés devant les "grands de CM1"!* ». La coopération a été essentielle dans ce projet.

❸ Les matériaux mis à disposition par Stéphane et Christophe.

Photo © Mélie Jouassin

❹ De gauche à droite : Nathan, Angelin, Catherine, Sacha, Jean, Léo, Arthur, Caroline, Camille, Elias, Maëlle.

❺ Catherine et Gabrielle se confrontent aux problèmes d'équilibre et d'élévation.

Photos © Christelle Adam-Deliot.

1H30 d'installation pour le grand mandala de la classe de Christelle.
Photo © M. Châtelet

Par exemple, « *l'installation s'est déroulée sans heurt, chacun ayant une tâche précise à réaliser* ». Mais, au-delà de ce moment particulier, c'est toute une logistique collective et individuelle qui s'est mise en place sur l'année. Chacun a pu apporter sa pierre à l'édifice… ou ses aiguilles de pin, précise Alexis, qui ont été ramassées au cours de vacances familiales en Grèce. L'important était de nourrir le projet dans sa globalité grâce à de petites actions personnelles.

Christelle a également beaucoup apprécié la temporalité liée à ce projet, c'est-à-dire le fait de traverser les différentes saisons (avec un hiver bien rude) en suivant le fil conducteur de la nature et de l'art. Cela a été l'occasion de mettre en place des séances d'apprentissage diverses en lien avec les objectifs de Cycle 2 :

- « connaître un mouvement artistique et des artistes du Land Art » (Christo, Udo, Goldsworthy),
- « créer avec d'autres outils sur d'autres supports » (éléments naturels, nature),
- « anticiper et s'organiser collectivement dans un projet »,
- « respecter l'environnement » (ne pas cueillir les végétaux dans les espaces verts publics),
- « se repérer dans un espace » (le plan du Parc Montsouris lors de la séance de repérage),
- « connaître les saisons » (observation des arbres au fil des saisons),
- « connaître différents types de paysages » (tri d'images),
- « différencier les paysages naturels et les paysages aménagés par l'homme »,
- connaître le métier de bûcheron (interview des bûcherons du 14e arrondissement),
- et, enfin, connaissance du vocabulaire spécifique lié à l'arbre et découverte de son âge en comptant ses cernes[5].

Ainsi, la déception liée à l'annulation a-t-elle été vite oubliée grâce à l'installation improvisée au sein de l'école. Chaque enseignant a trouvé sa formule afin de valoriser le travail effectué par les enfants. Globalement, de telles initiatives sont à saluer car elles mobilisent des classes entières sur des projets porteurs de sens et garants d'une conscience citoyenne. L'OCCE a donné les moyens matériels pour que les projets soient, dans un premier temps, ambitieux puis, dans un second temps, valorisés.

Mélie Jouassin

1. Voir « Faire de l'art avec les choses de la nature » in A&E n°233, mars-avril, 2013, pp.6-7.
2. Situé juste à côté de la station météorologique du parc.
3. Site officiel : http://www.neuillysurseine.fr/larbre-qui-ne-meurt-jamais
4. Une fois toutes les productions photographiées, elles seront rassemblées dans un livret-souvenir conçu par Fabienne Arcos : une page pour chaque classe. Chaque enfant recevra un livret.
5. Extraits du dossier de Certification Culture humaniste - Histoire des Arts, Christelle Déliot, PEMF CP Arago, Paris 13e.

Hommage aux jardiniers, anges gardiens des arbres bleus

Zoom sur l'exposition[1] du Théâtre des Sablons, à Neuilly (92) : « L'arbre qui ne meurt jamais »

Parmi les œuvres emblématiques de cette exposition, arrêtons-nous un instant sur celle de Tadashi Kawamata, adepte de l'assemblage éphémère[2] et qui, de manière très poétique, évoque son goût pour la construction in situ, notamment avec la cabane. L'œuvre « Tree Hut Plan Group 8 » (2011) représente une silhouette d'arbre peinte en noir sur un fond de bois brut et, sur plusieurs branches, sont accrochés de petits aménagements précaires.

De même, l'œuvre « Les anges gardiens » (2013), réalisée par Dimitri Xenakis et Maro Avrabou ravira les esprits par son aspect féérique : des arrosoirs blancs sont accrochés sur des pics et légèrement inclinés vers le sol, le contenu déversé évoque de l'eau. Hommage aux jardiniers, ces gardiens sans qui la nature en milieu urbain ne survivrait pas, ces arrosoirs prennent une tout autre allure dès la tombée de la nuit. Eclairés de l'intérieur, ils se transforment en lucioles colorées, déversant de la fibre optique nourricière sur les plantes.

Ils s'imposent alors par leur présence à la fois fantomatique et magique.

Les élèves, eux, ont été particulièrement sensibles à l'Arbre bleu d'Yves Klein dont la couleur réputée inimitable réapparaîtra sur leurs rondins de bois peints. Et, l'œuvre « A compagny of ladders » (1989) de David Nash représentant des échelles anthropomorphiques en pleine danse leur a permis de complexifier la figure du mandala et d'ajouter des échelles souples, prévues pour être suspendues au cèdre de leur emplacement. Ils ont également pu voir les belles photographies d'Andy Goldsworthy qu'ils avaient déjà étudiées en cours.

M.J.

1. Site officiel : http://www.neuillysurseine.fr/larbre-qui-ne-meurt-jamais
2. Tadashi Kawamata intervient actuellement dans le parc de la Villette avec sa « Collective Folie » : tour en bois et en perpétuelle évolution (d'avril à août 2013).

Photo : Robert Touati

Dossier

Mieux vivre l'école Apprendre sans violence(s)

Mieux vivre l'école, Apprendre sans violence(s), c'est sur ce thème que quelques 200 participants ont échangé à l'occasion de l'Université d'été de l'OCCE, à Narbonne, du 9 au 11 juillet 2013.

Avant la publication des actes, ce dossier vous permettra de (re)découvrir la richesse de conférences, tables rondes, agoras et ateliers. Ces différents temps, conduisant nos propos des violences sociétales aux violences à l'école... aux violences de l'école, ont permis d'enrichir et de réaffirmer les choix pédagogiques de l'OCCE comme autant de repères pour réfléchir et agir.

Pour permettre aux élèves de se remotiver pour les apprentissages et se démotiver pour la violence, pour que chaque professionnel de l'Ecole éprouve du plaisir dans son action, pour que les parents soient des partenaires coopérant... c'est une véritable révolution culturelle qui est nécessaire. Il nous revient d'encourager des postures d'enseignants pour que l'Ecole commence de « bonheur », pour qu'elle soit bienveillante, bientraitante, équitable et ouverte sur le monde. C'est l'invitation qui est faite dans ce dossier à tous les acteurs de l'Ecole et de l'éducation en général qui, dans un contexte de refondation, souhaitent fortement que l'Ecole soit un lieu « en-vie » où le plaisir d'apprendre, d'apprendre ensemble soit une réalité ; que le partage des savoirs soit un rempart contre la violence.

Gilles Ribet
Vice-président OCCE
en charge de la Pédagogie
et de la Formation

Sommaire

Renouer avec le plaisir d'apprendre
Daniel Favre, enseignant-chercheur
à l'IUFM de Montpellier. 22

Famille et école : une évolution inquiétante
George Fotinos, Chercheur, membre associé
à l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole 25

« Pour une clinique groupale du travail enseignant »
Claudine Blanchard-Laville,
professeure émérite des Sciences de l'éducation
à l'université Paris-Ouest Nanterre La Défense 28

Education à la santé
Comment développer les compétences psychosociales des élèves ?
Bernadette Aubry, Présidente de l'Association
Nationale du Réseau des Universités pour l'éducation
à la santé et la prévention des conduites addictives
et Laurence Dedieu, coordonnatrice UNIRéS 29

Instaurer plutôt que restaurer l'empathie ?
Omar Zanna, Docteur en sociologie et en psychologie,
Maître de conférences à l'Université du Maine (Le Mans) . . .32

Coopération : donner du sens au travail scolaire
Sylvain Connac est Maître de conférences
en Sciences de l'éducation, Chargé de cours
à l'Université de Montpellier 34

Evaluer sans violence
Bruno Seweryn, IEN Conseiller Technique ASH du Directeur
Académique des Pyrénées-Orientales, chargé de mission
« Personnalisation des parcours scolaires » 36

Témoignage
Impact des groupes de Soutien au Soutien
Marie-France Rachédi 38

Un art millénaire au service des apprentissages
Béatrice Musielack 40

Communication bienveillante et Pédagogie coopérative
Dominique Renaudie, juriste et
Bérangère Labalette, animatrice départementale
de l'OCCE de l'Allier 45

Estime de soi et Climat scolaire
Formateur de formateurs 48

Les livres d'enfance dans un univers de violence
Yvanne Chenouf, Spécialiste de la littérature jeunesse,
attachée à l'AFL 50

La représentation de la violence hier, aujourd'hui au cinéma
Carole Desbarats, critique et historienne du cinéma 52

Pour que le conseil ne soit pas un tribunal
Sylvain Connac, Maître de conférences
en Sciences de l'éducation, Chargé de cours
à l'Université de Montpellier 54

Témoignage
Un réflexion-formation sur le thème « gestion de conflits »
Catherine Frachon, conseillère pédagogique départementale
et militante OCCE 57

La Communication NonViolente dans les milieux scolaires et éducatifs
Sophie Grosjean, formatrice certifiée en CNV 60

La médiation, pour mieux apprendre sans violence
Marie-Christine Loiseau, formatrice
à Génération Médiateurs, Professeure des écoles
titulaire du CAPA-SH 62

Renouer avec le plaisir d'apprendre

« Permettre aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage et de se démotiver pour la violence », est-ce possible ? Daniel Favre*, enseignant-chercheur à l'IUFM de Montpellier, spécialiste reconnu des mécanismes cognitifs et affectifs de la violence, l'a démontré lors de sa conférence dans le cadre de l'Université d'été de l'OCCE. Synthèse.

Le bilan de dix ans de recherches menées par Daniel Favre sur la prévention de la violence montre que les enseignants, tant au primaire qu'au secondaire, peuvent efficacement aider les jeunes à transformer leur violence en un désir d'apprendre renouvelé. Pour y parvenir, il faut d'abord comprendre comment fonctionne le cerveau dans toutes ses dimensions cognitive, mais aussi et surtout affective : comment s'enracinent les peurs, comment se fabriquent les besoins d'être le plus fort, d'obtenir un plaisir immédiat. En effet, les études en neurosciences le montrent : le cerveau est équipé pour apprendre toute la vie mais les neurones cognitifs ne sont pas séparés des neurones émotionnels, ils fonctionnent ensemble. Ce qui signifie que l'homme agit motivé par le plaisir, par l'affect.

Apprendre, en fait, est une déstabilisation cognitive et affective qui rend l'élève vulnérable. S'il passe avec succès cette phase de vulnérabilité, apprendre deviendra un plaisir. Tout apprentissage réussi permet à l'être humain de grandir. Dans le cas contraire, l'anxiété, la frustration peuvent conduire à des comportements violents.

***Daniel Favre** est enseignant-chercheur à l'IUFM de Montpellier. Il est docteur d'état en neurosciences et en sciences de l'éducation. Spécialiste reconnu des mécanismes cognitifs et affectifs de la violence, il a co-organisé, en 1999, à la Villette, l'expo « Le désir d'apprendre » et vient de publier aux éditions Dunod : « Transformer la violence des élèves - Cerveau, motivations et apprentissage » (2013).

http://transformerlaviolencedeseleves.com

En quoi consiste la violence chez les jeunes ?

Une étude menée au Canada et en France montre que 60 % des élèves désignés comme « violents » présentent, selon le test d'Aschenbach, une forte agressivité (lancés de pierres, insultes, élèves se mettant à plusieurs pour en frapper un autre, dégradation du matériel et des lieux scolaires...) et dépassent le seuil pathologique fixé par ce test. Ces adolescents sont en extrême insécurité, 25 % d'entre eux présentent une tendance anxieuse et dépressive. En situation de frustration, ces jeunes n'expriment pas leurs émotions ou sentiments et situent à l'extérieur d'eux-mêmes les causes de leur mal-être.

Ces recherches conduisent à un changement de regard sur la violence et une définition à postériori de la violence comme : « l'ensemble des comportements résultant du besoin acquis (conscient ou non) de rendre l'autre faible, inconfortable, impuissant pour pouvoir, soi-même, se sentir fort, confortable, puissant ». La violence se présente donc comme une addiction sans drogue, ce que l'on appelle une toxicomanie endogène : dépendance, prépondérance de la logique de l'immédiateté, avoir toujours plus.

On note une très forte corrélation entre cette violence scolaire et l'échec scolaire. Le fonctionnement dogmatique entraîne une fermeture de la pensée avec un recours à l'implicite, une stabilisation extrême de la pensée, une généralisation abusive, une projection des émotions vers l'extérieur, une incompatibilité avec le fonctionnement empathique et la menace de conflits en tous genres.

Pour les élèves « violents », c'est la faute du système, leur agressivité est une réponse d'auto-défense ; ils n'aiment pas eux-mêmes la violence. Pour les enseignants, hormis les actes belliqueux de cour de récréation, le fait de ne pas rendre un devoir est souvent considéré comme l'expression d'une violence. Les enseignants externalisent aussi leur responsabilité. C'est souvent la faute des élèves. Certains, pourtant,

prennent conscience de l'identité des élèves en ne réagissant plus à l'insolence et au non-travail. Ce qui déconcerte l'apprenant et mène souvent au sevrage de la violence.

Comment réduire cette violence et combattre l'échec ?

L'objectif va être de permettre au jeune de développer son langage intérieur, de l'inviter à « monter dans la cabine de pilotage de lui-même ». Dans le cadre d'expérimentations déjà réalisées avec différents enseignants rencontrés depuis 1983 en formation et sur le terrain, Daniel Favre fait le constat que le lien entre échec scolaire et comportement violent est réversible. Les élèves concernés par ce projet devaient ainsi renouer avec le plaisir d'apprendre, motivation endogène, pour lequel le cerveau humain semble conçu. Dans le cadre d'ateliers de communication, des réunions de groupes de ces apprenants vont permettre de développer leur pensée non-dogmatique. Ils apprennent à s'affirmer de manière autre en utilisant d'autres réponses et notamment leur langage intérieur. Ils se sentent plus puissants avec la médiation du langage.

Une étude de faisabilité d'une prévention réelle de la violence et de l'échec scolaire a été conduite avec comme indicateur la mesure de l'empathie.

Les enseignants ont reçu une formation comportant six points-clés :

1. apprendre à l'élève à mieux gérer les nécessaires déstabilisations cognitive et affective. Il est nécessaire d'inciter l'élève à fonctionner dans un registre non-dogmatique, de façon à valoriser les nécessaires déstabilisations cognitives et affectives. L'élève doit être en sécurité, distinguer ce qu'il « est » de ce qu'il « produit », être accepté en tant que personne en devenir (postulat de cohérence), être mis en situation de réflexion interne. Il faut permettre à l'élève d'exister comme un sujet, de dire quand il a fini d'apprendre, de dire Non. L'enseignant devient alors un allié.

2. Décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages. Plus d'erreurs et de tâtonnements génèrent de meilleures résolutions des problèmes nouveaux. La note n'est plus bonne ou mauvaise mais haute ou basse.

3. Construire un mode d'autorité distinct de la domination-soumission en instaurant des limites, des règles, des interdits (cela dépend de nos valeurs collectives et personnelles). Cela contribue à la motivation de sécurisation. Laisser le temps, donner l'exemple de l'adulte qui explicite (l'élève peut alors s'identifier à un adulte plausible).

4. Choisir l'affirmation de soi non violente, l'écoute, l'empathie et renoncer à la manipulation.

5. Associer la transmission des savoirs et la socialisation des élèves et séparer les temps : la logique de régulation avec le travail sur l'erreur et la logique de contrôle.

6. Dépasser un conflit de valeurs de notre société et favoriser l'émergence de l'humain.

Les 18 clefs pour favoriser les apprentissages :

1. Faire confiance à son cerveau et à la vie.
2. Rectifier une erreur de notre culture : émotion et cognition forment un couple inséparable.
3. Le cerveau récompense l'apprentissage...
4. ...au risque de l'addiction.
5. Trois systèmes de motivation et non un seul.
6. Expliquer comment on apprend.
7. Inviter un pilote-sujet à s'installer dans la cabine de pilotage.
8. Utiliser son espace intérieur de simulation.
9. Muscler l'attention : devenir endurant devant un nouveau problème à résoudre.
10. Construire et utiliser sa feuille de route : un passeport pour l'avenir à court et à long terme.
11. Décontaminer les pratiques pédagogiques : l'erreur n'est pas une faute, c'est une information !
12. Le langage qui stimule l'apprentissage... et le langage qui le bloque.
13. Sécuriser l'apprentissage et « restaurer » la motivation de sécurisation.
14. Relancer la motivation d'innovation : « allumer un feu plutôt que remplir un vase ».
15. Se positionner comme gardien du cadre et des objectifs : l'autorité sans la domination ni la soumission.
16. Contrer la motivation d'addiction : sans affaiblir autrui... et pratiquer l'empathie.
17. Affirmer et expliciter les valeurs de l'Ecole et de la République et dénoncer les valeurs qui s'y opposent.
18. Quelques conditions pour réaliser des projets permettant aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage.

Pour en savoir plus :

Daniel Favre
« ***Cessons de démotiver les élèves - 18 clés pour favoriser l'apprentissage*** »
Ed. Dunod Coll. : Enfances.
2010 - 192 pages. 18 €

Un mois après la fin des ateliers de communication, Daniel Favre a pu constater chez les apprenants une diminution de 60 % des conduites agressives, des problèmes sociaux, de l'anxiété/dépression, une augmentation de 84 % des réponses non-dogmatiques avec transposition dans d'autres situations, une augmentation des résultats scolaires.

Chez les enseignants ayant fait cette démarche, ils ressentent un mieux-être grâce à la réflexion en coopération, en groupes, permettant de s'appuyer sur les autres adultes et de partager. Comme le soulignait Epictète : « *Bien voir ce qui dépend de nous et non pas ce qui dépend des autres.* ».

Il en va de même avec les familles qui adhèrent au projet et qui comprennent alors leurs peurs et les valeurs de l'école, ce que veut dire le terme « grandir ». L'institution, par contre, semble plus agir comme un frein que comme un catalyseur. En fait, les seules oasis de changement sont les acteurs de base qui prennent conscience des difficultés des apprenants en apportant une réponse par la réalisation de projets.

De ces recherches, études, ateliers, Daniel Favre a pu tirer 18 clefs pour favoriser l'apprentissage (voir encadré). La 18ème montre quelques conditions pour réaliser des projets permettant aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage et générant une augmentation des notes, de la confiance en soi, une diminution des absences, de l'indiscipline, du niveau de stress et de l'effet Pygmalion.

Synthèse par
Bruno-Yves Martin

Définitions des 3 systèmes de motivation en interaction…
à prendre en compte dans les apprentissages

MOTIVATION DE SÉCURISATION (SM1)

Dans ce premier système de motivation, le sentiment de bien-être ou de frustration serait associé à la satisfaction ou non de besoins biologiques et psychologiques essentiels, dans une relation de dépendance à autrui. Il reste (y compris à l'âge adulte) à l'origine du plaisir que nous avons à réaliser des tâches maîtrisées, à retrouver des situations ou des lieux connus, des personnes qui nous donnent de l'affection ou de la reconnaissance, en bref tout ce qui constitue notre sécurité dans la stabilité et le connu. Le SM1 est donc également à l'origine des frustrations que nous éprouvons lorsque « l'on ne peut plus faire comme avant », frustrations qui annoncent généralement l'arrivée des crises.

MOTIVATION D'INNOVATION (SM2)

Dans le second système de motivation, le plaisir aurait pour origine les conduites par lesquelles un être humain gagne de l'autonomie (physique, intellectuelle ou affective), surmonte des difficultés, fait preuve de création et d'innovation. Il est indissociable d'une position de responsabilité. Les satisfactions qu'il procure (apprendre, exprimer sa créativité, s'enrichir de la différence d'autrui ou de la possibilité d'appréhender le monde avec un point de vue différent du sien, rencontrer de nouvelles épreuves à surmonter…) ne sont souvent pas immédiates et nécessitent quelquefois un investissement soutenu. En SM 2, la frustration peut être perçue comme de l'ennui devant un environnement (la classe par exemple !) qui n'autoriserait que les tâches routinières, ou parfois comme une sorte de culpabilité qui proviendrait de la conscience de ne pas réaliser ses potentialités.

MOTIVATION DE SÉCURISATION PARASITÉE (SM1p)

Dans le système de motivation d'addiction, le plaisir serait associé à la recherche et au maintien de la dépendance, les "programmes étrangers", équivalents à de véritables conditionnements inconscients acquis principalement pendant l'enfance entraînent la répétition d'actes ou de pensées limitant le développement de l'autonomie de l'individu. S'ils continuent de rester actifs, c'est justement parce qu'ils sont à l'origine d'un troisième type de plaisir. Ceci va se traduire chez l'individu par "une relation de drogué à drogue" vis-à-vis de certains comportements, personnes, situations ou idées. La relation de drogué à drogue transparaît dans le langage utilisé par le "drogué" (traduisons : la personne qui agit sous l'influence de son SM1p). Les négations absolues, les adverbes "totalitaires" : ne… que… ; seulement… si, traduisent que la personne fait dépendre complètement sa satisfaction d'une situation précise. Un parasitage peut être soupçonné lorsque l'on observe dans le langage d'une personne une disproportion entre le sentiment éprouvé, exemple : "j'ai horreur…" et les événements censés engendrer ce sentiment : "…des gens qui monopolisent toujours la parole !". L'emploi du mot "toujours" transforme ici la phrase en généralisation abusive et traduit la force de la frustration en SM1p. À partir de cet exemple, on peut essayer de reconstituer en quoi consiste le programme étranger, deux variantes sont possibles : "quand quelqu'un occupe l'attention des autres, je n'existe plus !" ou bien "si je ne peux attirer l'attention des autres sur moi, je n'existe plus !".

Texte extrait du site internet : http://transformerlaviolencedeseleves.com/spip.php?rubrique4

Famille et école : une évolution inquiétante

***Au** moment où est promulguée la Loi sur la refondation à l'Ecole, un constat s'impose : plus que jamais le partenariat école-famille est nécessaire, pourtant, études statistiques à l'appui, George Fotinos, ancien chargé de mission interministérielle « Famille/Ecole », Chercheur, membre associé à l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole, montre que l'existence de conflits entre parents et personnels de l'Education nationale est bien réelle et que la défiance réciproque, nourrissant l'échec scolaire mais aussi la violence, tant des adultes que des élèves, persiste. L'un des motifs majeurs des tensions : l'orientation des élèves.*

Quel est l'état actuel de la relation école-famille ? « *Au regard des dernières études réalisées, il est difficile de convenir que la relation parents/enseignants est totalement sereine*, affirme, d'emblée, en introduction de son intervention à l'Université d'été de l'OCCE, George Fotinos. *Nous sommes à un carrefour et si nous ne parvenons pas à établir une relation partenariale, nous allons au devant de nombreuses difficultés car une grande partie de la réussite de la refondation de l'Ecole repose sur cette relation* ».

Pour le prouver, il propose trois approches significatives de l'état des lieux de ce partenariat :

■ côté parents, d'une part, les sources de conflits de l'orientation des élèves avec deux grands axes :

- l'orientation ;
- les griefs et différends.

■ Côté enseignants et chefs d'établissement, les agressions des parents dont ils sont victimes et la fréquence des difficultés rencontrées.

Il étaie ses dires de chiffres en grande partie issus des enquêtes réalisées avec Eric Debarbieux[1].

Côté parent : orientation et nature des griefs

« *L'orientation étant souvent citée comme un des motifs importants du mécontentement*, commente George Fotinos, *il nous est apparu primordial d'approfondir ce point et de connaître plus précisément l'ampleur de ce phénomène* ».

Deux indicateurs statistiques peuvent l'illustrer :

■ les taux d'appels nationaux et de satisfaction qui, en 2011, se présentaient ainsi :

TAUX D'APPEL NATIONAL	TAUX DE SATISFACTION
0,57	30,69
NOMBRE D'APPELS	NOMBRE D'APPELS SATISFAITS
16100	4941

(Sources : M.E.N et Académie de Grenoble ; CSAIO)

■ et les statistiques d'orientation sur le passage en seconde, passage le plus délicat, permettant également de comparer les demandes des élèves et de leur famille avec les décisions prises par l'administration avant la commission d'appel.

« *D'après ces chiffres*, commente George Fotinos, *près de 60000 familles ont été concernées par une décision contraire à leur demande de poursuite de scolarité de leur enfant. Au regard de plusieurs millions d'élèves scolarisés, ce phénomène apparaît marginal. Et pourtant son impact est considérable : ce processus développe un fort sentiment de défiance et parfois d'agressivité de la part des parents et, dans une moindre mesure, des enseignants* ».

NIVEAU	DEMANDES	DECISIONS	NOMBRE DE REFUS
PASSAGE EN 2DE G et T	61,9 %	61 %	9120
PASSAGE EN 2DE LP	28,1 %	29,4 %	9880*
PASSAGE EN 1ERE G et T	68 %	61 %	35000
TOTAL			53900

*Nombre d'élèves « orientés d'office ».

Alors que faudrait-il faire ? Une solution apparaît dans le rapport sur la Concertation qui préconise, d'une part « *d'associer davantage les parents aux choix d'orientation et de prévoir systématiquement un dialogue et une médiation en cas de désaccord* » et, d'autre part, d'expérimenter la possibilité de laisser aux parents le dernier mot en matière d'orientation en fin de seconde (voire en fin de 3ème) et sur le redoublement à tous les niveaux de la scolarité.

Le Ministre a décidé de rejoindre en partie ce rapport en autorisant des expérimentations de passage en seconde laissé à l'initiative des parents : « *pour apprécier si ce système produit les effets pervers attendus ou contribue à réguler les attentes des parents* ».

Nature des griefs

Une enquête commandée par la Médiatrice et pilotée par la DEPP (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance du M.E.N), il y a un an, apporte des précisions sur la nature des griefs et plaintes des parents envers l'institution éducative (Rapport 2011 du Médiateur de l'Education nationale). Ceux-ci portent en Majorité (52 %) sur le déroulement de la scolarité (notation, orientation....) et sur des problèmes relationnels et comportements fautifs (conflits, discipline....) (40%).

Ces chiffres nous confirment, si besoin était, que le « malentendu » dénoncé par François Dubet, en 1981, est toujours présent et, si l'on considère la progression spectaculaire des dossiers traités par le Médiateur (près de 100 % en 10 ans), cette situation ne s'est pas améliorée.

Bilan rapport F.A.S : (5052 dossiers)

EVENEMENTS	RESPONSABLE LEGAL	PROCHE FAMILLE
Insultes / menaces	63 %	4 %
Agression physique légère	22 %	2 %
Diffamation	69 %	0 %
Dégradation de biens	1 %	0 %
Harcèlement moral	23 %	0 %
Préjudice informatique	15 %	2 %

Côté enseignant : conflits parents/enseignants et parents/chefs d'établissement

La question était de savoir si, dans certaines circonstances, ce fameux « malentendu » pouvait se transformer en affrontements et agressions et, si oui, dans quelles formes et quelles proportions.

Pour approcher de façon plus objective ce phénomène, George Fotinos s'appuie sur une enquête statistique : le bilan d'activité 2010/2011 de la Fédération Autonome de Solidarité* ; et les deux études déjà citées[1].

Nous remarquons que 69 % des responsables légaux sont auteurs de diffamation et 63 % d'insultes. C'est donc un phénomène important.

Les enquêtes[(1)] de 2011 et 2012 auprès des personnels de direction montraient que (86 %) des chefs d'établissement avaient le sentiment d'être respectés par les parents ; pour les directeurs d'école, ce pourcentage est de 81 %, donc près de 14 % et 19 % de ces responsables d'établissement ne sont pas dans une situation propice pour établir un rapport de confiance et construire un partenariat de coéducation avec les familles.

Quant aux différentes agressions contre les personnels et dont les parents sont les auteurs, elles se situent principalement sur les registres : insultes, menaces et harcèlement ; la violence physique est extrêmement rare (0,6 pour les chefs d'établissement, 0,2 pour les directeurs d'école). « *Ce qui nous a étonnés avec Eric Debarbieux, lors de cette enquête,* insiste George Fotinos, *c'est que près d'un directeur d'école sur deux avait été insulté au cours de l'année précédente et ces insultes provenaient, à 62 %, des parents ! Un harcèlement sur deux est le fait des parents et les autres sont le fait des élèves entre eux et, plus inquiétant encore, des collègues entre eux. 23 % des Directeurs d'école ont été menacés au cours de l'année, menaces qui, à 80 %, provenaient des parents* ».

Ces constats amènent l'orateur à une analyse de l'effet des parents sur le fonctionnement de l'école et l'effet du fonctionnement de l'école sur la relation avec les parents.

Premier critère retenu, le nombre de réunions organisées par l'école (plus nombreuses à l'école élémentaire, quand les enseignants sont plus jeunes, quand le directeur est un homme...) ne joue étonnamment pas sur le climat de l'école. « *C'est,* explique l'intervenant qui a creusé la question, *parce que ces réunions n'abordent pas le projet d'école, la démarche des enseignants, la pédagogie et restent donc très « institutionnelles ». La présence des parents étant institutionnelle, la relation reste artificielle* ».

Autre critère appréhendé, l'organisation de l'école pour répondre aux attentes des parents : meilleure est cette organisation, meilleure est la réussite des élèves et la satisfaction des directeurs.

Pourquoi la relation école-famille est-elle ainsi dans le système scolaire français ?

Deux études autour de la responsabilité éducative des enfants permettent de saisir tout à fait l'état de cette relation : une enquête IFOP et une de l'Ecole des parents indiquent que 94 % des parents déclarent que l'éducation est de leur ressort, 75 % que c'est à eux d'agir en cas de faute de l'enfant dans une sphère publique.

58 % des enseignants pensent que les parents sont démissionnaires et s'en remettent trop à l'école et 60 % sont d'accord pour réaliser des actions qui vont à l'encontre de l'éducation donnée par les parents. « *Nous comprenons mieux,* analyse l'orateur, *le conflit par rapport à ces valeurs éducatives et morales* ». Et, pour lui, les causes sont essentiellement structurelles. Il suffit, pour s'en convaincre, d'analyser les différentes typologies de parents au cours de l'Histoire depuis la création de l'école à nos jours. Ainsi, trois périodes se distinguent :

« La relation école-famille est un facteur déterminant pour la réussite des élèves et le climat scolaire. Or, compte tenu du délitement croissant du lien social, si nous ne prenons pas cette question de partenariat à bras-le-corps, c'est l'école publique et la laïcité qui sont menacées ».

- celle des parents assujettis, à l'origine de l'école républicaine qui s'est faite contre les parents ;
- celle des parents partenaires : commencée sous René Haby (1974-1975) mais surtout sous la Loi d'orientation de 85 ;
- puis, à partir de 1990, celle des parents clients.

Certes, depuis 10-15 ans, les Fédérations de parents d'élèves poussent à la coéducation mais on en est encore loin. Nous assistons plutôt à une course effrénée à la réussite scolaire, à la perte du « prestige social » de l'enseignant et à une exigence croissante de parents consommateurs.

Mais alors, que peut-on faire ? Pour Georges Fotinos, il faut agir sur cinq piliers :

1. ancrer la relation école-famille dans des projets dans lesquels chacun est acteur et où les rôles sont parfaitement définis.
2. Travailler sur l'évaluation et l'orientation : dès la 6ème, on réunit les trois partenaires (parents, élèves, enseignants) et on dispense une formation régulière de façon qu'in fine, en troisième, le choix de l'élève coïncide avec celui des parents et des enseignants.
3. Développer l'opération école ouverte avec la participation des parents (activités spécifiques réservées aux parents).
4. Instaurer dialogue et échange de façon permanente et pérenne.
5. Organiser des formations conjointes enseignants et parents ; impliquer les Fédérations de parents dans la formation des futurs enseignants...

« *La relation école-famille,* conclut l'intervenant, *est un facteur déterminant pour la réussite des élèves et le climat scolaire. Or, compte tenu du délitement croissant du lien social, si nous ne prenons pas cette question de partenariat à bras-le-corps, c'est l'école publique et la laïcité qui sont menacées* ».

Synthèse,
Marie-France Rachédi

1. « Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France.
Une enquête quantitative de victimation auprès des personnels de direction des lycées et collèges ». Eric Debarbieux et Georges Fotinos, Observatoire International de la Violence à l'école (2011) et « Climat scolaire et victimation des enseignants et directeurs des Ecoles Primaires » (2012).

* En charge de la protection professionnelle juridique des personnels de l'éducation nationale.

« Pour une clinique groupale du travail enseignant »

À l'écoute des enseignants et de leurs difficultés face à la montée en puissance des attaques externes issues d'un environnement pas toujours facilitant pour le métier d'enseignant, Claudine Blanchard-Laville veut témoigner qu'il est possible de concevoir des dispositifs dans lesquels il s'agit de prendre soin de cette professionnalité spécifique malmenée ; dans lesquels il est possible pour un enseignant d'élaborer sa pratique en groupe dans le but de la revitaliser et de restaurer ses propres ressources psychiques internes dans l'exercice de son métier.*

** Professeure émérite des Sciences de l'éducation à l'université Paris-Ouest Nanterre La Défense, au sein de l'équipe de recherche clinique du rapport au savoir. Directrice de publication de la revue «Cliopsy»*

Il est de plus en plus difficile d'enseigner. Il existe notamment des difficultés psychiques, souvent sous-estimées et peu appréhendées qui génèrent une souffrance et parfois entraînent des violences. Par exemple, un changement de programme, d'orientation des savoirs à enseigner proposé (imposé) par l'institution peut être déstabilisant pour un enseignant qui peut le ressentir comme une maltraitance. « Il était joli mon petit algorithme... il n'est plus enseignable... mais je l'utilise toujours ! » Il y a alors perte de ses savoirs structurants.

Processus psychiques développés dans l'acte d'enseignement

L'enseignant est en fait soumis à des processus psychiques au cours de l'acte d'enseigner sous la forme de deux liens :

- lien au savoir qu'il enseigne
- Lien vers les enseignés.

L'empreinte psychanalytique est singulière à chaque enseignant. Ces deux liens sont implicitement considérés comme indépendants. D'abord le savoir puis, ensuite, sa capacité à gérer des conflits. Or, ces deux dimensions sont très imbriquées. Il y a en fait un fort malentendu structural : un enseignant enseigne plus son rapport au savoir que le savoir commun des enseignants. Les objets du savoir sont des objets psychiques internes. L'enseignant parle plus de son propre rapport au savoir. L'enseignement de savoirs nouveaux est pour les élèves une réplique du séisme initial (1ère rencontre avec les objets) qui a entraîné des blessures lors de la rencontre avec le monde et donc des aménagements défensifs de protection. Les savoirs nouveaux vont réactualiser les premières découvertes infantiles.

Cela va générer l'émergence d'une violence quand il y a découverte d'objets nouveaux et donc une réponse contre une menace contre l'identité (menace narcissique). Il y a une violence primaire quand on veut imposer un choix à un sujet (violence de l'anticipation maternelle, par ex.), violence structurante entraînant un arrimage symbolique des sujets. Il y a également une violence secondaire, destructrice et mortifère. Cette violence est inhérente entre des sujets quand ceux-ci sont en lien. La violence structurante est nécessaire, l'autre est déliaisante.

Les pratiques enseignantes appartiennent à un système complexe avec de nombreux obstacles entre intentions et réalisations et nous ne sommes pas tout à fait maîtres de nos actions. Il y a toujours des violences primaires pour les apprentissages mais il demeure souvent la menace narcissique pour nos enseignants ou pour nos élèves, donc risque de violences secondaires, parfois inconscientes.

Dispositifs groupaux d'aides

Il faut, en fait, des lieux, des espaces pour nous ressourcer, utiliser des espaces dédiés aux pratiques professionnelles, effectuer un travail de co-pensée en groupe, où les enseignants, issus d'équipes pédagogiques différentes, ne se connaissent pas au préalable. On travaille sur le psychisme de l'enseignant, il n'y a pas de détour par l'élève.

Ce travail de groupe se décline en trois phases sous la direction d'un animateur formé.

Récit du participant sur une situation vécue qui lui est énigmatique dans l'analyse. Il n'y a ni prise de notes, ni conversation.

Chaque participant va alors interroger le sujet sur le récit pour préciser des éléments factuels. La version initiale s'enrichit.

L'analyse se développe : on associe des mots, des images, des émotions ensemble avec des propositions d'hypothèses mais toujours sans jugement. Le groupe entre en résonnance entre le récit du sujet et son propre vécu et le sujet-récitant

peut rebondir. Il y a alors possibilité que des pistes de compréhension soient émises.

Dans une seconde séance, on revient sur ce qui a cheminé de manière associative depuis la 1ère séance. Des mouvements psychiques vont amener le sujet à réfléchir sur son énigme de la 1ère séance et à découvrir le plaisir de travailler ensemble.

Ce travail de groupe, de coopération entre professionnels permet à chacun d'accepter d'être ambivalent, non tout-puissant, ses idéaux et ses affinités relationnelles, de reconnaître qu'il a lui-même subi des humiliations dans son passé d'élève et de reconnaître qu'il peut reproduire ce type d'humiliation en tant qu'enseignant. Le soi-élève souvent refoulé peut être expulsé vers le nouvel élève de maintenant, même inconsciemment. Un enseignant ne peut accepter pourtant d'être violent (cf. ses idéaux de départ). Il lui faut réécrire les difficultés rencontrées.

Il en ressort que les enseignants qui participent à ces groupes d'aide reconnaissent qu'il y a une transmission du geste partagé.

Synthèse Bruno Yves Martin

Un exemple de groupes d'aide en formation institutionnalisée

Dans l'académie de Grenoble, entre 1996 et 2006, un travail d'aide a été organisé auprès des PE1 qui étaient en situation de classe problématique. Réunis dix fois dans l'année, par groupe de vingt, ils faisaient le récit de la situation et échangeaient avec les autres participants. Réseau d'aide basé sur les travaux de Marie-Claude Baietto et Ludovic Gadeau (« Le désir d'enseigner »). Ce dispositif appelé SCAPE (Séminaire Clinique d'Analyse des Pratiques Enseignantes) était obligatoire sur les trois pôles de l'IUFM de l'académie et s'adressait aux Professeurs des Ecoles et Professeurs de Collège en première année de titularisation, encadrés par des animateurs formés. Une évaluation de fin d'année permettait de montrer l'efficacité d'un tel dispositif.

BYM

Education à la santé

Comment développer les compétences psychosociales des élèves ?

Dans le cadre de l'éducation à la santé, les chercheurs de l'UNIRéS[1] mettent en place des formations de formateur propres au développement des compétences psychosociales indispensables à la promotion de la santé dans son sens le plus large, en termes de bien-être physique, mental et social. Différents outils sont utilisés dans le cadre de ces formations. En voici deux parmi ceux présentés par Bernadette Aubry et Laurence Dedieu[2] lors de l'Université d'été de l'OCCE.

« *Les compétences psychosociales (ou CPS) sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adaptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement* ». Ainsi, selon cette définition formulée par l'Organisation Mondiale de la Santé, en 1993, travailler les CPS à l'école consisterait à développer au quotidien les aptitudes des élèves à répondre avec efficacité à leurs besoins, à leurs projets et aux exigences de la vie scolaire. « *Les CPS*, expliquent Laurence Dedieu et Bernadette Aubry, *déterminent de plus en plus les comportements, les problèmes de santé et les risques d'addiction. C'est pourquoi, dans le cadre de l'UNIRéS, nous animons des formations de formateurs visant, d'une part, à mettre en exergue ces compétences, les définir, les caractériser et, d'autre part, à utiliser des outils adéquats à leur développement comme « Profédus », que nous avons créé en partenariat avec l'INPES, ou des programmes d'éducation à la santé comme « les amis de mon jardin »* ».

Profédus[3]

L'outil de formation Profédus, ainsi intitulé pour « Promouvoir la formation des enseignants en éducation à la santé », répond à deux objectifs :

■ accompagner les formateurs d'enseignants lors de la conception de formations pour les 1ers et 2nd degrés, en master comme en formation continue.

■ Faciliter la mise en œuvre de ces formations.

Il se présente sous la forme d'un gros classeur contenant :

- un ouvrage explicitant les enjeux de la formation des enseignants à l'éducation à la santé.
- Des fiches présentant des exemples de contenus d'enseignement et des techniques pédagogiques pour animer les séances de formation.
- Un ensemble de photographies, le « photoformation », permettant de faire émerger les représentations des élèves. Ainsi, à partir d'un jeu de photographies variées évoquant les différents aspects de la santé, l'intervenant demande aux élèves de choisir celle qui lui évoque le plus « la santé » ou « le besoin de ». Bien sûr, aucun commentaire n'est fait devant le choix de l'élève. L'ensemble des photographies choisies construit un paysage évoquant les différents aspects recherchés et permet d'atteindre l'objectif.
- Des exemples d'activités de classe analysées pour le 1er comme le 2nd degré sont rassemblés sous forme de fiches. La démarche de projet fait l'objet de fiches spécifiques.

Un DVD regroupe toutes les fiches, des annexes, des ressources documentaires ainsi que des extraits filmés de temps de formation, d'activités de classe dans le 1er degré et des témoignages de professionnels de l'Éducation nationale.

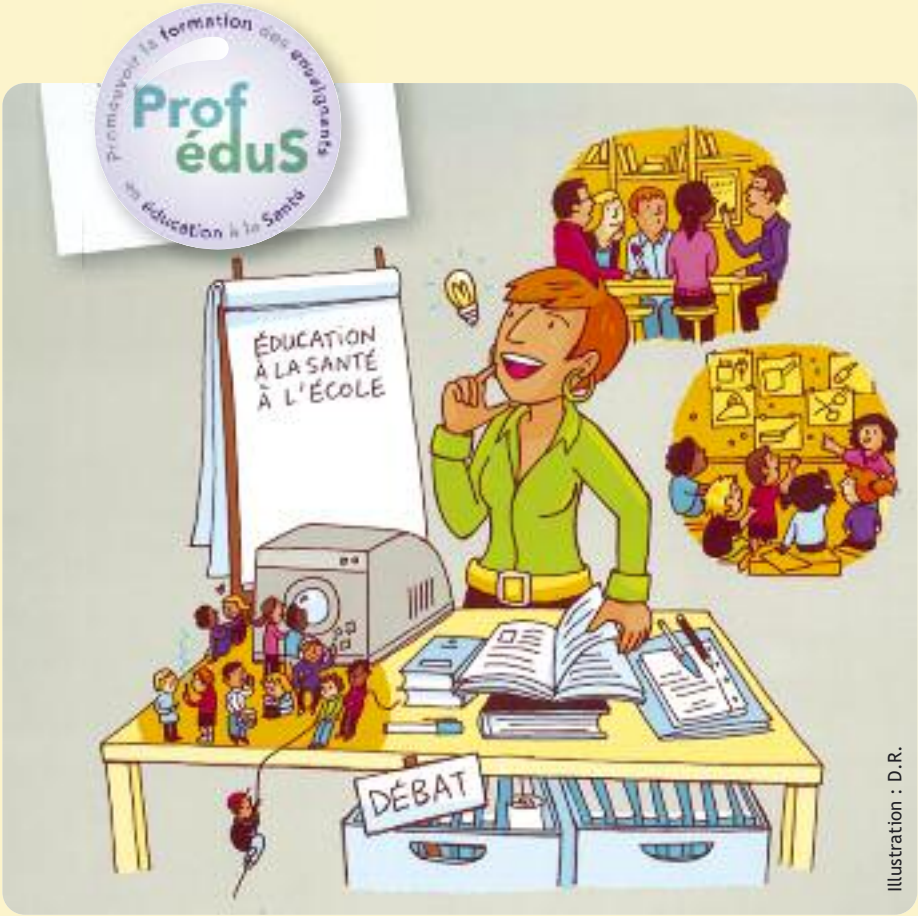


Illustration : D.R.

Fruit d'une collaboration entre UNIRéS, le Réseau des Universités pour l'éducation à la santé et l'Institut National de Prévention et d'Éducation pour la Santé, cette coréalisation a mobilisé 190 contributeurs, pour l'essentiel des formateurs d'IUFM, des enseignants des 1er et 2nd degrés, des conseillers principaux d'éducation, des chefs d'établissement, des conseillers pédagogiques, des membres des corps d'inspection, des personnels de santé et d'action sociale... Cinq années de travail, entre formateurs et partenaires des secteurs associatifs, mutualistes et sanitaires ont permis d'enrichir et d'articuler les différentes contributions entre elles.

Programme éducatif « Les amis de mon jardin »[4]

L'outil « Les amis de mon jardin » est en fait un programme éducatif à destination des enfants âgés de 5 à 7 ans et de leurs familles, qui a été développé, testé et appliqué par des infirmières du Centre de Soins Infirmiers de Lille Sud.

Grâce à une approche ludique de la santé ancrée dans le quotidien des enfants, cet ensemble d'outils, basé autour du conte, favorise la confiance en soi, renforce les liens au sein de la famille, développe les aptitudes à faire face à des pressions, des sollicitations extérieures.

L'action s'enracine dans une histoire de vie au quotidien : au fil de 13 épisodes, de jeunes légumes sont aux prises avec leur histoire personnelle et la réalité sociale de la

vie. On y rencontre des cas de mensonges, de tricheries, de discrimination raciale, de mal-être, de violence mais également des situations d'entraide, de fête, etc. Les enfants font la connaissance de Popote la citrouille qui croit que personne ne peut l'aimer du fait de son obésité. Elle trouve son opposé dans le personnage de Ticlou l'asperge pour qui la minceur pose problème. Les expériences affectives et émotionnelles proches de la réalité enfantine ne manquent pas dans le jardin qui sert de décor à l'action.

L'histoire aide les enfants à appréhender leurs différences et à souligner les traits communs qui les relient au groupe :

- en faisant ressortir ces préoccupations de façon rassurante ;
- en apprenant à reconnaître et à analyser les similitudes entre les situations vécues par les personnages légumes et les situations auxquelles les enfants doivent faire face dans leur propre vie ;
- en permettant aux enfants d'en discuter ouvertement, ils acquièrent une certaine confiance en leur capacité d'affronter le monde et découvrent leur capacité à être responsables.

Les enfants eux-mêmes font vivre les personnages dans le jardin selon l'actualité du conte et apprennent à se mettre en scène « cachés » derrière un masque ou après avoir endossé un tablier représentant tel ou tel légume.

En fait, ils font aussi vivre les personnages sur leurs lieux de vie : à l'école, par exemple, où l'injure suprême est devenue « espèce de carotte » lorsque quelqu'un a triché ou « sale concombre » lorsqu'un copain est méchant.

« *Dans l'école*, témoignent les concepteurs du programme, *certains instituteurs découvrent l'action à travers l'évolution du comportement des enfants, les savoirs qu'ils ont acquis en fréquentant notre École de Santé. Mais aussi à la maison car la relation aux familles, aux parents, aux frères et sœurs est primordiale. Tout au long de l'action, nos dialogues avec les familles permettent également de constater que chaque conte vient tout naturellement égayer les repas familiaux où l'on retrouve dans l'assiette des pommes de terre, des carottes, des concombres,... personnages que les enfants retrouvent également (tout heureux) à la bibliothèque du quartier...*».

La mallette pédagogique[5] contient :

- le jardin - puzzle de 12 pièces - et ses 20 habitants en version carton permettant de rejouer les situations présentées afin que les enfants puissent s'approprier ces expériences.
- Le CD audio propose une version du conte en paroles et en musique.
- Le guide pédagogique présente les principes et la progression pédagogiques, des fiches d'activités et des pistes d'exploitation de la mallette. Il propose une démarche pragmatique de questionnement pour faciliter la construction de votre programme.
- Un CD-Rom contient, quant à lui, un film pour rencontrer l'équipe à l'initiative du programme et découvrir une application concrète du programme dans un quartier, des interviews audio avec des personnes ayant utilisé le kit, ainsi que des fichiers permettant de créer un cahier d'activités pour les enfants. Les illustrations du livre, utilisables lors des activités pédagogiques, sont également fournies en fichier informatique.

Marie-France Rachédi

1. Réseau des Universités pour l'éducation à la santé.
2. Bernadette Aubry est Présidente de l'Association Nationale du Réseau des Universités pour l'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives. Elle est également Présidente de l'Association départementale marnaise et de l'Union régionale de l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'Ecole).

   Laurence Dedieu : coordonnatrice UNIRéS, Maître de conférences Université de Reims Champagne-Ardenne.
3. Pour une présentation complète de cet outil : http://plates-formes.iufm.fr/education-sante-prevention/spip.php?rubrique18
4. Pour en savoir plus sur ce programme, consultez la fiche d'analyse d'expérience :

   http://i.ville.gouv.fr/download_file/669/699/les-amis-de-mon-jardin-programme-d-education-et-de-promotion-sante-destine-aux-enfants-et-a-leurs-familles.
5. Pour en savoir plus sur la mallette pédagogique « Les amis de mon jardin » version 2011 : http://www.pepsal.org/2012/10/09/mallette-les-amis-de-mon-jardin-version-2011/

http://www.lesamisdemonjardin.net

Instaurer plutôt que restaurer l'empathie ?

Omar Zanna, Docteur en sociologie et en psychologie, Maître de conférences à l'Université du Maine (Le Mans), est intervenu dans le cadre de l'Université d'été de l'OCCE, à Narbonne, pour expliquer comment instaurer l'empathie, notamment chez des mineurs délinquants.

Pour Omar Zanna, le corps est le grand oublié du système éducatif moderne. Tout est fait pour que les enseignants s'adressent à des cerveaux dénués d'affects, détachés du corps qui les supporte... La négation de l'individu se traduit par le désir d'uniformiser. « *L'héritage cartésien a longtemps rendu tabou tout ce qui venait du corps,* explique-t-il. *Or, le corps est intelligent, il est support essentiel de la transmission, vecteur d'émotions et d'empathie, d'où l'importance d'éduquer par corps. Beaucoup d'enseignants font ce travail mais ne le valorisent pas suffisamment, sans doute par manque d'audace. Pourtant, l'introduction d'une éducation à l'empathie, aux compétences sociales dès l'école primaire vient judicieusement renforcer les apprentissages disciplinaires et la maîtrise des compétences définies dans les programmes et le socle commun. En effet, on sait qu'un QI élevé n'est pas synonyme de réussite. Loin s'en faut !*

La prise en compte du corps est primordiale, on ne peut le dissocier du cerveau, on apprend par l'expérimentation ; une phrase inscrite au tableau, pour une leçon de morale, n'aura pas le même impact qu'une situation vécue d'abord, verbalisée ensuite. Pour l'intervenant, «La morale, ça s'éprouve ».

RESTAURER L'EMPATHIE CHEZ LES MINEURS DÉLINQUANTS
Omar Zanna
Ed. : Dunod
Coll. : Enfances
2010 - 288 pages

Ainsi, ses recherches sur la délinquance juvénile montrent que, chez un auteur de l'agression, l'empathie est momentanément anesthésiée au moment du passage à l'acte. Ce constat l'a progressivement conduit à s'intéresser à la thématique de l'empathie comme support à l'éducation.

Qu'est-ce que l'empathie ? L'empathie est une disposition acquise au cours de la socialisation primaire à reconnaître « les autres », « tous les autres » comme une possible version de « soi ». Elle se fonde en profondeur dans l'expérience de notre corps vivant, et cette expérience nous permet de reconnaître directement « les autres » comme des personnes comme nous.

Il faut opérer une distinction entre empathie cognitive et empathie émotionnelle. L'empathie cognitive est celle de l'enseignant qui s'adresse à ses élèves. Elle n'est pas toujours vertueuse car elle permet au pervers de manipuler sa victime. L'empathie émotionnelle, elle, se déclenche dans les situations de vis-à-vis ; elle passe par les corps en présence, car le corps est également langage. En matière d'empathie émotionnelle, nous avons tous tendance à être affectés, à entrer en résonance avec autrui sans perte de distance. C'est ce second versant de l'empathie que retient Omar Zanna pour envisager une éducation - par corps - à l'empathie.

A partir de ses recherches auprès des mineurs délinquants, il a mis en place des programmes de restauration de l'empathie. Ces programmes sont basés sur la mise en scène d'expériences partagées, d'émotions générées par la mise en jeu des corps. Tous les résultats de ces recherches sont présentés dans un ouvrage, synthèse publiée en 2010 sous le titre : « Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants ».

À l'aune de ses travaux sur la délinquance juvénile, Omar Zanna a trouvé plus intéressant d'intervenir (d'instaurer) en amont, avant d'être réduit à réprimer (de restaurer). Convaincu qu'une éducation à l'empathie concerne tout le monde, il s'est orienté vers les élèves d'école primaire et a mis en place un programme d'éducation -par corps- à l'empathie, dans 19 classes de CM1-CM2 d'Allonnes et du Mans, dans la Sarthe.

Ce programme se déroule sous la forme d'une recherche-action en partenariat entre l'Inspection Académique de la Sarthe et le laboratoire Violences Identités Politiques et Sports (VIP&S) de l'Université du Maine. Il consiste à encadrer ces classes à raison d'une séance par semaine pendant deux ans. Les interventions proposent aux élèves de vivre des situations per-

mettant d'accéder à la reconnaissance de l'autre, de s'ouvrir à l'autre. Dans cette perspective, il s'agit d'utiliser, à raison d'une vingtaine de séances (par an), la médiation des émotions provoquées par la mise en jeu des corps au travers d'activités physiques, de théâtre-forum, de jeux de rôle, de jeux dansés…

Le Professeur des Ecoles (PE) de chaque classe est associé à un doctorant formé aux méthodes d'éducation à l'empathie. Chaque binôme reçoit une formation de 2 jours avant chacun des 4 cycles. Les interventions, organisées par cycle de 6 à 7 séances, se déroulent à raison d'1h¼ à 1h½ par semaine. Lors de ces séances, différents jeux sont proposés :

■ LE JARDIN DES SCULPTURES

La règle du jeu : Un groupe de 10 se met à la disposition de deux partenaires sculpteurs. Un autre observe. Quand les sculpteurs ont terminé, les observateurs donnent un avis sur la qualité de la sculpture… puis les rôles sont inversés…

Ce qui est recherché : Mettre son corps à disposition d'autrui, c'est l'investir d'une confiance nécessaire pour lui dévoiler ses émotions. Autrui, de son côté, doit avoir conscience de manipuler une « pâte » humaine faite d'affects et d'émotions. Il doit donc être en écho affectif avec son modèle, sans quoi pas de sculptures possibles. Ainsi, le jardin des sculptures devient un lieu d'éducation -par corps- à l'empathie, où il devient possible de penser l'autre comme un soi-même.

Pour Omar Zanna, apprendre à analyser le corps de l'autre est une condition première et nécessaire à la compréhension d'autrui et du monde. L'expérimentation du monde, par le biais des éprouvés, favorise autant la compréhension, développe tout autant la confiance et l'estime de soi que la parole seule. C'est de cette expérience charnelle qu'émerge la pensée.

Omar Zanna est sociologue, Docteur en sociologie et en psychologie. Maître de conférences, UFR Sciences et Techniques de l'Université du Maine (Le Mans), il a été professeur d'éducation physique et est diplômé d'État en boxe française. Auteurs de nombreux articles dans la presse spécialisée, il intervient régulièrement en criminologie, sur les questions d'insertion et de la prévention spécialisée dans les réseaux de l'Éducation nationale, de la PJJ et de l'animation des politiques de la ville.

■ LE « JEU DES MOUSQUETAIRES »

La règle du jeu : Conçu pour des élèves de 7 à 9 ans, il consiste à faire jouer ensemble plusieurs équipes de 4 élèves. Dans chacune, les élèves ont une position à tenir. L'un a les bras tendus parallèles au sol, l'autre les bras tendus vers le ciel, le troisième se tient sur une jambe et le quatrième (le joker) court autour de la salle selon un parcours prédéfini. Les trois premiers peuvent appeler le joker pour se faire remplacer. Le groupe qui tient le plus longtemps les positions gagne la manche…

Ce qui est recherché : Tous les élèves doivent prendre en considération leurs partenaires : repérer celui qui va « lâcher » au risque de faire perdre son équipe. Chacun doit donc être attentif aux mimiques, aux expressions du visage, aux cris (appels au secours)… Les corps s'expriment, et par sa réaction appropriée, l'observateur s'engage, prouve sa conscience de la situation de l'autre. Intuition vécue des émotions des camarades, la faculté d'empathie inscrit les autres en soi. Partager des sensations vécues -rictus, grimaces, souffles, rougeurs…- donne à chaque élève la possibilité de reconnaître ses camarades comme une version possible de lui-même. C'est alors que l'empathie advient.

A quoi servent ces jeux ?

Ces jeux servent à doper l'empathie, cette disposition à s'inscrire dans un processus consistant à percevoir le cadre de référence interne d'une personne, de ressentir «comme si» on était cette personne, sans s'y confondre. Pour Omar Zanna, si on « booste » l'empathie dès le plus jeune âge, elle continuera à se développer.

Après chaque séance, dans les entretiens de reformulation, on revient sur le ressenti, on augmente son bagage de mots. Avec un retour verbal systématique sur l'expérience vécue par corps, l'élève apprend à nommer, catégoriser plus précisément son rapport au monde des autres. En attirant l'attention sur la détresse des élèves en situation de difficulté dans les jeux proposés et en demandant aux élèves ce qu'ils ont éprouvé dans les mêmes circonstances, les intervenants rendent possible l'activation des mécanismes d'éveil d'empathie. Cette façon de procéder enseigne à l'élève la substance de la morale humaine : assumer la responsabilité et ses actes, compatir avec les autres, vouloir leur apporter son aide et son réconfort…

Et Omar Zanna de conclure : « *Plus on a de mots pour dire les choses, moins on risque de sombrer dans la violence* ».

Témoignage recueilli par Béatrice Musielack

Coopération : donner du sens au travail scolaire

Répéter que le travail réalisé en coopération fait réellement sens pour ceux qui l'accomplissent ne suffit pas, il faut l'expérimenter pour s'en convaincre. Voici, parmi beaucoup d'autres, une façon particulière d'engager un travail coopératif en grand groupe. Démarche proposée par Sylvain Connac.*

Les groupes d'experts

Qu'est-ce que cette forme d'apprentissage ? C'est un dispositif d'enseignement coopératif passant par un échange entre Groupes d'experts. Proposée par Sylvain Connac*, cette démarche repose sur les principes de l'apprentissage coopératif. Son déroulement peut être réadapté à des situations diverses, en particulier selon l'âge des participants, le domaine d'étude, le nombre de documents mis à disposition, le nombre de groupes auxquels on souhaite donner ces documents.

Sur un thème donné, par exemple « la coopération », deux documents complémentaires, A et B, sont préparés en quantité suffisante.

Quels documents ?

Dans notre exemple, le document A expose « 3 conditions pour favoriser la coopération » et le document B informe sur « Les modalités de la coopération ».

En effet, pour être cohérent, ce dispositif doit reposer sur un cadre plus général de travail qui favorise les fonctionnements coopératifs. D'où l'intérêt, lors de la première mise en place de cette démarche, de proposer ces deux documents à synthétiser :

- les conditions de la coopération : la formation des élèves aux statuts d'aidant ou d'aidé, la mise en place de « messages clairs » (voir encadré), la définition de « lois classe ».
- Les modalités de la coopération : la précision des différents types de coopération, la mise en oeuvre des conditions nécessaires au travail de groupe.

Gestion des conflits : médiation et message clair.

Médiation : recherche d'une solution, sans gagnant ni perdant, entre deux personnes en conflit, menée par un médiateur. Le processus de médiation s'appuie sur l'énoncé successif de messages clairs reformulés.

Message clair : un message clair est une petite formulation verbale entre deux personnes en conflit. Il s'agit d'un mode de résolution de conflit basé sur l'énoncé des faits et l'explication des émotions. De manière précise, ce message clair s'énonce ainsi :

1 - « Ce que tu m'as fait m'a fait souffrir et je vais te faire un message clair ».

2 - « Quand tu… » la victime explique ce qui s'est passé.

3 - « Ca m'a… ». Elle exprime avec des mots les émotions qu'elle a ressenties.

4 - « Est-ce que tu as compris ? ».

Ces messages clairs se déroulent sans la présence de l'adulte et peuvent être émis pendant les récréations ou lors des moments de classe, dans le couloir. Un message clair non résolu donne le droit de déposer une critique lors du conseil.

In « Apprendre avec les pédagogies coopératives », Sylvain Connac, ESF. Page 324.

LA DÉMARCHE

1 CONSTITUTION DES BINÔMES (5')

Dans chaque binôme, autodésignation d'un lecteur A et d'un lecteur B.

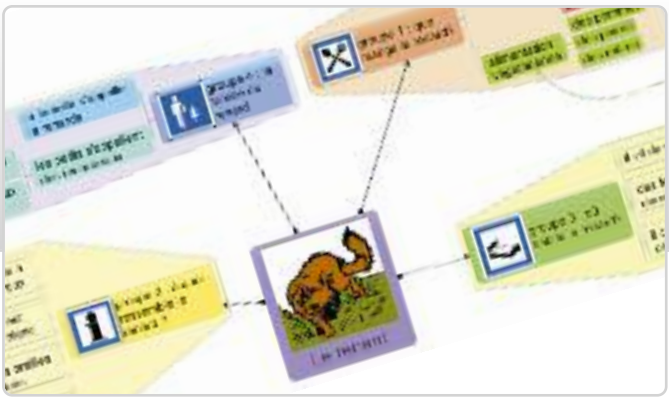
2 ETUDE DES DOCUMENTS (10')

De façon indépendante, chaque lecteur procède à l'étude de son document -A ou B- par une lecture attentive. Il peut prendre des notes, le document lui sera retiré avant la phase suivante. Les documents A et B ne seront plus utilisés.

TÉMOIGNAGE

Le temps de l'expérimentation en classe

Le témoignage de Jérémie Lutz, enseignant en CP à l'école de Biltzheim (Haut Rhin) dont la classe utilise l'agenda coopératif, organise des conseils de coopérative et pratique les « messages clairs » (voir encadré).



Jérémy a découvert les pratiques pédagogiques coopératives dès sa première année de formation, à l'occasion d'un stage dans un CE1-CE2 en pédagogie Freinet où il avait été frappé par les capacités d'autonomie, de réflexion et d'oralisation des élèves. Il n'a eu de cesse depuis dix ans d'intégrer peu à peu des éléments de cette pédagogie. C'est récemment, lors d'une formation de l'OCCE 68, qu'il a fait connaissance avec une approche pédagogique proche de celle exposée ici par Sylvain Connac.

« Au CP, le temps nécessaire pour lire limite beaucoup les domaines pour lesquels ce type de travail est possible. J'ai commencé très tardivement en cours d'année ce que j'appelle la lecture des experts, en m'appuyant sur des habitudes de travail en groupes et d'échanges acquises depuis le début d'année. J'ai adapté ce dispositif à ma classe de CP : l'échange entre pairs (confrontation des résultats) est moins long, et la synthèse, pour chaque groupe de 5, est réalisée sous la forme d'une dictée à l'adulte, en respectant toujours les idées des enfants. J'ai la chance d'avoir un effectif limité à vingt enfants, ce qui me permet de visiter chaque groupe.

Cette pratique permet à chacun de s'investir avec plaisir dans le partage des connaissances. Même si l'enfant ne lit pas très bien, il arrive à avoir cette position d'expert, de savant, car il a fait partie du groupe qui a acquis un savoir que l'autre groupe n'a pas.

C'est aussi une façon efficace de mobiliser les habitudes de travail en groupe. J'utilise beaucoup ce dispositif pour les lectures documentaires. Ainsi, en une seule séance, nous associons dans un véritable projet de lecture, découverte du monde, approche d'un vocabulaire spécifique, socialisation et organisation du travail ».

De la lecture documentaire au schéma heuristique (ou topogramme)

« Pour réaliser les différents documents qui seront mis à disposition des élèves, je travaille à partir de textes issus de publications jeunesse et je les condense afin d'adapter les informations aux domaines que nous souhaitons explorer. Ainsi, pour étudier un animal, les documents porteront sur sa nourriture, son aspect, son habitat, sa vie en groupe (voir le document « Le renard » regroupant les quatre synthèses effectuées par la classe). J'ai pris l'habitude de redistribuer ensuite une trace sous forme de schéma heuristique, pour faciliter la mémorisation. »

Témoignage recueilli par
Gilles Petitjean.

3 TRANSMISSION DES INFORMATIONS (15')

Au sein de chaque binôme, chacun à tour de rôle enseigne à l'autre le contenu de son document. Chacun agit ainsi en qualité « d'expert » auprès de son binôme.

4 CONFRONTATION DES COMPRÉHENSIONS (15')

Les lecteurs du document A se regroupent (de 5 à 8 par groupe) et vont confronter leurs compréhensions, non pas de leur propre document mais du document B qui leur a été présenté par l'autre membre du binôme initial. De même, les lecteurs B présenteront le document A.

5 SYNTHÈSE (5')

Chaque groupe A réalise une affiche qui synthétise le document B.

Chaque groupe B réalise une affiche qui synthétise le document A.

6 VERNISSAGE (15')

Les affiches sont exposées, chacun découvre les synthèses des autres participants.

Le formateur-enseignant modifie si besoin, synthétise, répond aux questions, poursuit les apports.

En fin de séance, les documents A et B sont redistribués.

En définitive, l'ensemble du groupe se trouve investi de la tâche de constituer lui-même une synthèse qui le satisfait en prenant le temps d'explorer les éléments mal compris et en ouvrant éventuellement sur d'autres recherches.

Synthèse
Gilles Petitjean

*Sylvain Connac est Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Chargé de cours à l'Université de Montpellier.

Il a largement contribué aux réflexions du Chantier outils de l'ICEM, entre autres au fichier « Coopération Citoyenneté » (éditions ICEM Pédagogie Freinet) et a publié « Apprendre avec les pédagogies coopératives » et « Personnalisation des apprentissages » (éditions ESF).

Evaluer sans violence

Violence institutionnelle, violence des mots, de la comparaison ou du stress. Violence de l'injustice vécue, perçue ou créée ? Violence du mépris, de l'envie ou de la jalousie ? Comment quantifier positivement une performance ? Comment envisager sereinement une compétence ? Comment prendre plaisir à s'évaluer, à évaluer, à donner une valeur, au moins une valeur par les mots ou par le regard ? C'est possible, des moyens existent, il suffit d'en parler.

La confiance n'exclut pas le contrôle, certes, mais elle permet beaucoup : offrir de la valeur à celui qui a appris tout comme à l'enseignant ou les coopérateurs qui ont su le faire apprendre.

Pour appréhender les conditions d'une évaluation apaisée, il convient, dans un premier temps, de savoir ce qu'est « évaluer » et quelles valeurs sous-tendent ce geste. Il faut ensuite savoir quand évaluer et quelles conséquences cela génère au niveau de l'organisation pédagogique.

Qu'est-ce que l'évaluation en fait ?

Evaluer, c'est donner une valeur, ce n'est pas du contrôle. C'est évaluer les peurs et les envies, le degré de conformité et de singularité des apprenants.

Pour pouvoir donner de la valeur à un élève, il faut être clair avec ce que peut valoir un élève, il faut connaître les référentiels de compétences à atteindre dans les programmes. Il faut aussi voir quelles sous-compétences peuvent être mises en jeu ou coordonnées pour servir une compétence plus globale. On peut d'ailleurs s'en satisfaire pour les élèves les plus faibles. Il faut donc des connaissances didactiques. Il faut aussi se rappeler plusieurs postulats : tout être humain est éducable, on apprend mieux et plus vite à plusieurs dans les interactions, l'acquis est à considérer à l'école, pas l'inné.

Malgré ces repères, une évaluation est forcément subjective, elle implique l'évaluateur. Comme le souligne Platon : « elle va mesurer le beau, le fort, le vrai ». Il ne faut pas cependant tomber dans l'analytique. Si l'on veut une réelle note objective, les études montrent qu'il faut 13 correcteurs pour un devoir de maths, 78 pour une production d'écrits et... 128 pour une dissertation de philosophie. Alors, que penser du Bac ?

Quel est le meilleur moment pour évaluer ?

Tout le temps. Il ne faut pas confondre « enseigner et contrôler » et « faire apprendre et évaluer ». Le mieux est d'organiser sa classe en ateliers avec des moments dans lesquels les élèves seront assez autonomes.

Quelles conséquences pédagogiques ?

Il faut donc savoir observer une situation en se rendant disponible. Evaluer nécessite de se rendre disponible pour observer les productions sauf à croire que les produits sont suffisants. Il faut donc organiser sa classe en ateliers ou en moments dans lesquels les élèves seront assez autonomes.

Il faut aussi, pour évaluer, savoir énoncer des compétences à apprendre et y répondre par ces adages « être apte - être capable - être compétent » et établir un référentiel de comportements connu des apprenants pour atteindre le niveau

La définition des 8 déclinaisons d'intelligence multiple, selon Gartner :

1. ***Intelligence logico-mathématique***
2. ***Intelligence verbo-linguistique***
3. ***Intelligence kinesthésique et corporelle***
4. ***Intelligence naturaliste*** (collections, classements)
5. ***Intelligence visio-spatiale*** (représentation en 3 dimensions)
6. ***Intelligence musicale et rythmique***
7. ***Intelligence interpersonnelle*** (capacité à entrer en relation avec les autres)
8. ***Intelligence intrapersonnelle*** (mettre des mots sur ses émotions).

« 15 façons de démotiver en évaluant »

L'humiliation publique

- Faire applaudir la classe pour une faute grossière.
- Remettre les copies par ordre de notes et ajouter des commentaires sur les personnes ou des gestes de mépris ostentatoires.

Les humiliations privées

- Souligner (en rouge) la nullité rédhibitoire de l'élève à l'occasion d'une erreur bénigne (« cette faute paraît presque intelligible au milieu de vos déluges d'inepties »).

L'arbitraire

- Laisser la copie totalement vierge de corrections, à l'exception d'une note chiffrée.
- Accompagner la note d'un commentaire lapidaire, définitivement négatif (« charabia », « rien compris »).
- Expliquer que la note n'a de toute façon aucune valeur objective et donc refuser a priori toute explication et toute révision.

Les corrections inutilisables

- Ecrire le commentaire de manière illisible.
- Ecrire, en guise de commentaire, un discours abscons.
- Ecrire un commentaire qui ne s'appuie sur aucun indicateur (« manque de rigueur », « ensemble confus », « les bases ne sont pas acquises »).

Les pratiques excluantes

- Choisir, pour l'interro, des questions hors programmes pour repérer la tête de classe.
- Choisir des questions infaisables pour rappeler qui est le prof.

L'abus de pouvoir

- Punir l'échec par une sanction disciplinaire (« c'est nul, je te donne un devoir supplémentaire à la maison »).
- Punir l'inconduite par une mauvaise note au contrôle (« moins deux pour le bavardage »).
- S'appliquer à adopter un système de notation différent des autres (noter à l'aide d'échelles variables, utiliser des critères qui mélangent les constats de connaissance, d'attitude, ou de discipline).
- Démolir la notation des collègues (« Et oui, on n'est plus dans la classe de monsieur Machin, chez moi, il ne suffit pas de ça pour avoir la moyenne).

D'après l'atelier
« Evaluer sans démolir »,
animé par Jean-Claude Voirpy
et Philippe Watrelot (CRAP)
in Cahiers pédagogiques n°438
décembre 2005, page 12.

suffisant. Chaque élève exprimera alors sa propre conformité et sa propre singularité vis-à-vis des attendus. Il le fera d'autant mieux dans une démarche de projet où il exécute pendant que l'adulte évalue les attitudes, les connaissances et les capacités et valide les compétences. Les élèves réalisent un projet en commun. Eux réalisent, l'enseignant leur fait apprendre en commun des choses qui peuvent être différentes pour chacun. L'enfant fait un projet, l'adulte valide des compétences.

Il faut, de plus, valider à l'occasion d'une situation et non monter une situation pour valider. Et pour que tout soit clair pour l'apprenant comme pour l'enseignant, il faut une appropriation des critères de réalisation de réussite. Au préalable, enseignant et apprenants se mettront d'accord sur : Que va-t-on apprendre ? Comment ? Pourquoi ? Puis, en fin : Qu'a-t-on appris ? Comment ? Pourquoi ?

L'évalution est, pour l'enseignant, un instrument de mesure de l'impact de sa conduite de classe sur les élèves mais aussi un outil de « renarcissisation ». Evaluer ainsi, en prenant en compte le processus d'apprentissage et les 8 déclinaisons de l'intelligence multiple (voir encadré), permet à la classe d'être un groupe coopératif et non compétitif, aux parents de comprendre la singularité de leur enfant, à l'élève de voir qu'il peut progresser et en être content et, plus encore, de se réjouir qu'un autre du groupe progresse aussi. Celui qui reçoit des sourires est motivé. L'enseignant prend alors aussi plaisir à évaluer, à donner de la VALEUR, et non à établir des litanies de notes, synonymes de défectologie.

Finalement, évaluer sans violence, c'est offrir une valeur, au moins une valeur, en faisant coïncider la logique interne de l'activité et les logiques internes des élèves.

Synthèse de
Bruno-Yves Martin*

* Synthèse de l'atelier animé par Bruno Seweryn, Vice-président de l'OCCE 66. IEN Conseiller Technique ASH du Directeur Académique des Pyrénées-Orientales, chargé de mission « Personnalisation des parcours scolaires », dans le cadre de l'Université d'été de l'OCCE.

Témoignage

Impact des groupes de Soutien au Soutien

Prévenir les conflits, les gérer, les dépasser grâce à un travail collectif de réflexion entre professionnels de l'éducation, dans un climat de respect et de confiance mutuels, ainsi pourraient se résumer les objectifs du groupe de Soutien au Soutien. Mais ce serait caricaturer ce dispositif de formation à la relation dont l'une des grandes qualités est d'amener à un changement de regard sur l'autre et sur soi. Témoignage.

C'est dans le cadre d'une formation organisée par l'OCCE sur : « *Envie d'école et goût d'apprendre : enfants, adolescents, et adultes en coopération* »[1] que j'ai eu l'occasion de participer à un groupe de Soutien au Soutien, dispositif proposé et pratiqué par l'AGSAS (Association des Groupes de Soutien au Soutien)[2]. « *Le Soutien au Soutien*, nous a expliqué Michel Sillam qui animait cette séance, *est un dispositif groupal destiné aux professionnels de l'éducation qui se réunissent régulièrement avec un psychanalyste - ou un psychologue ou un enseignant formé à cette démarche. Ils souhaitent échanger, partager, réfléchir sur une situation relationnelle avec un adulte ou un enfant qui les désoriente, les bouleverse intérieurement. Le groupe se centre sur une situation singulière dans laquelle un membre est impliqué subjectivement et qu'il expose à ses collègues. Il s'agit, ensuite, dans un cadre rigoureux et selon une méthode spécifique, de se mettre en quête d'intelligibilité de la situation exposée, de l'élaborer en orientant le regard vers l'autre de la relation pour mieux en comprendre la complexité et les enjeux* ».

Créer un espace « hors menace »

Attention, comme j'ai pu le constater, ce travail collectif de réflexion ne peut pas avoir lieu dans n'importe quel contexte, il faut instaurer une relation de confiance au sein du groupe. C'est en partie pour cette raison que ce type d'analyse groupale ne peut être menée que par une personne formée.

Afin de créer cet espace « hors menace », l'animatrice nous énonce, au préalable, les règles du jeu :

- respect et confiance mutuels ;
- non jugement des personnes ;
- confidentialité ;
- non-conflictualité dans l'examen des hypothèses ;
- et solidarité dans la recherche de compréhension.

J'ai été surprise de constater que cette dernière règle n'était pas forcément évidente car ceux dont la situation n'a pas été retenue par le groupe peuvent en garder une certaine rancœur les conduisant à se mettre à l'écart, à ne pas réellement s'impliquer dans la réflexion. Or, l'animatrice est très claire sur ce point : une fois que le groupe s'est mis d'accord sur une situation à analyser, tout le monde doit l'accepter.

Dans notre cas, par exemple, quatre membres du groupe ont proposé des situations relationnelles difficiles : l'une portait sur un problème d'auto-organisation, deux autres sur des relations conflictuelles entre adultes et, une dernière sur la difficulté d'une enseignante à établir une relation apaisée avec une de ses élèves et, de ce fait, à l'aider à progresser dans son apprentissage. C'est cette dernière situation que, à la majorité, notre groupe a choisi de traiter. Or, lors de la conclusion où chacun exprime son ressenti, l'un des quatre membres a clairement affirmé sa frustration de ne pas avoir vu sa problématique retenue et avoué sa décision initiale de rester « en dehors », de ne pas participer à la réflexion collective. Mais, au fur et à mesure de l'avancée du travail du groupe, il s'est laissé embarquer et n'a pu résister à l'envie d'aider cette collègue en posant des questions judicieuses, en envisageant un aspect culturel qu'aucun des membres n'avaient pensé à évoquer. Nous étions tous portés par cette situation, conscients que nous n'apporterions bien évidemment pas la solution miracle au problème de notre collègue mais que nous pouvions l'aider, ne serait-ce que par notre écoute bienveillante, l'accueil de son insatisfaction qu'elle exprime, avec ses mots, lors de la première étape de travail : le temps du dire.

Une valse collective à quatre temps !

Lors de cette première étape, l'enseignant est au centre des préoccupations du groupe qui écoute l'expression de sa souffrance, de sa frustration, de son incapacité à réagir de façon adéquate parce que cette situation le met dans un état particulier appelé « l'empêchement de penser ». Dans notre cas, on a ressenti une sorte de « blessure narcissique » à ne pas pouvoir établir une relation sereine avec cette petite fille qui refuse les apprentissages, notamment celui de la lecture, sollicite constamment l'aide de l'enseignante, son attention, met à dure épreuve sa patience...

Cette étape, m'a semblé être l'une des plus importantes pour la personne dont nous traitions la situation, est suivie de trois autres :

- la recherche de l'intelligibilité : cette fois, nous posons des questions à l'intéressée pour essayer de comprendre l'élève. Qui est cette petite fille dont l'attitude dérange l'enseignante ? Que se passe-t-il dans sa tête ? De quel vécu est-elle porteuse ? Nous interrogeons sur sa fratrie, ses origines culturelles, son comportement vis-à-vis des autres élèves... Nous émettons des hypothèses... En quelque sorte, nous enquêtons afin de mieux cerner l'élève et d'obtenir des éléments nous permettant d'être opérationnels pour le troisième temps, celui de la recherche du modifiable.
- La recherche du modifiable : le groupe se met en quête de pistes de changement. Là encore, c'est la bienveillance qui prévaut et l'humilité. Pas de « Tu devrais... Il faudrait... ». Mais plutôt des idées modestes : « As-tu essayé de... », « Que penserais-tu de ceci ou cela ». En fait, chacun cherche d'abord à dédramatiser la situation, puis à proposer des techniques de valorisation de l'élève afin qu'elle trouve plaisir à apprendre, qu'elle modifie son comportement...

Est-ce que nos propositions ont fonctionné ? La relation a-t-elle évolué ? Nous ne le saurons pas car, contrairement au fonctionnement habituel des groupes de Soutien au Soutien, nous n'étions pas voués à nous revoir pour un « suivi » puisque nous ne faisions que participer à une sensibilisation à cette démarche. Nous n'avons donc pas non plus vécu le vrai 4ème temps de la démarche, celui du retour réflexif : dans ce quatrième temps, chacun essaie de faire le point sur son propre fonctionnement mais le temps de la séance - de deux à trois heures- ne suffisant pas toujours, le retour réflexif se fait dans l'après coup comme prolongement individuel de la séance collective. Dans notre cas, c'est à chaud que chacun a exprimé son ressenti sur cette séance de travail.

C'est sûr on ne ressort pas psychologiquement indemne de cette expérience ! Pour la personne dont la situation a été considérée, domine le sentiment d'avoir été écoutée, comprise, encouragée, voire la satisfaction d'avoir pu bénéficier de conseils peut-être judicieux. Pour les autres, « les aidants », c'est une sensation d'avoir pu être utile, d'avoir pu satisfaire un besoin, fondamental selon Jacques Lévine, père fondateur de l'AGSAS, « se sentir apportant ». C'est aussi le sentiment collectif de s'être enrichi. Bref, participer à un groupe de soutien au soutien, c'est vivre un moment particulier et vérifier l'impact positif de cette démarche sur la prévention, le traitement et le dépassement de conflits.

Marie-France Rachédi

1. Stage organisé fin mars 2013 par l'OCCE, animé par Isabelle Crenn et Katell Tison-Deimat (animatrices nationales de l'OCCE) et dans lequel sont intervenus Christian Staquet (Formateur de formateurs), Michèle Sillam et Geneviève Chambard de l'AGSAS et Bernard Delattre, Secrétaire Général de l'AGSAS.
2. Pour gérer les conflits, valoriser l'estime de soi et des autres, apprendre sans violence... L'AGSAS propose, outre ces groupes de Soutien au Soutien pour les professionnels de l'éducation, des dispositifs à destination des élèves : les ateliers philos, les ateliers psycho-lévine et « la lettre à un ami ». Voir les articles parus dans Animation & Education n°219, Novembre-Décembre 2010, pages 26 à 35.

PLUS D'INFORMATIONS SUR

L'AGSAS

■ **Site Internet :** l'Agsas a mis en ligne sur son site : **agsas.free.fr »** un ensemble de textes téléchargeables qui peuvent se révéler une bonne base de connaissance du travail que nous proposons. Sur le site se trouvent également tous les renseignements pratiques qui permettent d'adhérer à l'association, de prendre connaissance des dates et lieux de formations programmées et de prendre connaissance du thème du colloque et des modalités d'inscription.

Par ailleurs l'Agsas organise :

■ Un **Colloque :** chaque année, l'Agsas organise un colloque le premier week-end d'Octobre, à Paris. Le thème du colloque est repris dans une revue : « Je est un Autre », qui paraît en Avril de l'année suivante. La revue comporte également des textes de réflexion et des rapports d'expériences, en lien avec le colloque précédent.

■ Des **formations :** l'AGSAS organise des formations qui permettent aux personnes qui le souhaitent de devenir des animateurs de groupes de soutien au soutien.

Elle organise régulièrement, à Paris et en province, des formations aux ateliers de philosophie Agsas, aux ateliers de psychologie et d'interrogation collective.

Et publie :

■ **« La Lettre de l'Agsas »** qui donne des informations sur la vie de l'Association.

Un art millénaire au service des apprentissages

Le Qi-Gong ou la « gymnastique chinoise », expérimenté par un enseignant de CP-CE1, à Perpignan, pour apaiser les tensions et aider à apprendre sans violence.

Photo : Jean Dulau

Pendant 10 à 15 minutes, les élèves sont invités à pratiquer quelques exercices aux intitulés poétiques(peindre le mur, le feu et l'eau s'harmonisent, la lumière du cœur rayonne à l'extérieur, etc.).

Comment résoudre les problèmes d'agitation, d'énervement dans la classe, pouvant conduire à la violence, spécialement après la pause méridienne ? C'est en cherchant à répondre à cette question que Jean Dulau, enseignant en CP-CE1 à l'école Claude Simon, de Perpignan, a pensé au Qi-Gong, qu'il pratique depuis plusieurs années. Il a décidé de le mettre en place en début d'année scolaire, en expliquant ses motivations aux parents d'élèves en réunion de rentrée. Ces derniers ont accueilli favorablement la volonté d'apprendre à leurs enfants une technique chinoise ancestrale, à la fois de décontraction et de redynamisation, pour calmer les moments d'excitation. « *Les journées d'école,* explique l'enseignant, *ponctuées par l'accueil, la classe, la récréation, la cantine (attente, bousculades, bruit), la garderie, l'aide individualisée, etc. placent enfants et maîtres dans un environnement sonore contraignant. Pour les uns, l'obligation de se taire est la plus répandue, pour les autres, (le droit de) se taire semble une démission. Tous doivent s'accommoder du bruit incessant plus ou moins élevé. La pratique quotidienne du QI-Gong, chaque début d'après-midi ou lorsque l'attention des élèves se dilue, permet d'expérimenter l'apaisement, la diminution de la sensation de fatigue. Un certain bien-être s'installe…* ».

Ainsi, quotidiennement, pendant 10 à 15 minutes, ses élèves sont invités à pratiquer quelques exercices aux intitulés poétiques (peindre le mur, le feu et l'eau s'harmonisent, la lumière du cœur rayonne à l'extérieur, etc.). « *Aucune tenue spécifique n'est demandée,* commente Jean Dulau, *les mouvements sont à la portée de tout le monde. Nous commençons par pousser les tables pour dégager un espace permettant aux élèves de former un cercle. Chaque séance commence par un rituel d'ouverture et s'achève sur un rituel de fin visant à redynamiser le corps et l'esprit et favorisant le passage à une autre activité. Le bénéfice de cette pratique est réciproque, pour les enseignés comme pour l'enseignant. Le Qi-Gong est une vraie pause, immédiate, un moment calme aux bienfaits partagés. Réunifiés, corps et esprits apaisés, les élèves redeviennent disponibles pour des apprentissages dispensés par des enseignants dynamisés !* ».

Béatrice Musielack

Le Qi Gong

C'est un art millénaire chinois qui améliore la santé et la forme.
Sa pratique permet d'harmoniser la circulation de l'énergie vitale à l'intérieur du corps. Le corps se défend mieux, il devient plus souple, les tensions nerveuses et musculaires diminuent.
On ne se fait pas mal, le confort d'abord, on progresse petit à petit.
Pour les élèves et l'enseignant, le Qi Gong a un effet relaxant, apaisant tout en souriant.
Les exercices sont lents car basés sur la respiration. Il faut souligner que le Qi Gong est une méthode qui considère l'être humain dans son ensemble, dans sa globalité.
Tous les exercices de Qi Gong nécessitent de la patience et une pratique régulière.

FEDERATION NATIONALE
OCCE AUTONOMES & SOLIDAIRES
Pédagogie coopérative

Avec les Agendas coopératifs,
les élèves de primaire coopèrent au quotidien.

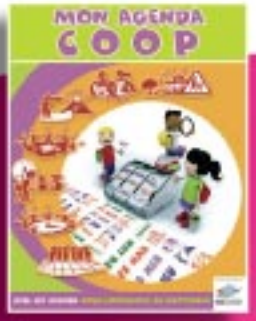
Mon premier agenda coop

POUR LES CLASSES DE CYCLE 2 (CP/CE1)
un agenda individuel

Nouvelle version tout en couleur : plus d'activités,
une nouvelle organisation de la semaine
+ un CD accompagnant le guide pédagogique.

POUR LES CLASSES
DE CYCLE 1 / CP
un agenda collectif

L'AGENDA COOPÉRATIF C'EST AUSSI :



POUR LES CLASSES
DE CYCLE 3
un agenda individuel

www.occe.coop
Office Central de la Coopération à l'Ecole

Mon premier agenda coop

AGENDA CYCLE 2 nouvelle version tout en couleur

L'AGENDA COOP est un outil pédagogique illustré dans lequel, chaque jour, les enfants découvrent une question et une activité pour apprendre à se connaître et s'estimer, aller vers les autres et mieux les respecter. L'agenda coop c'est :

POUR LES ENFANTS :

- ➔ **DES QUESTIONS** pour développer l'esprit coopératif
- ➔ **UNE IDÉE PAR JOUR** pour apprendre à vivre ensemble
- ➔ **DES ACTIVITÉS** pour développer l'estime de soi
- ➔ **DES OUTILS** pour s'entraider
- ➔ **DES ASTUCES** pour s'apprécier
- ➔ **DES DÉFIS** pour s'évaluer

POUR LES ENSEIGNANTS :

- ■ **UN GUIDE PÉDAGOGIQUE** pratique,
- ■ **UN CD de données.**

Agenda Cycle 2
21 cm x 29,7 cm

A l'intérieur du CD vous trouverez :

- Le matériel pédagogique nécessaire aux activités de l'agenda,
- Des pistes et références pédagogiques .
- ...

FEDERATION NATIONALE
OCCE AUTONOMES & SOUDAIRES
pédagogie coopérative

Mon premier agenda coop

ORGANISATION DE L'AGENDA :

1. Un pictogramme pour représenter chaque activité
2. Un espace réservé au travail scolaire
3. Une activité chaque jour
4. Un retour sur le vécu de la journée
5. Un espace pour le mercredi ou le samedi
6. Activités de bilan
7. Activités pour réfléchir ensemble
8. Une activité par semaine pour la classe
9. Activités de jeux coopératifs

www.occe.coop
Office Central de la Coopération à l'Ecole

FEDERATION NATIONALE OCCE AUTONOMES & SOLIDAIRES

MON AGENDA COOP — Mon premier agenda coop — Notre AGENDA COOP

Vous êtes intéressés par cet outil pédagogique et souhaitez le faire vivre dans votre classe !

Tous ces agendas sont disponibles auprès de votre Association départementale OCCE (toutes les coordonnées sont sur le site : **www.occe.coop**).

- témoignages,
- calendrier scolaire,
- extraits de l'agenda et du guide pédagogique,
- etc.

Pour une présentation détaillée de l'Agenda coop, rendez-vous sur le site Internet :
www.occe.coop/agenda

Conception, réalisation graphique et illustrations : Robert Touati

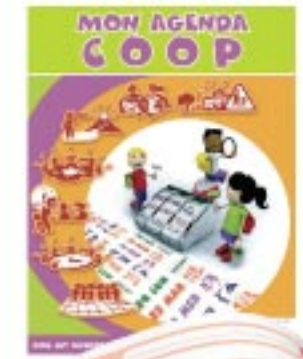
CHACUN DES AGENDAS EST ACCOMPAGNÉ D'UN GUIDE PÉDAGOGIQUE ET D'UN CD-ROM CONTENANT DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE (CYCLE 1&2).

AGENDA Cycle 1
50 cm x 50 cm

3 AGENDAS POUR COOPÉRER TOUTE L'ANNÉE

AGENDA Cycle 2 nouvelle version tout en couleur
21 cm x 29,7 cm

AGENDA Cycle 3
17 cm x 20 cm



Communication bienveillante et Pédagogie coopérative

Il n'existe pas de baguette magique capable de supprimer la violence effective, mais en s'intéressant à ses causes et à ses effets, on peut envisager une approche, comme la communication non violente, qui facilite la compréhension entre les différents acteurs directs ou indirects de cette violence, et qui aide à la prévention et à la résolution positive des conflits. Dans le cadre scolaire, cette approche, pour être efficace, passe par la remise en cause des façons de communiquer et des méthodes de travail traditionnelles. Explications : Dominique Renaudie* et Bérangère Labalette**.

Qu'appelle-ton « Communication Non Violente » (CNV) ? Comment est-elle apparue ? Sur quoi repose-t-elle ? Et comment s'établit sa connexion avec la pédagogie coopérative ?

Quelques repères historiques

Gandhi, pour lutter contre les injustices de son pays, a développé différentes stratégies reposant sur un principe de non-violence qu'il appelle « satyagraha » (« étreinte de la vérité » en sanscrit) et la non-nuisance. Il combat les idées et les comportements, mais jamais les personnes.

Marshall Rosenberg*, psychologue américain actuel, s'est appuyé sur l'approche de Gandhi pour théoriser ce concept de Communication Non Violente. Il s'intéresse en particulier à l'expression des émotions.

En lien avec la CNV, il est intéressant de se référer aux travaux d'Abraham Maslow, psychologue américain, qui hiérarchise, vers 1943, les besoins sous la forme d'une pyramide (physiologie, sécurité, appartenance, estime, réalisation), en avançant comme hypothèse que les besoins d'un étage doivent être comblés pour permettre à l'individu de passer à l'étage supérieur.

En France, Thomas d'Ansembourg s'appuie sur son expérience de psychothérapeute pour s'intéresser au principe d'intériorité citoyenne et animer des conférences et des ateliers.

La communication bienveillante s'apprend, c'est une démarche personnelle.

- D'abord, en étant bienveillant avec soi-même.

- Ensuite, en engageant un travail qui nous permettra de déterminer quel est notre état émotif.

D'un point de vue biologique, l'émotion étant plus rapide que la raison, il est important d'être conscient de ses émotions pour se donner la possibilité de réagir de façon justifiée.

Nous ressentons quatre formes principales d'émotions : la peur, la tristesse, la colère, la joie. Les émotions ne sont ni bonnes ni mauvaises, et une émotion qui perdure devient un sentiment. Emotions et sentiments interviennent dans nos comportements. L'activité physique (jardinage, course, natation, yoga...) nous aide à rétablir un lien entre nos sentiments et notre corps.

Savoir exprimer ses émotions nous permet aussi de prendre du recul et d'agir en pleine conscience.

***Dominique Renaudie**, dans le cadre de son métier de juriste, a été confrontée à de nombreuses situations de conflit, ce qui l'a amenée, une fois à la retraite, à se former à la communication non violente, et à intervenir, en lien avec l'Association départementale OCCE de Saône-et-Loire, dans des classes et auprès d'enseignants. Elle préfère utiliser le terme de communication bienveillante. Pour elle : « *Comme pour parler une langue étrangère, la pratique de la communication bienveillante demande un certain effort et un entraînement pour réussir à l'utiliser spontanément dans toutes les circonstances de la vie quotidienne. Il s'agit de modifier les schémas de pensée, puis les comportements, afin d'être à la fois authentique, bienveillant et efficace* ».

***Bérangère Labalette**, professeure des écoles et animatrice départementale de l'OCCE de l'Allier a développé des habitudes de communication non violente dans son travail avec des classes de Seine-St-Denis, au contact de collègues travaillant en Pédagogie Freinet et Institutionnelle et grâce aux formations qu'elle a suivies. Ses expériences d'enseignante et d'animatrice l'ont amenée à cette affirmation : « *Pratiquer la communication non violente dans sa classe ne sert à rien si on n'y associe pas les pratiques coopératives* ».

Etablir un lien entre ses sentiments, ses besoins et ses valeurs, c'est se donner les moyens de mieux comprendre ce qui va et ce qui ne va pas.

- D'une façon générale, en favorisant l'empathie (mécanisme primitif, inné, qui nous permet de nous mettre à la place de l'autre pour comprendre et décrire ses émotions sans pour autant les ressentir nous-mêmes). A ce sujet, consulter le N°327 (mars-avril 2013) de « Non-Violence Actualité » : « Favoriser l'empathie pour prévenir la violence ».

Des implications dans la vie de la classe

Il est nécessaire de multiplier les situations qui permettent aux élèves, d'une part de libérer le corps et, d'autre part, d'exprimer leurs sentiments (« Ciel des sentiments » de l'agenda coopératif, fiche « Comment chat va ? »).

Pour structurer cette approche avec les enfants, en s'appuyant sur des grandes images qui permettront une réflexion collective, on peut leur demander quels sont les besoins d'une fleur, puis d'un animal, puis d'un être humain, ce qui permet d'explorer peu à peu, de façon méthodique, les besoins du corps (nourriture, air pur, exercice physique, se reposer, dormir, protection, soin, hygiène, maison), du cœur et de l'esprit (aimer et être aimé, tendresse, affection, famille, amitié, être protégé, respecté, écouté, avoir un nom, être reconnu, être entouré, jouer et rire, communiquer, connaissance, instruction, confiance, justice, partage, donner du sens, admirer, partager des émotions).

Quelques éléments bibliographiques pour en savoir plus:

LES MOTS SONT DES FENÊTRES

Marshall B. Rosenberg

2008, Ed. La découverte

18 euros.

LES MOTS SONT DES FENÊTRES

La plupart d'entre nous avons été éduqués dans un esprit de compétition, de jugement, d'exigence, et de pensée de ce qui est « bon » ou « mauvais ». Au mieux, ces conditionnements peuvent conduire à une mauvaise compréhension des autres, au pire, ils provoquent colère ou frustration, et peuvent conduire à la violence. Une communication de qualité entre soi et les autres est aujourd'hui une des compétences les plus précieuses. Par un processus en quatre points, Marshall Rosenberg met à notre disposition dans son ouvrage « Les mots sont des fenêtres », un outil très simple dans son principe, mais extrêmement puissant pour améliorer radicalement et rendre vraiment authentique notre relation aux autres. Grâce à des histoires, des exemples et des dialogues simples, son livre nous apprend principalement :

- à manifester une compréhension respectueuse à tout message reçu,
- à briser les schémas de pensée qui mènent à la colère et à la déprime,
- à dire ce que nous désirons sans susciter d'hostilité,
- à communiquer en utilisant le pouvoir guérisseur de l'empathie.

Bien plus qu'un processus, c'est un chemin de liberté, de cohérence et de lucidité qui nous est ici proposé. Cette nouvelle édition est entièrement mise à jour, enrichie de nouveaux cas, d'un chapitre inédit sur la relation compassionnelle à soi-même et d'une préface d'Arun Gandhi, petit-fils du Mahatma Gandhi.

L'approche coopérative doit prendre en compte cette relation aux besoins (en faisant la différence entre besoin et envie), l'enseignant ayant tout intérêt à se référer à la pyramide de Maslow afin de favoriser un cadre de vie bienveillant propice aux apprentissages.

Des temps réglés de débats organisés dans la classe de façon hebdomadaire (le conseil de coopérative, l'atelier philo) ouvrent des espaces d'échange qui développent entre autres le sentiment d'appartenance et qui permettent que personne ne se sente isolé. Il est intéressant que chacun puisse exprimer peu à peu quels sont ses besoins prioritaires au sein de la classe ou de l'école.

Comment développer des stratégies permettant de satisfaire des besoins divers sans provoquer de conflits ?

S'il est important que chacun puisse exprimer ses émotions et informer les autres de ses besoins réels, il est hors de question de laisser se développer des tentatives de résolutions instantanées qui risquent d'être contradictoires et de créer des conflits. Les stratégies s'engagent à plus ou moins long terme, en prenant le temps d'agir à distance des émotions. Le conseil de coopérative permet de réfléchir ensemble pour trouver une solution bienveillante adaptée pour laquelle toute la classe peut éventuellement se mobiliser pour aider. Dans le cas de petits conflits opposant deux enfants, la pratique du « message clair » place les enfants dans une stratégie de résolution directe qui évite de médiatiser leur conflit.

Dans l'organisation de ces dispositifs et, d'une façon générale dans la vie de la classe, par son attitude, l'enseignant reste modélisant sans

LA COMMUNICATION NON VIOLENTE AU QUOTIDIEN

Marshall B. Rosenberg

2004, Ed. Jouvence

4,95 euros.

LA COMMUNICATION NON VIOLENTE AU QUOTIDIEN

Communiquer, nous le faisons tous constamment et tous les jours. Cependant peu sont celles et ceux qui connaissent les règles d'une communication respectueuse de soi, de ses besoins, émotions, désirs et sentiments. Et peu sont celles et ceux qui savent écouter et respecter l'autre dans ses besoins, émotions, désirs et sentiments.

Marshall Rosenberg propose dans son livre « La communication non violente au quotidien » une méthode qui permet en toute circonstances d'accroître la qualité de la relation, la compréhension et les rapports entre les personnes ; mais aussi et surtout le respect de nos différences mutuelles. Dans ce petit livre vous trouverez une synthèse facile à prendre partout avec soi pour se permettre et permettre à l'autre de communiquer sans violence. Chacun y gagnera en sincérité et en authenticité. Et sachant écouter tout en se sachant écouté, le courant passera plus facilement... pour une meilleure qualité de la relation à vous comme à l'autre.

Le magazine "NON-VIOLENCE ACTUALITÉ" présente depuis son N°325 de novembre 2012 une description détaillée du processus de la CNV par Thomas d'Ansembourg.

être intrusif ni moralisateur. Il est capable de se mettre en retrait pour observer et réguler avec justesse.

« Je trouve que ton travail est réussi ! »

Par l'usage du message « je », on s'engage dans un jugement, on le prend à son compte. Au contraire, les jugements définitifs du genre « C'est bien ! » ou « C'est mal ! » sont souvent ressentis comme une agression par les uns ou par les autres. De même, le fait d'apporter des éléments descriptifs dans notre jugement lui confère plus de valeur et de sincérité que de rester sur une généralité.

Globalement, nos pratiques d'évaluation méritent une attention particulière : les systèmes de notation traditionnels posent de nombreux problèmes, quand ils ne mettent pas les élèves en échec artificiellement, comme le relève André Antibi avec la « constante macabre ». L'évaluation de ce que l'élève sait faire ou non, ou le recours aux « brevets » utilisés en pédagogie Freinet sont des alternatives parmi d'autres.

Agresseur agressé

L'enseignant doit habituer ses élèves à décoder les situations ressenties comme conflictuelles sans porter de jugement. Les enfants en insécurité dans leur milieu de vie ont tendance à interpréter les situations ambiguës (un regard, un haussement d'épaule, un mot...) comme des agressions. En prenant le temps d'exposer et de comprendre les faits, le groupe les aide à apprivoiser leur réactivité et à développer leur capacité d'empathie.

Explications recueillies par Gilles Petitjean

ETRE HEUREUX, CE N'EST PAS NÉCESSAIREMENT CONFORTABLE

Thomas d'Ansembourg

Ed. de l'homme, 2004

Croire que, pour être heureux, il faut se sentir bien tout le temps et mener la vie de ses rêves est une illusion qui empêche bien des gens de goûter pleinement les moments de bonheur qui jalonnent leur vie. C'est même un piège dont nombre d'entre eux restent captifs longtemps... Des pièges antibonheur, Thomas d'Ansembourg en a cerné plusieurs, tant dans sa propre vie que dans celle des gens qu'il accompagne. Au fil des ans, il a analysé méthodiquement leurs mécanismes et découvert comment ils se manifestent quotidiennement dans nos habitudes de vie et nos façons de penser. A l'aide d'exemples concrets, il nous invite à prendre conscience des pièges qui détruisent notre bonheur et nous propose des apprentissages pratiques pour nous en libérer. Si ces deux étapes ne sont pas nécessairement toujours aisées à traverser, elles sont cependant essentielles pour apprendre à vaincre les difficultés et les souffrances de la vie ainsi qu'à ressentir un bien-être intérieur de plus en plus fort.

Estime de soi et Climat scolaire

Comment, en travaillant avec les élèves sur l'estime de soi et des autres, peut-on apporter une partie de réponse pour construire un climat d'école plus serein ? Comment ce travail impacte-t-il « le mieux vivre l'école » (mais aussi à l'école, dans l'école) ?

L'estime de soi, c'est « l'appréciation que j'ai de moi », c'est un rapport positif à soi qui se construit avec l'histoire de vie de chaque individu. Pour Christian Staquet[1], formateur de formateurs et auteur de nombreux ouvrages sur ce thème : « c'est un ensemble de regards et de jugements que je porte sur moi », « ce que je pense de moi, comment je me sens avec mes pensées, ce que je fais de ma vie avec tout ça ».

Mais l'individu ne vit pas seul et l'estime de lui-même va dépendre aussi des regards et des jugements que lui renvoie le regard des autres. L'estime de soi n'a de sens que dans le cadre des relations sociales. Que pensent les autres de moi ? Qu'est-ce que je pense qu'ils pensent de moi ? Aucun regard n'est neutre, surtout sur moi-même.

Combien d'élèves se sentent nuls, dévalorisés, humiliés pour des tas de raisons différentes (qui peuvent souvent paraître futiles) et, ce, dès la maternelle ? Le parcours de chacun fait que certains n'ont pas trouvé les conditions favorables pour une construction de la confiance en soi, du respect d'eux-mêmes. Cette carence alimente de nombreuses formes de souffrances mentales et contribue au développement d'attitudes négatives. « *La recherche,* explique Christian Staquet*, montre*

« La recherche, montre que l'estime de soi est un socle de ressources internes sur lequel le sujet s'appuie toute sa vie pour se développer, s'affirmer, s'adapter, se projeter dans l'avenir sans crainte excessive de l'échec ou du jugement de l'autre »

Christian Staquet

L'estime de soi et des autres : une philosophie !

Une philosophie, dans un point de vue professionnel, se doit de définir d'abord les valeurs qui permettront d'incarner cette ligne philosophique.

1- LA COOPÉRATION

La solidarité et l'esprit d'équipe participent à des relations humaines enrichissantes. Contrairement à la violence qui est « contre » l'autre, l'esprit coopératif et le management participatif avancent « avec » les autres dans une direction claire, en mutualisant les ressources, en générant de l'intelligence collective, avec une posture collective de recherche d'analyse des processus. Le lien entre les humains est une matière première indispensable dans toutes les circonstances.

2- LA RESPONSABILITÉ

Nous considérons que chaque personne est responsable de son comportement, de le changer ou pas, d'induire la réussite des relations humaines et des objectifs. Les moments de formation et de coaching sont des outils plus que des buts en soi pour développer cette pleine responsabilité, en connaissance de soi et des informations nécessaires.

3- LE RESPECT

L'approche positive et respectueuse de soi et des autres est la position de vie la plus intéressante et la plus équilibrée, la seule qui permette l'estime réciproque et l'échange. Elle amène un non jugement des personnes et les distingue des comportements ou des discours qui eux ne sont pas toujours respectueux et acceptables.

4- LA DIVERSITÉ

Les différences des personnes, des émotions, des intelligences et des besoins nous ouvrent sur la réalité plurielle qui, forcément, enrichit plus que les replis, les nationalismes, les sectarismes. L'ouverture permet d'avancer, de faire se rencontrer des différences et de construire plus loin. La diversité implique de tenir compte de chacun et de refuser de discriminer, de réduire à des modèles conformes et haineux de la différence.

Christian Staquet

que l'estime de soi est un socle de ressources internes sur lequel le sujet s'appuie toute sa vie pour se développer, s'affirmer, s'adapter, se projeter dans l'avenir sans crainte excessive de l'échec ou du jugement de l'autre ».

Dans le cadre scolaire, les élèves qui posent problème, adoptent des comportements violents, se désintéressent des apprentissages, ne s'adaptent pas, ne se projettent pas, ont pour la plupart une image d'eux-mêmes négative. Or, les attitudes positives par rapport à soi sont déterminantes pour l'acte d'apprendre[2]. L'école n'est pas pour eux un lieu sécurisant mais un lieu anxiogène. Ce sera aussi pour beaucoup un lieu d'échec, puis de révolte.

Pour inverser la vapeur, il faut donc oser le pari de faire évoluer l'estime de chacun pour améliorer le climat de la classe, de l'école.

Comment les enseignants peuvent-ils favoriser une construction sociale qui permettra aux élèves de se connaître, de se reconnaître, de s'accepter ?

On s'appuiera sur six pistes issues de travaux de recherches différents mais convergents :

- renvoyer un regard positif au lieu de livrer des jugements.
- Créer un environnement valorisant et responsabilisant, y compris un environnement matériel qui donne envie de « vivre là ».
- Proposer des activités d'accueil (penser aux rites de politesse), de présentation positive, de découverte des autres, d'envie de liens sociaux.
- Rendre les élèves partenaires de leurs apprentissages.

Séance de «Bingo des loisirs», une activité de l'*Agenda coop*, dans l'école de Muel en Ille-et-Vilaine. Ici des élèves cherchent les passions qu'ils ont en commun pour mieux connaitre les autres mais également pour se présenter positivement et créer du lien.

Photo : Robert Touati

- Construire une alliance avec les parents.

Pour passer à l'action, on trouve des outils pertinents dans la pédagogie coopérative comme le conseil d'enfants, l'Agenda Coopératif de l'OCCE (http://occe.coop/agenda), le PADéCA[3] de Jean Berbaum qui proposent des activités simples à mettre en œuvre.

Tous ces points mériteraient un développement beaucoup plus long mais ils peuvent déjà permettre de se poser des questions quant à nos propres pratiques, notre propre estime de soi, nos peurs, nos émotions, nos représentations.

Ils devraient aussi permettre de penser les contenus de la formation afin que chaque enseignant puisse pratiquer son métier en ayant dans les mains toutes les clés qui facilitent la relation pédagogique.

Eliane Finet

1. Christian Staquet est intervenu dans le cadre de l'Université de l'OCCE sur le thème : « Développer l'estime de soi et des autres pour apprendre sans violence ». Il est l'auteur de « Accueillir les élèves, une rentrée réussie et positive », Éd. Chronique Sociale, Lyon, 1999, 2003 ; « Le Livre du Moi », Éd. Chronique Sociale, Lyon, 2001 ; « Une classe qui coopère », Ed. Chronique Sociale, Lyon, 2007.
2. Voir : Jean Berbaum « Développer les capacités d'apprendre ».
3. Une équipe de formateurs qui s'étaient réunis autour de Jean Berbaum, et dans le cadre de l'association ADéCAP, forment à la pratique du PADéCA (Programme d'Aide au Développement de la Capacité d'Apprentissage).

Les livres d'enfance **dans un univers de violence**

Yvanne Chenouf, Spécialiste de la littérature jeunesse, attachée, depuis 1979, à l'AFL (Association Française pour la Lecture), propose, lors d'une Agora animée dans le cadre de l'Université d'été de l'OCCE sur « apprendre sans violence », d'interroger le recours de la littérature pour des enfants dont l'univers tire son équilibre de violences masquées.

La violence a toujours fait partie de la culture littéraire, populaire ou non, de jeunesse ou non (même si elle était plutôt un élément de socialisation pour les garçons). Toujours plébiscitée au cinéma, dans la BD, dans les jeux vidéo..., elle est un trait culturel commun pour les jeunes générations. En l'évinçant, au nom des risques d'influence du virtuel sur le réel, on coupe les jeunes lecteurs d'une mémoire littéraire et d'une mise en perspective dans la réflexion autour d'un comportement inhérent à la vie.

La violence, présente dès l'origine du récit (*l'Illiade*), a concouru à la création de la majorité de ses codes narratifs. Au XIXème siècle, elle fait le succès des romans d'aventures vus comme une école de la vie (*Les Misérables, Sans famille, La Guerre des boutons*). Dorénavant, elle prend des visages multiples, reflets de la colère enfantine intérieure ou tension entre difficultés sociales et réussite idéalisée.

La parution en France de *Max et les Maximonstres*, en 1967, qui érige l'agressivité enfantine au rang d'œuvre artistique, ouvre un débat qui fera date, entre les psychanalystes et les médiateurs du livre partisans de dépasser les tabous dans la littérature de jeunesse. A cette violence intérieure fait écho la violence animale, dont le loup est l'objet principal. En contrepoint, la force sauvage (monstres, sorcières, dragons) donne symboliquement forme aux peurs d'enfants, en situant les histoires dans des lieux symboliques, tels la forêt et la grotte. L'ogre, lui, bénéficie, par circonstances atténuantes, de perspectives de salut (*Schrek*). Selon Yvanne Chenouf, ces livres répondent vertueusement à l'abus de pouvoir, mais risquent la médiocrité d'expression, du fait qu'ils ne sont plus ancrés socialement. « *Où apprend-on à énoncer clairement la colère ?* » interroge-t-elle. La colère envisagée comme agressivité subjective et bénéfique permet la transmission de valeurs qui formeront la conscience individuelle.

La colère, la violence ont de multiples formes et ce thème est large en nature, en intensités, en enjeux (agression verbale, agression

Yvanne Chenouf, **spécialiste de la littérature jeunesse**

D'abord institutrice, Yvanne Chenouf a travaillé 20 ans à l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) dans l'équipe de Jean Foucambert. Elle a enseigné en tant que professeur de français à l'IUFM de Créteil (site de Livry-Gargan) avant d'être retraitée, son statut actuel. Spécialiste de la littérature jeunesse, elle est attachée, depuis 1979, à l'AFL (Association Française pour la Lecture).

Auteure de nombreux articles et de trois ouvrages, elle anime des conférences sur les domaines croisés de la lecture et de la littérature à l'école et intervient dans le cadre de formations, notamment celles de l'OCCE.

Elle rédige la rubrique « Des enfants, des écrits » dans « Les Actes de Lecture », revue de l'AFL, dont elle est un membre actif (www.lecture.org).

Elle y a aussi créé plusieurs collections dont les Lectures Expertes (8 volumes parus) qui explorent la richesse du fonds pour les enfants et les Observatoires de la lecture qui montrent comment des enfants peuvent s'approprier, de manière critique, des écrits de toutes sortes (trois volumes parus). Avec Jean-Christophe Ribot, réalisateur, elle a créé une série de films (Lecteurs à l'œuvre) pour donner à voir la qualité des interprétations des enfants confrontés à des œuvres littéraires (Rascal, François Place, Philippe Corentin, Claude Ponti et Jacques Roubaud...). Elle a publié, en 2006, un livre référence sur Claude Ponti « Lire Claude Ponti, encore et encore », aux éditions Être, et en prépare un nouveau sur Philippe Corentin.

armée, bagarre scolaire, guerre nationale, émeutes au coin de la rue, génocides lointains...). Rien de comparable entre une vengeance personnelle traitée avec humour (*La Vengeance de Germaine*), une ruse pour échapper à plus fort que soi (*La Souris de M. Grimaud*), un abus de pouvoir (*Le Cygne*), une réplique de l'exclu (*La Fête des mères*), une violence parentale (*Okilélé*), une dictature (*Princesse laque*), une lutte pour ses droits (*La Grève*), une guerre subie (*Akim court*), un témoignage (*Zappe la guerre*), etc.

« *Convaincus de leur nullité (mauvaise éducation, mauvais résultats scolaires, mauvaise réputation...)*, affirme Yvanne Chenouf, *les jeunes ont intériorisé la violence et la retournent indistinctement : violence de la jeunesse, de la pauvreté, de l'exclusion économique. La rage, expression fédératrice de sentiments d'appartenances, rend le conflit impossible parce qu'innommable. C'est le champ de ce conflit qu'il faut créer à partir des livres, autour de leurs points de vue, de leurs enjeux, de leurs connivences.*

Retrouvez les écrits d'Yvanne Chenouf sur le site de l'AFL :

http://www.lecture.org

« La rage, expression fédératrice de sentiments d'appartenances, rend le conflit impossible parce qu'innommable. C'est le champ de ce conflit qu'il faut créer à partir des livres, autour de leurs points de vue, de leurs enjeux, de leurs connivences. »

Yvanne Chenouf

Sortir la littérature de sa fonction didactique, utiliser sa fonction esthétique, combler les blancs avec son expérience, ses références, déjouer l'emprise culturelle (des classes moyennes, des hommes, des occidentaux) et réarmer les consciences. Mettre en scène les différences humaines, forcément conflictuelles, c'est dire quelque chose de la vie et de la mort, du sens de l'humanité. En initiant le rapport à la littérature, les premiers livres ont mieux à faire qu'à édifier des autels pour célébrer des édens : ils ont d'immenses chantiers à ouvrir dont celui de la coexistence égalitaire des individus. Ils ont des utopies à penser, des paris à tenir, des questions à semer... ».

La première action consistera donc à lire des œuvres représentatives de ces formes, les comparer (qu'est-ce qui est violent, qui est l'agresseur, l'agressé, comment se déclenche la violence, comment se manifeste-t-elle, s'arrête-t-elle, sur quoi débouche-t-elle...) et à *trier* les ouvrages en fonction de critères qui, pour être élaborés avec les enfants, n'éviteront pas ces catégories : violence *contingente* (réactive), *inhérente* à l'action (stratégique), *identitaire* (fondatrice -d'une bande, d'un peuple, d'un Etat). Penser le statut de la violence pour soi, autour de soi : *répudiée*, au nom du pacte social, elle garantit le vivre ensemble (de *L'Anniversaire de Monsieur Guillaume* à *Terrible*), *libératrice*, au nom du droit des gens à disposer d'eux-mêmes, elle affranchit de l'oppression (*de Révolution* à *Salvador, la Montagne à la mangue*), *inéluctable*, elle exprime les désirs mimétiques (de *Ami-Ami* au *Derniers géants*). Sans oublier l'esthétique de la violence, celle des éléments (*L'Ouragan*) ou d'une belle empoignade (*Le grand combat*).

Synthèse de l'Agora,
Christine Houyel

La représentation de la violence **hier, aujourd'hui au cinéma***

La représentation de la violence accompagne toute l'histoire du cinéma. Elle varie au même rythme que la société : les plans rapprochés et organiques de chairs blessées étaient inimaginables dans les années du cinéma classique hollywoodien, on en trouve aujourd'hui dans le cinéma d'auteur. Nous sommes passés d'un art de l'ellipse, de l'understatement à celui de la monstration et, ce, au diapason d'une évolution du seuil de tolérance aux images violentes. Pour ceux qui accompagnent le jeune public dans sa découverte du cinéma comme art, cela pose bien des questions, à commencer par celle-ci : que peut-on montrer ?

La question de la violence est étroitement liée à la représentation cinématographique, ainsi qu'à tout projet artistique. Aujourd'hui, les enseignants ont de plus en plus de difficulté à savoir quelles images les enfants et les adolescents voient et à comprendre leurs réactions face à ces images. Ce hiatus générationnel s'est creusé au fil du temps et de l'histoire du cinéma à travers plusieurs phases successives.

1931 : « M le maudit », film de Fritz Lang

La poursuite d'un meurtrier pédophile dans la ville de Düsseldorf.

La scène d'ouverture, qui dure sept minutes, plante un contexte social et culturel et une montée dramatique qui préparent le spectateur à ce qui clôt cette scène : la mort de la petite fille. Cet assassinat n'est figuré que par un plan fixe montrant une balle qui roule et s'immobilise.

Le contexte historique et social, avec la publication de « Mein Kampf », en 1927, explique qu'un cinéaste puisse s'intéresser à un être malade et à la causalité de ses actes.

« Le problème de la causalité est au cœur des relations entre cinéma et violence. Si on impose au spectateur quelque chose qui le terrifie sans que cette violence soit expliquée, on le rend servile. Etablir une terreur non justifiée, afin d'imposer l'angoisse et la faiblesse, c'est le système sur lequel reposent toutes les dictatures ».

1945 : « Rome, ville ouverte », film de Roberto Rosselini

Dans une longue scène centrale du film (20 minutes), l'arrestation de résistants par la Gestapo mène à un court plan final qui montre un résistant torturé.

Rosselini prend la précaution d'exposer tout ce qui contextualise la scène de torture qui ne sera montrée explicitement qu'à la fin.

En nous donnant d'abord tous les ressorts de ce qui est en train de se jouer, sans oublier l'environnement social et historique, le réalisateur permet au spectateur de ne pas jouir de la représentation de la violence. A ce moment-là, et à ce moment-là seulement, le cinéaste ose montrer un corps mutilé, en prenant la précaution supplémentaire de ne pas rendre cette scène esthétique.

1956 : « La prisonnière du désert », film de John Ford

John Wayne y incarne le héros américain idéal. Dans une scène cruciale du film, tout à fait au début, le ranch où loge une partie de sa famille est dévasté par des Indiens.

Cette scène de 10 minutes d'une rare violence, ne montre pas une goutte de sang.

« A la fin de cette scène très dramatique, John Wayne frappe son neveu pour l'empêcher de voir les cadavres mutilés des membres de sa famille. C'est en voyant une grande partie de mes élèves de l'Ecole Supérieure de l'Audiovisuel rire au moment de ce coup de poing, lors d'une projection du film en 1993, que j'ai commencé à m'interroger sur leur perception des images violentes, explique Carole Desbarats. *Moi, je trouvais normal qu'on empêche un jeune homme d'aller voir des corps mutilés, eux pensaient que le problème n'était pas de les voir, mais*

plutôt que ce massacre avait eu lieu. Il leur paraissait ridicule de ne pas montrer l'horreur, puisqu'elle est là ».

Pour John Ford, malgré le choix d'un thème très violent et une construction dramatique très efficace, au moment où il réalise ce film, montrer des images de corps suppliciés est impossible, il est confronté à un tabou qu'il n'imagine même pas pouvoir transgresser.

1993 : « C'est arrivé près de chez vous », film de Rémy Belvaux

Faux documentaire en noir et blanc, ce film parodique met en scène une équipe de journalistes qui suit un serial-killer, interprété par Benoît Poelvoorde, sans jamais intervenir.

Ce film a fait polémique car les spectateurs, de façon radicalement différente selon leur âge, étaient partagés entre le rire provoqué par une comédie bien menée et l'horreur que pouvaient susciter des images de mutilation explicites.

Le contexte idéologique, culturel et politique a beaucoup évolué à cette époque, puisque le monde cesse d'être divisé en deux en 1989, avec la chute du Mur de Berlin. Ces repères ayant basculé en quelques années, une période de dérision s'ouvre, de 1990 à 2005, avec l'émergence, par exemple dans les médias français, des guignols de l'info, du petit journal, où la caricature permet de rire de tout.

La perte de repères politico-religieux et de repères économiques va provoquer pendant cette période un repli individualiste, et dans la représentation cinématographique une nécessité de donner à voir les corps meurtris et les actes de mutilation.

A partir des années 90, avec la pandémie du Sida, le sang devient porteur d'un virus mortel, et c'est justement à cette époque-là qu'on observe la multiplication de films montrant des flots de sang et des chairs éventrées, comme si l'art mettait sur les écrans ce qu'on ne veut pas voir et qu'on ne veut pas toucher.

Il semble que, depuis 2005, les films qui surexposent la violence sans donner au spectateur les explications qui lui permettraient de ne pas se trouver dans une posture malsaine se font plus rares.

De plus en plus, les réalisateurs reviennent à une distance qui permet au spectateur de comprendre et de prendre du recul.

« *Je pense qu'il est important que les enseignants fassent l'effort de s'informer sur les représentations de la violence dans les clips ou dans des vidéos mises en ligne sur You Tube, qui sont accessibles aux adolescents et aussi aux enfants et dont ils s'imprègnent aujourd'hui bien plus que de films de cinéma,* conclut Carole Desbarats. *Ce qui m'intéresse, c'est de comprendre sans adopter de posture morale, et de comprendre en particulier comment les choses évoluent. On peut se demander s'il n'est pas pire de laisser imaginer que de montrer, mais ce qui compte, c'est de ne pas placer le spectateur dans la posture du bourreau et de ne pas réduire le corps à une chose. S'il est placé dans la situation de jouir de la violence, le spectateur n'est pas respecté. S'il est amené à comprendre ce qui provoque la violence, le réalisateur lui donne la capacité de réfléchir.* »

Propos recueillis par Gilles Petitjean

*Problématique de l'Agora animée par Carole Desbarats lors de l'Université d'été 2013 de l'OCCE.

Carole Desbarats, *critique et historienne du cinéma*

Ancienne directrice des études de la Fémis, Carole Desbarats, Agrégée de Lettres, maître de conférences, a enseigné le cinéma à l'université de Toulouse II et en 6ème. Elle est à présent Directrice de la communication et de la diffusion des savoirs à l'École Normale supérieure. Elle est également critique et historienne du cinéma et anime le groupe de réflexion « Les enfants de cinéma » qui se propose de creuser des questions autour de films qui ne sont pas spécialement destinés à être vus par des enfants afin d'aller au devant des inquiétudes qui traversent les éducateurs, en particulier quant aux réactions des enfants. Dans une institution scolaire où « voir et entendre » n'incitent pas suffisamment à « regarder et écouter », il est heureux que des dispositifs comme « école et cinéma » existent et que la notion d'arts visuels, qui intègre l'art cinématographique, ait remplacé la notion d'arts plastiques.

Bibliographie

Carole Desbarats est l'auteure de nombreux articles, d'essais sur Jean-Luc Godard, Atom Egoyan. Son dernier essai : « Conte d'été, Éric Rohmer » (Éd. Scérén-Cndp, 2012). « Cahiers de notes sur » - « Les Cinq burlesques ».

On peut aussi la retrouver sur France Culture :

- « ***Hitchcock et la psychanalyse*** », Les nouveaux chemins de la connaissance.
- « ***Le cinéma dit-il autre chose ?*** »...

Photo : Robert Touati

Pour que le conseil ne soit pas un tribunal

Sans aucun doute, le conseil est la technique éducative la plus centrale mais aussi la plus risquée des pédagogies coopératives. Pour les enseignants, parce qu'elle peut exacerber les conflits dans la classe. Pour les enfants au cœur des critiques, parce que ces expériences peuvent endommager fortement l'estime d'eux-mêmes. Or, le but du conseil est d'abord de fédérer les enfants autour de projets dont ils sont auteurs, ensuite de contribuer à ce qu'ils soient heureux d'être ensemble pour travailler à l'école. Engageons-nous pour un conseil sans critique !

« Qui c'est, l'conseil ? » [1]

Le conseil d'enfants est une réunion démocratique. Elle cherche à harmoniser la vie du groupe en associant les participants. C'est l'occasion de faire l'état des lieux des projets personnels ou collectifs, d'aborder les propositions, les problèmes, la coopérative, les félicitations mais aussi tout ce qui concerne le symbolique dans la classe : permis, brevets, ceintures, responsabilités. Le conseil coopératif se réunit périodiquement. Il est la clé de voûte de la classe coopérative. Son but est de réguler les événements passés et d'organiser ceux à venir. En partie ritualisé par des maîtres-mots (des formules récurrentes qui balisent les échanges), il autorise une liberté d'expression aux membres de la classe.

Animé par un président et un secrétaire chargé de dresser une trace écrite des décisions prises, il est guidé par différentes étapes :

1. Ouverture du conseil et rappel des règles de fonctionnement par le président de séance : « On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, on a le droit de se taire, les enfants qui ont le moins parlé sont prioritaires. »
2. Relecture et vérification des décisions prises lors du dernier conseil.
3. Les propositions : règles de classe, projets collectifs, projets individuels,...
4. Les problèmes et difficultés au sein de la classe.
5. Les félicitations, les encouragements et les remerciements.
6. Relecture des décisions prises et clôture du conseil (évaluation de la présidence et choix du prochain président de séance).

Aux origines des conseils d'enfants

C'est à Janusz Korczak que l'on doit l'introduction des pratiques des conseils coopératifs en pédagogie. Pédiatre polonais de la première moitié du XXème siècle, il s'efforçait de proposer une éducation de qualité aux enfants abandonnés, aux orphelins et aux enfants juifs du ghetto de Varsovie. Sa pédagogie consistait à traiter chaque enfant comme une personne à part entière, avec le même respect qu'envers un adulte. « *Les enfants ne sont pas de futures personnes ; ce sont déjà des personnes... Les enfants sont des êtres dont l'âme*

contient les germes de toutes les pensées et de toutes les émotions qui nous animent. La croissance de ces germes doit être guidée en douceur[2] ».

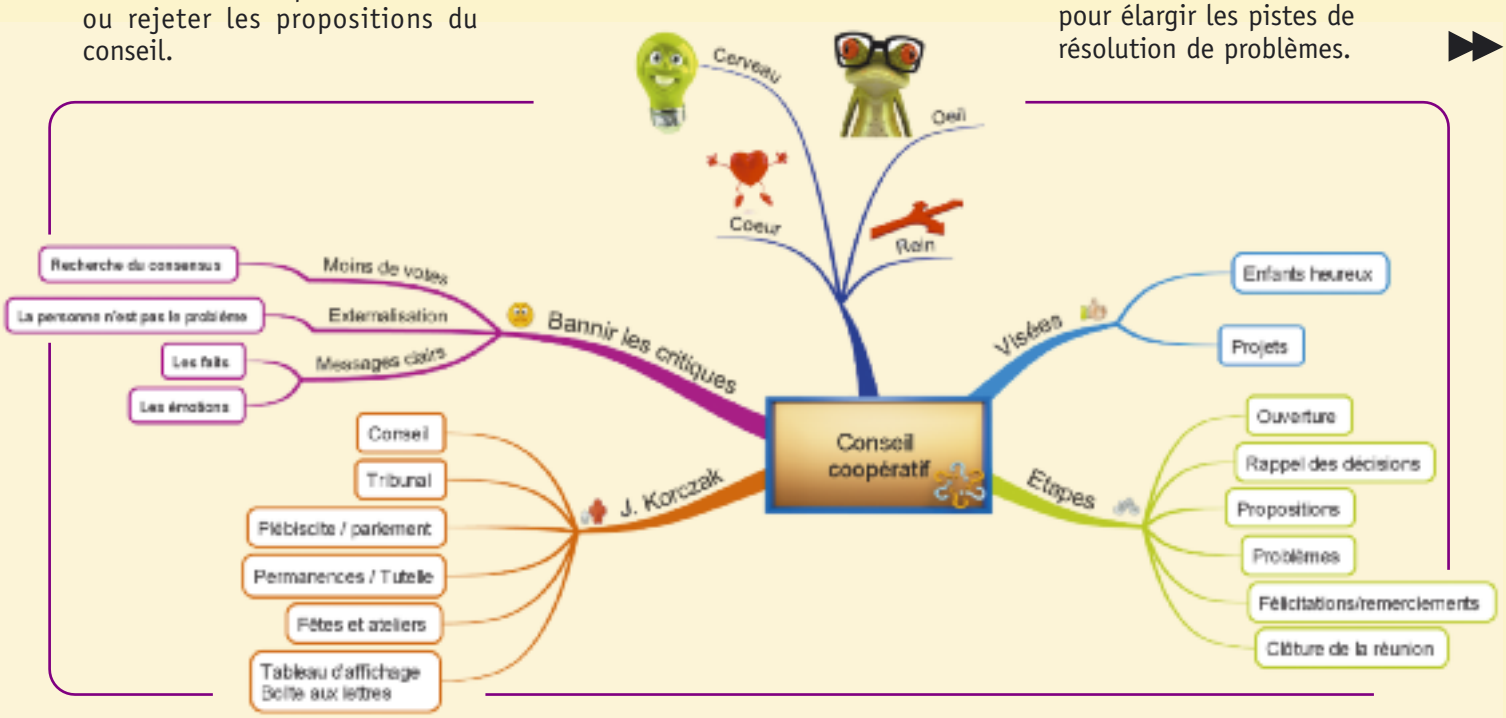
Pour faire vivre ses idées, J. Korczak a mis en place diverses institutions dans ses maisons d'orphelins :

- LE TABLEAU D'AFFICHAGE : pour communiquer les informations essentielles de la maison.
- LA BOÎTE AUX LETTRES : pour une requête ou réponse personnelle.
- LES FÊTES ET LES ATELIERS : pour rompre avec le rythme quotidien et animer la maison.
- LES PERMANENCES : des tâches matérielles engendrées par la vie à l'internat.
- LE COMITÉ DE TUTELLE : pour organiser le parrainage d'un nouvel élève par un ancien.
- LE PLÉBISCITE : pour voter un statut dans la maison.
- LE PARLEMENT : pour conformer ou rejeter les propositions du conseil.
- LE TRIBUNAL : pour régler les rapports à la loi, les conflits et les transgressions. La règle de base n'était pas de punir mais plutôt de pardonner et d'attendre que celui qui a mal agi se corrige de lui-même. Il devait protéger la communauté grâce au code que J. Korczak avait créé. Le tribunal, par rapport à ce code, donnait son verdict.
- LE CONSEIL : pour les prises de décisions et l'attribution des catégories civiques.

De nos jours, le conseil de coopérative a une autre visée que celle initiée par J. Korczak. Il s'inscrit principalement dans une logique d'éducation à la citoyenneté, par la pratique ordinaire des fonctionnements de la démocratie. Il permet de faire de la classe le terrain d'entraînement de la vie citoyenne, en considérant les camarades comme les partenaires privilégiés de cette vie civique. C'est pour cela que l'on parle de mitoyenneté. Avoir d'abord le souci de la rencontre du voisin.

Pratiquement, un conseil coopératif de classe poursuit plusieurs objectifs :

- **ORGANISER LES PROJETS COLLECTIFS** : les définir, les adapter, se répartir les tâches, évaluer le réalisé.
- **ENTRETENIR LE CADRE LÉGISLATIF DE LA CLASSE :** les règles.
- **SUIVRE ET GÉRER LA COOPÉRATIVE DE LA CLASSE.**
- **AUTORISER LES INITIATIVES INDIVIDUELLES, LES PROJETS PERSONNELS :** en prendre connaissance, en mesurer les contraintes, travailler leur faisabilité en raison des contingences de la classe.
- **ENCOURAGER LES EFFORTS ET VALORISER TOUT CE QUI FONCTIONNE.**
- **DISTRIBUER LES RESPONSABILITÉS.**
- **ACTIVER L'INTELLIGENCE COLLECTIVE DU GROUPE** pour élargir les pistes de résolution de problèmes.



Trois pistes pour faire disparaître les critiques

Pour faire véritablement vivre un conseil coopératif, le mieux est d'en bannir les critiques. Ou, tout du moins, leur conférer un statut exceptionnel par rapport aux autres points de l'ordre du jour. En priorité, éviter de médiatiser ce qui dysfonctionne et de mettre en porte-à-faux les enfants, surtout les plus fragiles.

Pour cela, trois pistes existent : former les enfants au « message clair »[3], externaliser les problèmes[4] et rechercher les consensus plutôt que de voter.

Bannir les critiques

« 10h01 : Ouverture du conseil de la classe de CM1

10h07 : « *Je critique Zoé parce qu'elle fait mal son métier de chef de rang.* »

10h11 : « *C'est normal qu'on lui dise de partir, elle veut toujours faire la chef.* »

10h12 : « *De toute façon, Zoé, tu dis n'importe quoi.* »

10h14 : « *J'en ai assez que Zoé me regarde tout le temps.* »

10h23 : « *Je propose qu'elle soit exclue de la classe.* »

10h27 : Fermeture du conseil ».

Eviter les critiques lors des conseils coopératifs, c'est refuser de les transformer en tribunaux. C'est donc augmenter ses chances d'améliorer les relations entre les enfants et les inviter à s'associer autour de projets qui les animent. Ils les conduiront alors vers de meilleurs apprentissages.

F. Oury utilisait la métaphore du corps : le conseil comme cœur, œil et cerveau de la vie du groupe[5]. Il parlait également de rein de la classe. Cette quatrième fonction du conseil, d'épuration des conflits, ne consiste pas à dégrader l'image que les enfants ont d'eux-mêmes. Elle précise plutôt qu'en réfléchissant à plusieurs, on envisage plus largement les pistes de résolutions de problèmes. C'est une précision qui devrait rendre plus agréable la vie des élèves des classes coopératives et plus heureux le quotidien de leurs enseignants.

Sylvain Connac

Former au message-clair

Lorsque les enfants sont formés au message clair, ils peuvent essayer de résoudre leurs chicanes ainsi (à l'abri du regard des autres) : « Je vais te faire un message clair. Quand tu m'as traitée de "enceinte", ça m'a fait honte devant mes amies. As-tu compris ? ».

Cette technique de gestion non-violente des conflits s'appuie sur un double énoncé :

- La description des faits
- L'expression des émotions

Si la réponse ne satisfait pas cette enfant, elle obtient le droit d'en parler à son enseignant(e) ou au conseil.

Environ 8 différends sur 10 trouvent une solution via un message clair.

Externaliser les problèmes

Lorsqu'un problème survient, les acteurs de ce conflit ne sont pas le problème. Un vol ne témoigne pas de voleurs. Un coup ne dénonce pas des enfants violents. Une insulte ne désigne pas un enfant mal élevé.

Externaliser, c'est s'intéresser aux faits, et ainsi, refuser d'incriminer les personnes qui sont en jeu.

En se centrant plus sur les événements que sur les enfants, le conseil travaille les organisations du groupe. Il évite alors de pointer tel ou tel camarade, ce qui modifie le risque de vindicte.

« *J'ai un problème* » remplace donc la partie « *Je critique.* »

Rechercher le consensus

N'user du vote qu'en ultime recours, c'est-à-dire si l'actualité du groupe exige une décision rapide.

Voter n'est pas une pratique démocratique si cela consiste à nier les minorités par la force du nombre de la majorité.

Face à plusieurs propositions, il est possible de :

- Chercher un consensus (qui satisfait tout le monde)
- Reporter la décision au prochain conseil, laisser mûrir les réflexions.

Si un choix s'impose entre plusieurs propositions valables, organiser jusqu'à décision :

① un tirage au sort

② un vote à bulletin caché

③ un vote à main levée

Notes :

1. D'après le titre du livre de C. Pochet et F. Oury (Matrice, 1978).
2. J. Korczak « Le développement de l'idéal de l'amour du prochain au XIXe siècle » dans : Lectures pour tous, 1899, n° 52.
3. Jasmin, D. (1993) Le conseil de coopération, Editions de la Chenelière.
4. Scherrer, D. (2011) Echec scolaire, une autre histoire possible, L'Harmattan.
5. Oury, F. Vasquez, A. (1971) De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Matrice.

Témoignage

Un réflexion-formation sur le thème « gestion de conflits »

Conseillère pédagogique départementale et militante OCCE, Catherine Frachon a été sollicitée, aussi bien par des inspecteurs, des CPC ou des équipes d'école pour accompagner une réflexion-formation sur le thème générique « gestion de conflits ». Témoignages et outils de reflexions.

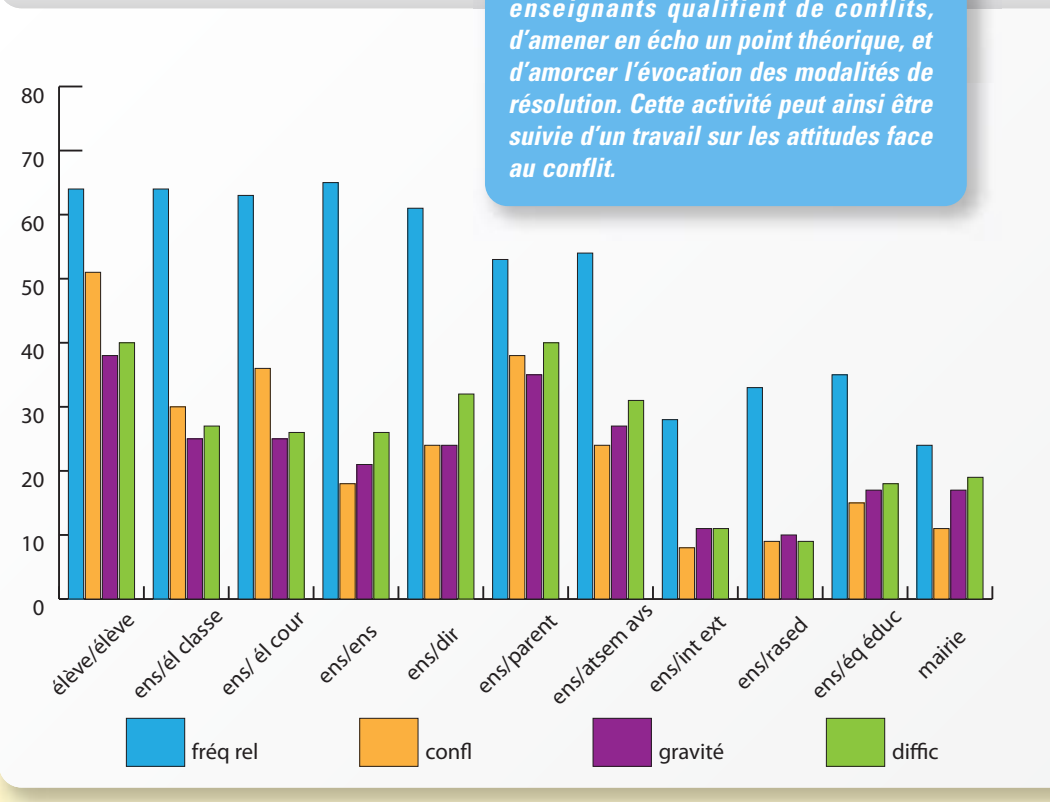
Dans le cadre de mes activités généralistes de conseillère pédagogique départementale et en vertu de la formation personnelle hors EN à la résolution non-violente des conflits que j'ai pu suivre à l'IFMAN Méditerranée et à l'OCCE, j'ai été sollicitée, aussi bien par des inspecteurs, des CPC ou des équipes d'école pour accompagner une réflexion-formation sur le thème générique « gestion de conflits ». Le témoignage d'expérience sans intention modélisatrice que je partage ici est issu de plusieurs actions menées en stages d'école avec des équipes pédagogiques pour lesquelles tenter de résoudre les situations conflictuelles d'ordres divers devenait une priorité de formation. Afin de conduire avec les enseignants une réflexion qui produise des actions de transformation et une évolution positive des situations, des outils, évolutifs selon les contextes, ont été conçus, parmi lesquels la cartographie des conflits dans l'école ❶, le module recherche de valeurs communes❷ et le module récréation❸.

Bien que chaque situation d'école soit singulière et que, de ce fait, le premier travail du formateur soit une écoute attentive et bienveillante, j'ai souvent pu observer la régularité de certains faits : généralement l'appel est initialement motivé par les conflits entre élèves ou ceux concernant les relations des enseignants avec les parents et, une fois le travail de réflexion engagé, apparaissent les difficultés liées aux relations entre adultes au sein de l'école ou aux failles de cohérence dans la conception ou la mise en œuvre du cadre et de la communication ; le « terrain » où se manifestent le plus

❶ Cartographie des conflits dans une école

Il s'agit de recueillir les représentations que chaque membre de l'équipe se fait des conflits vécus dans l'école ; chaque « lieu relationnel » de conflit est à noter de 0 à 5 selon différentes approches : fréquence de la relation/fréquence des conflits /gravité perçue/difficulté ressentie à résoudre. La sommation des notations individuelles est transcrite sur un histogramme qui est projeté et qui permet de constater et commenter, par exemple, le rapport entre fréquence et gravité ; l'observation et la discussion en plénière permettent aussi de cerner ce que les enseignants qualifient de conflits, d'amener en écho un point théorique, et d'amorcer l'évocation des modalités de résolution. Cette activité peut ainsi être suivie d'un travail sur les attitudes face au conflit.

Exemple d'histogramme produit dans une école :



concrètement ces obstacles est la récréation qui, à la fois constitue une approche pragmatique et ouvre à une approche plus globale du fonctionnement ; la problématique des conflits à l'école renvoie ainsi de façon systémique aux choix pédagogiques individuels et collectifs, et interroge la place faite à l'élève, à son expression et les valeurs qui sous-tendent les différentes postures enseignantes.

Ceci n'est, bien sûr, qu'un petit aperçu des possibles pour aborder la complexité de ce qui se joue à l'école, et ces outils largement amendables n'ont d'autre ambition que de générer un questionnement, une recherche partagée de compréhension et de leviers pour agir vers un climat serein, respectueux, dynamique et joyeux.

Catherine Frachon

2 MODULE : LES VALEURS : Recherche d'une plateforme commune à l'équipe

Une fiche individuelle est proposée aux participants présentant, au recto, l'objectif et les modalités, au verso, en colonne, la liste des items proposés. Temps individuel suivi d'un temps collectif d'exploration. L'expérimentation réitérée de ce dispositif a toujours révélé un intérêt pour la prise de conscience collective des points partagés et des obstacles et, secondairement, tacite ou exprimée, une prise de conscience individuelle de ses valeurs prioritaires et, parfois, la mesure des écarts entre convictions et comportements.

Introduction

Les valeurs personnelles et les objectifs que chacun privilégie dans l'exercice de son métier d'enseignant sous-tendent de manière consciente ou inconsciente, et très souvent de façon implicite, ses actes éducatifs et ses postures professionnelles. Ces valeurs et ces objectifs peuvent être de l'ordre de l'intention (tendre vers) ou de la réalisation (agir conformément à) ; ils contribuent à la transmission explicite ou implicite de valeurs (enseigner aux élèves à).

Afin de construire un travail d'équipe efficace et cohérent, qui se traduise par des actions concertées entre tous les partenaires, et réalisables, il semble indispensable, dans un premier temps, de repérer les valeurs communes à l'équipe, sur lesquelles appuyer une recherche pragmatique d'amélioration de leur mise en œuvre dans le fonctionnement de l'école.

Dans la liste au verso, donnez individuellement une note de 0 à 5 à chacun des items selon l'importance qu'il revêt ***dans votre représentation*** de votre mission d'enseignant. Les items sont volontairement libellés en termes d'actions (verbes) plutôt qu'en des termes plus généraux et abstraits habituellement employés pour définir les valeurs de l'Ecole (solidarité, égalité, etc.). Vous pouvez ajouter les items qui vous paraîtraient manquer (5 max).

Pour des questions pratiques liées à la mise en commun, merci de remplir à l'identique les deux colonnes : l'une vous restera, l'autre sera découpée pour être collée anonymement sur la fiche collective afin de repérer les points de convergence.

Liste des items proposés

1. Maintenir un niveau scolaire global élevé au sein de l'école ;
2. avoir la confiance des parents d'élèves ;
3. avoir une bonne image auprès des parents d'élèves ;
4. présenter une cohérence éducative au sein de l'école ;
5. garantir la sécurité physique des élèves dans l'école ;
6. œuvrer pour la réussite scolaire maximale de chacun des élèves ;
7. garantir la sécurité psychologique et le bien-être des élèves à l'école ;
8. appliquer, de façon aussi exhaustive que possible, les programmes scolaires ;
9. ne pas perdre de temps afin d'accroître l'efficacité de l'enseignement ;
10. centrer l'enseignement sur les savoirs disciplinaires ;
11. centrer l'enseignement sur les élèves dans leur diversité et la prendre en compte ;
12. œuvrer de façon privilégiée à la construction transversale des compétences sociales (6 et 7 du socle) ;
13. créer dans la classe un climat relationnel de travail serein et valorisant ;
14. créer dans l'école un climat relationnel pacifié entre tous les acteurs ;
15. avoir une maîtrise et un contrôle permanents des activités et des comportements ;
16. avoir la confiance des élèves ;
17. rendre les élèves heureux d'être à l'école ;
18. exercer une autorité statutaire pour faire respecter les règles de fonctionnement ;
19. construire un rapport explicite à la loi des élèves (connaissance, respect et sanctions) ;
20. développer la participation des élèves aux activités mises en place par le maître ;
21. développer la participation des élèves par la prise d'initiatives dans la classe et/ou l'école ;
22. être respecté des élèves ;
23. être respectueux des élèves ;
24. établir une relation de connivence, se faire aimer des élèves ;
25. rendre les élèves responsables de leurs comportements ;
26. rendre les élèves responsables de leurs apprentissages ;
27. motiver les élèves par des projets d'apprentissage ou de vie collective dans l'école ;
28. rendre les élèves autonomes dans leurs activités scolaires ;
29. accorder un statut et une place (temps) à la parole de l'élève sur la vie à l'école ;
30. confier aux élèves des responsabilités dans la classe et/ou dans l'école.

3 MODULE : LA RÉCRÉATION

Un dispositif expérimenté d'élaboration de pistes pour améliorer le déroulement de la récréation, lieu de crispations conflictuelles entre élèves et dans l'équipe. Le dispositif relie une approche pragmatique se concluant par des décisions concrètes dans le contexte spécifique à une prise en compte des paramètres des relations (cadre-sens-communication).

Activité 1 :

Présentation du schéma proposé ; commentaire sur Pôle 1. Statut donné au temps de récréation en lien avec les besoins des élèves et des adultes ; étape importante pour une mise en perspective renouvelée de la récréation.

Activité 2 :

Graffiti tournant pour pôles 2 à 6 : chacun inscrit sur deux colonnes « constats » et « évolutions souhaitées », puis complète en tournant.

Liste des pôles proposés dans le contexte d'une école mais facilement transposable :

Pôle 2 ***Activités des élèves***
Pôle 3 ***L'espace cour et annexes***
Pôle 4 ***Le matériel***
Pôle 5 ***Les comportements des élèves***
Pôle 6 ***Les rôles des maîtres et autres adultes éventuels.***

Activité 3 :

Pôle par pôle, bilan des constats, synthèse des souhaits, rappel des obligations, débats suivis d'une prise de décisions de l'équipe sur les paramètres à modifier et les modalités d'implication des élèves faisant l'objet d'un consensus dans l'équipe.

LA RÉCRÉATION : pistes pour en améliorer le déroulement

RÉCRÉATION

1 statut donné au temps de récréation

Lié aux besoins

des élèves :
- sécurité, santé
- lien, appartenance
- liberté, initiative
- plaisir
- pouvoir, influence

des maîtres :
- Responsabilité professionnelle
- Cohérence éducative
- Convivialité
- Bien-être
- Sécurité
- Ajustement organisation pédagogique perso

2 activités des élèves
- Possibles / Impossibles
- Autorisées / interdites
- Compatibles/incompatibles
- Spontanées, libres
- Organisées, dirigées
- Programmées collectivement
- À forte intensité motrice
- À faible intensité motrice, calmes
- Intégrant beaucoup / peu d'élèves
- Éducatives pour la socialisation

3 l'espace
- Cour des grands
- Cour des petits
- Préau
- Toilettes
- Bibliothèque
- Classes
- Autres locaux
- Partition aléatoire/ libre /raisonnée/réglementée
- Aménagement existant/ évolution possible
- Circulations autorisées

4 le matériel
- fixe / mobile
- rangement
- quantité
- responsabilités
- apporté par les élèves

5 les comportements des élèves
- tolérés / valorisés / interdits
- autonomes
- réglementés, contrôlés, sanctionnés
- modalités de gestion des conflits
- type de communication E-E, E-A
- interactions inter âges/classes
- mixité, relations des genres

6 les rôles des maîtres et d'autres adultes (éventuels)
- Surveillance
- Présence conviviale
- Régulation, résolution de conflits
- Soins éventuels
- Animation de jeux dirigés
- Activités libres
- Responsabilités autres (tél,accueil de tiers,...)

Réfléchir

Nécessitent de l'équipe :

- ***une analyse de la situation actuelle selon les six pôles***
- ***des décisions :***

Opérer un changement ou non
Si oui
Choix des paramètres à modifier
Priorité des paramètres à modifier

Implication des élèves dans les choix ou non
Si oui
Modalités de participation des élèves aux choix :
- En amont de toute décision (consultation)
- Au cours du processus sur tous les champs
- Sur un aspect seulement du processus (règles, activités, matériel, etc…)

- ***un engagement solidaire de mise en oeuvre des décisions prises***

Agir sur
- L'organisation de la participation des élèves et les modalités de leur responsabilisation
- L'organisation du temps de récréation
- Le règlement de la récréation : droits, devoirs, sanctions, réparations
- La gestion des conflits : communication, cadre
- Une évaluation régulière du processus pour son ajustement, son évolution, le contrôle de sa cohérence
- Les dispositifs pédagogiques des autres temps scolaires susceptibles de renforcer les objectifs.

La Communication NonViolente
dans les milieux scolaires et éducatifs

Le processus de la Communication NonViolente de Marshall Rosenberg a pour objectif de contribuer à construire une société qui, demain, aura développé de nouvelles aptitudes en matière de qualité de relation, de résolution de conflits, de compréhension mutuelle, ce qui aura pour conséquence de « pacifier » les relations au sein des familles, des écoles, mais aussi de toutes les autres sphères de la vie sociale.

Sophie Grosjean est formatrice certifiée en CNV, responsable de l'association Yakoudou (***www.yakoudou.be***), qui transmet le processus de la Communication NonViolente dans les milieux scolaires et éducatifs ; et de Girasol (***www.girasol.be***) pour les milieux professionnels.

Dans un monde où l'insécurité règne, où, face à l'injustice, à la précarité, à la solitude, au manque affectif, l'agressivité constitue souvent le seul moyen de libérer les tensions et les émotions accumulées ; dans cette société où le temps est une denrée rare et où il reste peu d'espace pour soigner les relations que nous entretenons avec notre entourage (parents, enfants, amis, élèves, collègues, ...), il apparaît essentiel que nous accordions une attention plus grande à la qualité des moments passés ensemble, que nous (ré-)apprenions à communiquer efficacement, dans le respect de nous-mêmes et de ceux qui nous entourent.

Le processus de la Communication NonViolente (CNV), de Marshall Rosenberg, a cette ambition de développer de nouvelles aptitudes en matière de qualité de relation, de résolution de conflits, de compréhension mutuelle et de favoriser une relation plus coopérative et créative avec l'enfant.

Nous avons appris à parler... pas à communiquer !

Notre communication repose essentiellement, culturellement et socialement, sur l'expression de jugements (« C'est un incapable », « Je suis un bon à rien », « Il a tort, j'ai raison », « Tu en fais trop »). Ce mode de communication est peu propice à l'ouverture, à la bienveillance et au dialogue. Celui qui entend un jugement aura tendance à réagir de deux manières différentes : soit par la contre-attaque, soit par le repli sur soi. Nous n'avons pas appris à nous écouter et à écouter l'autre. Nous sommes conditionnés à trouver des solutions sans prendre le temps de « consulter » ce qui se passe en nous et chez l'autre. Or, souvent, ce que nous disons est un discours de surface qui dissimule une vérité profonde, comme la partie immergée de l'iceberg. Un des plus grands besoins de l'être humain, depuis la nuit des temps, est d'être accueilli, entendu et respecté. Pour ce qu'il vit, pour ce qu'il ressent, pour ce qu'il est...

Du pouvoir « sur » à la puissance « avec »

La CNV nous invite à clarifier notre conscience en prenant la responsabilité de nos sentiments et de nos besoins et en nous mettant à l'écoute vraie de ceux des autres. Elle nous permet de trouver ensemble des solutions qui respectent les besoins de chacun, et nous convie à sortir du scénario classique du professeur ou du parent qui a du pouvoir « sur » ses élèves ou ses enfants pour entrer dans des relations de puissance « avec » qui stimulent la coopération et la créativité.

La CNV insiste sur l'importance de se mettre en lien avec nos moteurs de vie ; nos besoins et aspirations profondes, ainsi qu'avec ce qu'il y a de plus vivant chez les jeunes. Elle montre comment, à partir de là, nous pouvons susciter un dialogue au service de la vie plutôt qu'au service de règles qui n'ont pas toujours de sens pour les enfants. Une telle communication permet une véritable ouverture vers des solutions très créatives respectueuses des besoins de chacun.

Quatre clés pour désamorcer les conflits adultes/enfants

■ Décrire objectivement la situation

Si nous ne parvenons pas à nous mettre d'accord sur la description de la situation qui a engendré le conflit, comment nous entendre sur les solutions ? Cherchons dès lors à la décrire sans poser aucun jugement de valeur, en nous servant uniquement de nos sens (la vue et l'ouïe), comme le feraient une caméra ou un enregistreur. Ainsi, si je dis à mon enfant : « Quand je vois tes livres écornés, la vingtaine

de feuilles volantes dans ton pupitre et cette vieille tartine à moitié pourrie dans le fond de ton cartable… », faits incontestables et observables par lui comme par moi, j'aurai plus de chances d'être entendue que si je lui dis : « Ton pupitre et ton cartable sont un véritable b… ! », la notion de désordre étant relative. Se mettre d'accord sur les faits crée un terrain d'entente indispensable à la poursuite d'un dialogue constructif. C'est le premier point de notre désaccord sur lequel nous pouvons être d'accord !

■ Oser partager mon ressenti et ce à quoi j'aspire

Apprenons à axer notre communication sur ce qui nous relie, plutôt que sur ce qui nous sépare ! En tant qu'êtres humains, dès l'enfance, nous aspirons à la même chose ; nous avons les mêmes besoins : amour, reconnaissance, paix, harmonie, sécurité, appartenance, soutien, etc. Si je parle de mon ressenti et de mes besoins, j'évite de rendre l'autre responsable de ce que je vis. Reprenant l'exemple ci-dessus, je peux exprimer à mon enfant que « je me sens découragée parce que j'ai besoin d'ordre et de collaboration ».

■ Formuler des demandes plutôt que des exigences

Pour nous prémunir d'un « Non ! » éventuel, nous avons souvent pris l'habitude d'exiger plutôt que demander. Notre interlocuteur n'a alors que deux alternatives : soit il se soumet, soit il se rebelle. Dans les deux cas, le coût relationnel est important, et nous sommes alors bien loin de la relation gagnant-gagnant dont nous rêvons pour résoudre nos conflits ! Formuler des demandes négociables laisse la possibilité à l'interlocuteur de me proposer d'autres alternatives. Dans notre exemple, l'enfant peut dire non (ou pire) si je lui demande de ranger son pupitre et son cartable immédiatement. Derrière son refus, je peux m'exercer, grâce au processus de la CNV, à entendre ses besoins de détente et d'autonomie plutôt qu'un manque de bonne volonté ou de respect de sa part. Il s'agira d'envisager ensemble d'autres stratégies pour répondre à ses besoins et aux miens. L'alternative consistera peut-être ici à ranger ultérieurement, ou qu'il fasse autre chose dans la classe (nettoyer le tableau ou la cage du hamster) pour répondre à mon besoin de coopération.

■ Clarifier mon intention

La clé de voûte de tout le processus repose sur mon intention. Rencontrer l'autre à chaque fois comme si c'était la première fois… Un défi de taille ! Pourtant, si mon intention est autre que la bienveillance et l'ouverture à la réalité de mon interlocuteur ; en d'autres termes, si je souhaite qu'il agisse ou se comporte de telle ou telle façon, mieux vaut ne pas utiliser la CNV et continuer d'exiger, en conscience de ce que cela risque de coûter relationnellement.

Rappelons-nous également que l'enfant est un être humain à part entière, à écouter de la même manière et au même titre qu'un adulte (parent, éducateur ou enseignant). L'important est de rester en lien, tant avec soi qu'avec l'enfant.

*Sophie Grosjean**

LE PROCESSUS CNV

Exprimer avec clarté ce qui se passe en moi sans reproche, ni jugement.

1. Les observations (faits concrets) qui contribuent ou non à mon bien-être.

"Lorsque je vois, j'entends, je me rappelle..."

2. Comment je me sens en relation avec ces faits.

"Je me sens..."

3. Les besoins qui sont à l'origine de mes sentiments.

"...parce que j'ai besoin de..."

4. Exprimer clairement ma demande de réaction ou d'action qui pourrait contribuer à mon bien-être dans l'instant présent, sans exigence.

"Comment réagis-tu quand je te dis ça ? Et je souhaiterais... Es-tu d'accord de...?"

Recevoir avec empathie ce qui se passe en l'autre sans entendre ni critique, ni reproche.

1. Les observations (faits concrets) qui contribuent ou non à son bien-être.

"Quand tu entends, tu vois, tu te rappelles..."

2. Comment elle/il se sent en relation avec ces faits (forme interrogative).

"Est-ce que tu te sens...?"

3. Les besoins qui sont à la source de ses sentiments.

"...parce que tu as besoin de ..."

4. Le point d'interrogation du paragraphe précédent constitue la demande, qu'on peut renforcer par une phrase comme :

"Est-ce bien ça ?"

©Marshall B. Rosenberg. Tous droits réservés

Document téléchargeable sur www.girasol.be rubrique «documentation» -> carte des sentiments et des besoins

La médiation, pour mieux apprendre sans violence

En 2001, nommée directrice dans une école particulièrement violente au Mans, Marie-Christine Loiseau, aujourd'hui Formatrice à Génération Médiateurs, Professeure des écoles titulaire du CAPA-SH, constate beaucoup d'affrontements pendant la récréation, des dégradations sur les bâtiments, un absentéisme important. C'est dans ce contexte qu'elle se forme et met en pratique la démarche et les principes de la médiation par les pairs... 3 ans plus tard, l'école est métamorphosée.*

Animation & Education : En 2001, c'est la rencontre avec l'Association Génération Médiateurs... aujourd'hui, où en est l'école ?

Marie-Christine Loiseau : Après un stage externe dans cette Association dont je suis aujourd'hui membre et formatrice, j'ai commencé à mettre doucement en place cette formation auprès des élèves. Petit à petit, le changement s'opère : la violence extrême des élèves diminue, l'équipe pédagogique soutient le projet, s'y implique. Les enseignants restent dans l'école.

En complément, un travail sur la relation avec les familles fait que le climat s'apaise. Les parents, parfois intimidés par une école qui ne leur a pas forcément permis la réussite professionnelle et sociale, changent de regard. Eux aussi investissent alors l'école avec plus de sérénité.

Des « conseils » dans chaque classe, et au niveau de l'école, réunissant tous les délégués (deux par classe), permettent aux élèves de se sentir écoutés par l'équipe. Progressivement l'école se vit comme un lieu d'échanges et de respect. Les élèves passent du statut d'auditeurs passifs et contraints, à celui d'acteurs de la construction de leur savoir, et de leur bien-être au sein de l'école.

« A l'origine de la violence, se trouve une incapacité à mettre des mots sur les émotions, souvent la peur. Une fois identifiée et exprimée, l'émotion diminue en intensité, elle est beaucoup plus facile à gérer. L'idée est d'aider les enfants à gérer leurs émotions par la parole, le vocabulaire, pour pouvoir dire leur colère, l'exprimer par des mots au lieu de frapper. »

Graduellement, le changement s'opère et, trois ans plus tard, la plupart des élèves sont devenus des enfants responsables, capables de transmettre la règle à ceux qui n'arrivent pas encore à réguler leur comportement, les médiateurs sur la cour commencent à s'ennuyer !!! Une culture d'école s'est mise en place, chacun est attentif à ce que les conflits se règlent paisiblement... seuls ou avec les médiateurs.

Très sensibles à la cohérence éducative, les élèves attendent des adultes qu'ils soient eux aussi cohérents dans leurs attitudes, en accord avec ce qu'ils demandent aux élèves. C'est un vrai travail d'équipe, et le seul moyen d'exiger des enfants le respect des règles.

A&E : Sur quels principes repose la démarche ?

M-C. L. : L'école est le lieu idéal du vivre-ensemble et une de ses missions, dès la maternelle, est la socialisation, car le vivre-ensemble est loin d'être inné. Notre « instinct de survie » nous pousse plutôt vers des réactions archaïques de combat, de fuite ou de peur lorsque nous nous sentons agressés par « l'autre ».

Dès l'apprentissage du langage, les enfants ont besoin d'identifier et d'énoncer ce qu'ils ressentent. C'est un vrai plus pour eux d'être entourés d'adultes leur permettant de comprendre et de nommer leurs émotions.

A l'origine de la violence, se trouve une incapacité à mettre des mots sur les émotions, souvent la peur. Une fois identifiée et exprimée, l'émotion diminue en intensité, elle est beaucoup plus facile à gérer. L'idée est d'aider les enfants à gérer leurs émotions par la parole, le vocabulaire, pour pouvoir dire leur colère, l'exprimer par des mots au lieu de frapper. Il ne s'agit pas de chercher à supprimer les conflits, ils ont leur intérêt, mais de les gérer positivement.

A Génération Médiateurs, nous n'intervenons pas directement auprès des enfants. Nous avons choisi de former les enseignants pour qu'ils soient eux-mêmes les formateurs des élèves. C'est une formation « en cascade ». Ce sont les enseignants qui initient le projet et Génération Médiateurs leur apporte les outils pour le développer aisément. S'étant appropriés les outils, ils vont permettre aux enfants d'accéder à la capacité de gérer positivement les conflits, puis de pratiquer des médiations entre pairs. Les élèves volontaires sont formés, du CE2 au CM2, mais tous bénéficient des médiations. Pour préparer les élèves, les enseignants des classes précédentes, eux, favorisent le développement des compétences psychosociales nécessaires à la médiation.

Les enseignants porteurs du projet encadrent les enfants tout au long du travail en quatre étapes : la connaissance de soi, la communication et l'écoute, le conflit et enfin la médiation.

En apprenant à se connaître, les élèves prennent conscience de leurs différences et de leurs points communs. Les différences leur font comprendre qu'ils sont uniques, les points communs qu'ils appartiennent à un groupe. Ce sont deux besoins fondamentaux dans la construction de l'estime de soi. La communication et l'écoute leur permettent de se préparer à résoudre plus facilement les conflits et à être des médiateurs. Comprendre comment naît un conflit et comment le résoudre positivement est essentiel pour endiguer la violence. Ces étapes franchies, la médiation devient un outil complémentaire quand la gestion positive des conflits n'a pu aboutir.

Marie-Christine Loiseau

Formée à la pédagogie Freinet, maître praticien en PNL, Formatrice consultante en communication interpersonnelle et animatrice d'ateliers de parentalité.

Pour en savoir plus, consulter le site Génération Médiateurs :

www.gemediat.org

A travers cette éducation au mieux vivre-ensemble, les élèves prennent la responsabilité de leurs émotions, de leurs actes... Un immense pas vers la citoyenneté !

Vivre à 9-10 ans l'expérience d'être médiateur, c'est expérimenter sa capacité à jouer un rôle social important. Les médiateurs nous disent leur fierté de participer à la résolution de conflits, de permettre à leurs « pairs » de se réconcilier.

Les « médiés »* bénéficient eux aussi du processus en intégrant la possibilité nouvelle de résoudre les conflits autrement que par la violence. Ils se réconcilient, et repartent apaisés.

L'objectif des enseignants vise à la fois l'élève et le citoyen en devenir. Être apaisé, savoir identifier ses émotions, les gérer sans les laisser « déborder », savoir résoudre positivement les conflits rend plus disponible pour les apprentissages, favorise la réussite scolaire et, à terme, facilite l'insertion dans la société.

Ceci explique sans doute la progression constatée : de plus en plus d'établissements, écoles et aussi collèges sont formés à la médiation. Les enseignants expliquent avoir trouvé des pistes de gestion de classe qui leur permettent d'établir une relation de confiance ; un autre rapport à l'élève s'installe. Tout le monde y gagne, et l'on peut espérer une diffusion de plus en plus large pour promouvoir une école non-violente...

Propos recueillis par Béatrice Musielak

* Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap.

* médiés : personnes en conflit, qui entrent dans le processus de médiation.

CAHIERS PEDAGOGIQUES

www.cahiers-pedagogiques.com

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

DES ÉCHANGES, DES IDÉES, DES OUTILS POUR NOS MÉTIERS

À PARAITRE :

Questions aux programmes
Chercher et traiter l'information
Qu'est-ce qui fait changer un établissement ?
Des situations complexes pour apprendre
Observer en classe
Quel cinéma !
Quelle éducation laïque à la morale ?
Nos métiers enseignants

UNE REVUE ENGAGÉE POUR LES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION

Formation
Le TNI dans les apprentissages coopératifs

L'Office Central de la Coopération à l'Ecole organise à Paris, du 11 au 13 février 2014, un stage ouvert aux enseignants*, intitulé : « De l'appropriation à l'utilisation du Tableau Numérique Interactif pour des apprentissages coopératifs ».

Deux angles essentiels pour ce stage sur le Tableau Numérique Interactif, organisé à Paris par l'OCCE : appropriation et utilisation dans le cadre des apprentissages coopératifs avec, comme objectif majeur, de poursuivre une réflexion sur l'usage du TNI avec les enfants en pédagogie coopérative.
Il s'agira donc, tout à la fois, de connaître et s'approprier le matériel et les différentes fonctionnalités du logiciel et d'appréhender cet outil informatique pour mieux coopérer.
D'autres objectifs, liés aux programmes et au socle commun, seront recherchés :

- développer la coopération et la participation active avec de nouveaux outils.
- Favoriser, améliorer et développer les procédures d'apprentissage et les compétences des élèves dans une perspective de pédagogie coopérative.
- Réfléchir sur l'apport de l'outil dans l'acquisition des connaissances et la structuration des compétences du socle.
- Exploiter des données, traiter, produire, créer.
- Communiquer, échanger, coopérer.

Responsable du stage :
Gilles Ribet (Conseiller Pédagogique)

Formateurs :
Isabelle Crenn (animatrice nationale OCCE)
et Yann Poirson (animateur départemental, spécialiste des nouvelles technologies de l'Information et de la Communication).

Intervenant :
Marc Geoffroy, Consultant Education Smart Technologies.

Nombre de stagiaires : 12 à 20.

Lieu du stage : Paris.

Inscription jusqu'au 15 octobre : contactez votre Association départementale OCCE (coordonnées sur www.occe.coop).

La démarche pédagogique mise en œuvre sera, bien évidemment, coopérative, basée sur des échanges, des mises en situation concrète d'utilisation du TNI, des ateliers visant l'interaction et la coopération entre les participants.
A la fin de ces deux journées, les stagiaires présenteront le travail, sous forme de scénarios pédagogiques, réalisé sur le TNI et s'interrogeront sur les perspectives : et maintenant, que pouvons nous faire ?

Marie-France Rachédi

* Délégués par une Association Départementale OCCE.

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

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

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 (TVA : 19, 6%)

☐ Abonnement simple (6 numéros)
18 € TTC (TVA : 2, 1%)

☐ Abonnement de soutien (6 numéros)
23 € TTC (TVA : 2, 1%)

TARIF RÉDUIT POUR LES COOPÉRATIVES AFFILIÉES À L'OCCE :

☐ Abonnement papier+numérique (6 numéros)
9 € TTC (TVA : 2, 1%)

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 & Education,**

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

FEDERATION NATIONALE
OCCE AUTONOMES & SOLIDAIRES
Pédagogie coopérative

Le Tableau Numérique Interactif
Arme de coopération massive ou loup totalitaire dans la bergerie scolaire ?

Cet outil, d'abord appelé TBI, pour Tableau Blanc Interactif, puis TNI, pour Tableau Numérique Interactif, change à nouveau de nom pour devenir TPI, pour Tableau Pédagogique Interactif. Cette évolution patronymique n'est-elle que poudre-aux-yeux commerciale ?

Son implantation, très inégale et erratique, selon les dotations et les réticences ou les intérêts qu'il suscite, rend la « fracture numérique » plus tangible que jamais. Avant qu'un plan de grande envergure tente de stabiliser son usage, il est urgent de s'interroger sur les avantages et les inconvénients de cet outil informatique dédié à la pédagogie.
Comme le souligne Bernard Florion pour l'ICEM : « Freinet a voulu le texte libre, l'imprimerie, la correspondance scolaire, le journal de classe pour favoriser l'expression, la création, la communication. Peut-on retrouver toutes les valeurs de l'ICEM Pédagogie Freinet dans les outils informatiques ? »[1].
Et si le TNI était le chaînon manquant susceptible de mettre la coopération au cœur des TICE ?
Et si, au contraire, il appauvrissait les échanges au sein de la classe en devenant un vecteur unique de diffusion du savoir, premier pas vers la mise à distance de l'enseignant et des relations interpersonnelles ?
Pour l'OCCE qui a décidé de se saisir de ce sujet avec détermination, il est essentiel de comprendre ces enjeux et d'accompagner la réflexion et les pratiques. Ce premier article propose un premier et rapide état des lieux en donnant la parole à trois points de vue différents sur le TNI à l'école. D'autres articles reprendront ce thème, en parallèle du stage national qui se tiendra à Paris, du 11 au 13 février[2].

Gilles Petitjean

1. Article « Tableau Blanc Interactif... freinétique ? » N210 du Nouvel éducateur.

2. Voir article (page 65).

Paroles d'enseignants

Une mémoire organisée, facilement consultable

« J'étais très heureuse, cette année, de pouvoir disposer pour la première fois d'un TNI dans ma classe. Je ne peux pas dire que j'ai particulièrement développé des fonctionnements coopératifs autour de ce nouvel outil, car il nous a d'abord fallu consacrer beaucoup de temps à nous habituer à son utilisation.

Malgré tout, j'ai très vite multiplié les situations qui permettent aux enfants de manipuler individuellement le TNI tout en leur donnant les moyens d'en apprendre collectivement le fonctionnement. Il a fallu, pour cela, en tenir compte dans l'organisation de la classe, en particulier en l'intégrant dans la liste des responsabilités et dans les rituels, ce qui nous a permis de développer les capacités d'indépendance. J'ai observé que de nombreuses entraides s'opéraient avec efficacité pour résoudre les difficultés liées à sa manipulation.

Ce qui me semble essentiel pour l'instant, c'est de pouvoir enfin disposer d'une mémoire organisée et facile à consulter de tout ce qui passe par le tableau. On enregistre de plus en plus toutes les recherches effectuées et tous les documents, prises de notes, dessins, photos...

L'an prochain, nous retranscrirons régulièrement les débats de réunion de coopérative. J'ai également constaté que les enfants s'ouvraient de plus en plus facilement aux discussions grâce à ce référent image de grande taille qui permet de partager plus facilement et qui captive l'attention ».

Florence Vanlerberghe,
Enseignante en CE2 (école du Morier à Joué les Tours)

Avoir recours aux ressources inépuisables d'internet

« Je ne dispose pas de TNI dans ma classe, et je le regrette, mais j'utilise quotidiennement un rétroprojecteur raccordé à un ordinateur. Grâce à ce matériel auquel les élèves ont accès, il nous est possible de travailler sur tous les supports écrits enregistrés et sur ce qui peut être tapé en direct. Le fait que nous disposions en fond de classe de 8 autres ordinateurs fonctionnant en réseau nous permet également facilement de basculer sur l'un ou l'autre des travaux engagés par des enfants afin de partager instantanément avec le reste de la classe.

J'ai installé un logiciel libre, « Sankoré », qui m'apporte des fonctionnalités intéressantes, même avec un simple projecteur vidéo. Par exemple, la possibilité de zoomer plus facilement ou de braquer un pinceau lumineux sur une partie de l'écran. J'arrive ainsi à m'approcher des « scénarios pédagogiques » que permettent les TNI en prévoyant une succession de documents et de recours à des sources différentes d'informations. C'est ce qui me séduit le plus dans l'utilisation de cet outil : la capacité, en captant l'attention de toute la classe ou du groupe avec lequel je travaille, de se déplacer rapidement parmi de nombreux documents et d'avoir recours aux ressources inépuisables d'internet.

En plus de tout cela, le TNI permettrait à chaque élève d'intervenir directement sur les documents projetés, et la reconnaissance de texte faciliterait la création de documents modifiables et partageables. »

Nicolas Jabveneau,
Enseignant en CM1
(école St Exupéry, à Tours)

Un outil collaboratif au sein de la classe

« Je ne suis pas un spécialiste du TNI (qui se résume à un outil technique), mais j'ai développé depuis quelques années une pratique des outils numériques collaboratifs et des réseaux sociaux de manière personnelle et professionnelle qui répond aux problématiques éducative et coopérative de l'utilisation du TNI.

Je n'ai pas eu la chance de connaître l'arrivée de ces TNI quand j'étais en classe, mais je suis resté attentif (en lien avec ma présence au sein du groupe CLEMI de l'Académie de Besançon) à sa mise en place... Au vu des différents dialogues et retours avec des enseignants utilisateurs, il me paraît utile de s'emparer activement des possibilités de ce tableau pour dépasser les fonctions basiques de tableau blanc, visionnage collectif,... du TNI pour l'utiliser comme un outil collaboratif au sein de la classe et un outil d'ouverture et de mise en relation avec le monde actuel dans un souci de respect des valeurs coopératives d'entraide, d'estime de soi et des autres, ...

Ces outils me semblent maintenant assez incontournables dans le paysage éducatif, il suffit de voir la forte empreinte de l'éducation au numérique dans le récent projet de loi de refondation de l'Ecole (termes cités dans pratiquement chaque page du projet). L'OCCE doit donc les inclure, les associer dès maintenant dans la mise en place de nos actions pédagogiques et de nos formations. »

Yann Poirson*,
Animateur départemental des OCCE 70 et 90

* Très habitué à l'utilisation des outils numériques dans le cadre de son travail de permanent intervenant auprès des classes, Yann sera coorganisateur du stage proposé en février associant le TNI et les apprentissages coopératifs.

Raconte-moi mon Histoire : *1914-1918*

L'ARPEJ (L'Association Régions Presse Enseignement Jeunesse) lance cette année une action nationale de grande envergure dans le cadre du centenaire de la première guerre mondiale. Une nouvelle occasion de médiatiser et valoriser le travail des élèves et donc d'accroître leur motivation à s'engager et conduire un projet d'éducation aux médias.

Tout au long de l'année scolaire 2013- 2014, l'ARPEJ organise une opération spéciale liée au Centenaire de la Première Guerre mondiale. Baptisée « Raconte-moi mon Histoire : 1914-1918 », cette action se décline sous forme d'un concours et de quatre ateliers.

Un concours et quatre ateliers différents sont proposés

Le concours intitulé : « Mots de Guerre ».

Il s'agit, pour la classe ou le club presse, de rédiger, en 1500-2000 signes, la réponse à une lettre de Poilu, en se « mettant en situation » (celle d'un fils ou fille, épouse ou nièce, petit-fils ou petit frère, etc.). Chaque journal organise une sélection, au niveau académique, de lettres qui participeront au concours national doté par la Fondation Varenne.

Les ateliers :

- ***Noms de Guerre*** : est un travail de rédaction journalistique à partir d'un monument aux morts. La classe choisit un nom sur le monument de sa commune et rédige un portrait du soldat en question (2000 signes). Ce texte s'accompagne d'une notice qui explique et argumente le choix du personnage.
- ***Enfants de Guerre*** : vise la rédaction d'articles sur la jeunesse pendant le conflit, autour du thème « avoir 14 ans en 14 » (2000 signes maximum). Ce travail favorisera la recherche de témoignages et d'archives, ainsi que l'interview. Il doit s'accompagner d'une illustration d'époque ou contemporaine (objet, lettre, dessin retrouvé…).
- ***Vie de Guerre*** : est destiné à décrire la vie quotidienne pendant la Guerre (2000 signes maximum). Les classes sont invitées à rédiger un article sur ce sujet ayant un lien avec leur cursus (pour les filières professionnelles et agricoles) ou leur environnement géographique immédiat.
- ***Images de Guerre*** : il s'agit d'une sélection d'illustrations du conflit réalisées par les classes inscrites à l'opération Petits Artistes de la Mémoire, menée par la Fondation Varenne (dessins d'illustration de textes ou d'événements sous la forme de carnets de voyage). Chaque journal publie les productions en ligne et sélectionne un ou deux clichés pour les publier.

Toutes les productions issues de ces ateliers sont vérifiées par les journaux concernés avant publication en ligne et dans les colonnes des journaux régionaux (en mai 2014). Les inscriptions seront réalisées auprès du CLEMI ou auprès des responsables « presse à l'école » de chacun des journaux.

Marie-France Rachédi

En savoir plus : http://pressealecole.fr

L'ARPEJ

L'Association Régions Presse Enseignement Jeunesse, fondée en 1977, fournit à des équipes de jeunes reporters un espace d'expression en leur ouvrant les colonnes des 31 journaux régionaux qui en sont membres dans le cadre de leurs actions « Les jeunes écrivent la France » (depuis 1997) et « Les jeunes écrivent l'Europe » (depuis 2003, échanges franco-allemands). L'Association met également à disposition des établissements du matériel pédagogique comme des « unes » plastifiées le jour d'un événement (tsunami, accord israélo-palestinien, etc.) ou des lots de journaux du même jour.

En 2000, cette Association est reconnue officiellement grâce à un accord-cadre signé avec le Ministère de l'Éducation nationale. Cet accord permet aux membres de l'Arpej de mener « toutes actions d'animation et de formation » au sein du système éducatif. Ces actions sont, bien sûr, organisées en liaison avec le Clemi (Centre de Liaison de l'enseignement et des médias d'information dans chaque région.

MFR

ARPEJ :
17 place des États-Unis, 75116 Paris.
Tél. 01 40 73 80 15
Fax : 01 47 20 48 94.
Président : ***Jacques Camus***
Délégué général : ***Étienne Millien*** (Délégué Arpej pour Sud-Ouest)
Secrétaire : ***Patricia Daly***

Du côté du CLÉMI

La prochaine Semaine de la presse et des médias dans l'école® se déroulera du 24 au 29 mars 2014. « Une info, des supports » est le nouveau thème retenu pour les éditions 2014 et 2015. Ce thème permet d'aborder la question des modalités de diffusion de l'information et invite à s'interroger sur la multiplicité des supports et des formats. Il pose également implicitement la question de la formation des journalistes.

Le vendredi 15 novembre 2013, à la Cité internationale universitaire de Paris, le CLEMI célèbrera ses 30 ans avec ses amis, ses partenaires et les acteurs de l'éducation aux médias. Au programme : un colloque international sur le thème « Citoyenneté et mutations médiatiques : quelle vision pour l'éducation aux médias ? » et le lancement de la première « Journée du direct », le nouveau grand projet de production médiatique scolaire du CLEMI, décliné sur place et partout en France ce jour-là. Inscrivez-vous !

http://www.clemi.org/fr/les-30-ans

FEDERATION NATIONALE
OCCE AUTONOMES & SOLIDAIRES
Pédagogie coopérative

Animation & Education
la revue pédagogique de l'OCCE
est aussi en ligne sur animeduc.occe.coop

Flashez ce code pour accéder au site.

Sur le site Internet d'Animation & Education
http://animeduc.occe.coop

Vous pouvez :

- Télécharger vos numéros et des ressources pédagogiques
- Rechercher un article paru dans la revue
- Vous abonner ou acheter des numéros
- Contribuer à la revue
- Vous informer via le fil RSS « A&E actu »

A&E en ligne, c'est :

A&E depuis le n° 160 (janvier-février 2001) soit plus de :

60 numéros au format PDF

600 auteurs spécialistes ou enseignants

1800 articles référencés

A&E n°231 : nov.-déc. 2012

La maternelle, une école où il fait bon grandir

A&E n°232 : janvier-février 2013

Sciences, comment relancer l'intérêt des jeunes ?

A&E n°233 : mars-avril 2013

Pour que naissent les plaisirs d'enseigner et d'apprendre les Mathématiques

A&E n°234 : mai-juin 2013

Enseigner et apprendre hors les murs

A&E n°235-236 : juillet-octobre 2013

Mieux vivre l'école Apprendre sans violence(s)

A&E n°237 : nov.-déc. 2013

À paraître un dossier consacré à la musique à l'école.

42 mètres de tunnel
pour une tonne d'émotions !

C'est un festival des sens que nous ont offert, ce 31 mai 2013, les 380 élèves de Bierné, Château-Gontier, Loigné et Ménil, en Mayenne, et leurs 16 enseignants engagés dans le projet un peu fou de Monique Brétéché : construire un « tunnel des émotions »[1] long de 42 mètres.

Mission accomplie pour Monique Brétéché et son équipe : le vernissage de l'exposition « Tunnel des émotions » a bien eu lieu le 31 mai. Les créateurs, enseignants, élèves, et les partenaires, parents, représentants des collectivités locales, journalistes étaient au rendez-vous pour l'inauguration de ce festival des sens, très visuel, avec des couleurs, l'occupation de l'espace, des accessoires. Chaque tunnel annonce de l'extérieur le ressenti provoqué par l'ambiance intérieure... En déambulant, on est saisi par l'authenticité des atmosphères créées. D'abord, on se retrouve dans la pénombre, au milieu de silhouettes de fantômes, d'araignées plus ou moins géantes, d'objets suspendus ; des boîtes cachées dans des niches suscitent une grimace, un sursaut, voire un cri lorsque la main y touche des objets gluants, piquants, rugueux... Sur une affiche relatant la démarche, des élèves ont écrit: « *Pour déranger physiquement le spectateur, on a fait se réduire l'espace intérieur, on a mis une lumière clignotante, et une radio qui grésille* »... Effet garanti !

Retour à la lumière, et... sur un rideau rouge, une tête de taureau aux naseaux fumants peu engageante, derrière, des photos, des dessins, avec, pour légende: « *Et toi, quelle tête fais-tu quand tu es en colère ?*» Ils présagent de la suite : on circule au milieu d'objets cassés, de visages déformés par la colère, des témoignages lus par les enfants achèvent l'immersion dans cette bouffée de colère… Ah ! Ouf ! Dehors !...

Plongeon dans le gris, une boîte représente un cimetière aux minuscules croix alignées, des inscriptions, des visages gris, des extraits de journaux, des affiches relatent l'horreur, au son du requiem de Mozart. Brrr ! Et après ?

L'évasion, avec le cri des mouettes, le bruit des vagues, et l'odeur de la fontaine à chocolat ! Le rire des enfants. Des plumes, multicolores, toutes douces, des cœurs, des fleurs, des papillons, une débauche de couleurs et de textures agréables, douces ! Au milieu, un trampoline, pour y sauter de joie !... et, jusqu'à la sortie, cet envoûtant parfum de chocolat...

Tunels de la colère, de la peur et de la joie.

Le tunnel en chiffres :

5 écoles, **16** classes, **380** enfants, **32** adultes (ATSEM, AVS, EVS, personnel communal...), **545** m de fer, **382** m de tissu, **169** baguettes de soudure, **1248** soudures, **960** sacs poubelle de **100** litres, **19200** feuilles de journal (environ **20** feuilles par sac), **18** litres de colle, et **1074** visiteurs...

Alors, même si, au gARage, l'installation des tronçons ne s'est pas déroulée comme prévu[2], le parcours fléché invitant à passer du tunnel de la peur à celui de la colère, puis de la tristesse, et à terminer par la... joie constitue un voyage au cœur des sens dont on ne ressort pas indemne !

Béatrice Musielack

1. Pour la présentation de ce projet, voir A&E n°233 de mai-juin 2013.

2. L'atelier ne pouvait abriter le pôle central avec ses ramifications, et permettre la circulation, le croisement des visiteurs.

REMERCIEMENTS à :
Mélanie Allain, Sylvie Haie, Marie-Christine Faucheux, Sandrine Houisse, Sandra Huidal, Mireille Mazéas.

Comment ont-ils fait et qu'en ont-ils retiré ?

Outre la quantité époustouflante de matériaux (voir le tunnel en chiffres), la dimension la plus impressionnante de cet ouvrage réside dans le temps et l'énergie consacrés, impossibles à comptabiliser.

Ambiance dans le tunel de la joie.

Un projet de cette envergure nécessite forcément un investissement important des participants, et un engagement dans la durée. Outre l'enthousiasme et la bonne volonté, la confiance des enseignants et des enfants fait écho à celle de l'artiste. Le résultat incroyable est la somme des efforts de tous et de chacun, sans comptabilité de qui fait plus ou mieux que l'autre, mais avec juste l'envie de « faire avec », les petits avec les grands, enfants et adultes réunis.

Monique Brétéché a su fédérer élèves, enseignants, parents, élus et employés municipaux autour d'un projet original, surprenant par sa « démesure », contraignant à des efforts particuliers, une contribution individuelle exigeante pour une œuvre collective d'excellence.

Les enseignants parlent « *d'expérience intéressante, enrichissante sur le plan de la créativité des élèves qui ont adhéré, et adoré ce projet !* ». Tous soulignent avoir pu intégrer de multiples apprentissages, autant en arts visuels qu'en littérature, vocabulaire, découverte du monde, mathématiques... Certains ont travaillé les émotions en théâtre ; d'autres pour les diaporamas, les films ont reçu l'aide du groupe TUIC*, ont fait des recherches sur internet.

La plupart des classes a travaillé en décloisonnement, regroupant les élèves selon l'émotion choisie. Des petits de maternelle, en binôme avec des grands de CM, ont découvert le tutorat, la prise de responsabilité. Les groupes-classes éclatés, les récréations prises en commun ont facilité le dialogue, nourri la réflexion, permis de distribuer les rôles. Ici, les CM1-CM2 ont réalisé un film, trois diaporamas avec un logiciel, retouché des photos avec Paintshop. Là, les petits ont fabriqué des araignées. Les grands, porteurs du projet, ont cherché ce qu'ils pouvaient déléguer aux petits mis en difficulté par le va-et-vient entre la classe et le travail « hors les murs »...

Pour les enseignants, ce travail de création a suscité des questionnements, des incertitudes. Ils soulignent la force tirée de la stabilité : être en poste depuis longtemps dans la même école, bien se connaître facilite grandement le travail d'équipe !

Les familles ont aussi été mises à contribution puisque les élèves ont apporté de la maison des objets pour décorer le tunnel.

On lit un soulagement sur le visage des enseignants, fiers de leurs élèves, forts de cette sensation de « devoir accompli ». Ils ont fait face aux mauvaises conditions climatiques (seules deux classes ont dû venir construire leur tunnel au gARage pour cause d'intempéries). Ils ont accepté des heures de concertation supplémentaires, entre écoles, avec la plasticienne. Ils ont accepté d'être bousculés dans leur emploi du temps, leur fonctionnement de classe, leurs habitudes. Ils se sont mobilisés pour leurs élèves, les ont laissés faire des choix, exprimer des émotions, montrer leur sensibilité peu sollicitée d'ordinaire.

Cheminer avec Monique Brétéché leur a beaucoup apporté, comme le prouve ce témoignage : « Je suis sûre de re-signer pour un nouveau projet avec Monique. En plus de son art, elle a un tempérament à motiver et canaliser les enfants. Elle les laisse faire, ils agissent, ils réfléchissent, ils sont à l'origine de la plupart des idées. Elle les guide juste, et même en situation de stress, elle sait faire face. Pourtant, ça n'a pas dû être simple de gérer le travail de 16 enseignants ! »

Lesquels ont continué à se mobiliser pour assurer les permanences ; pendant deux semaines, chacun a donné une heure le mercredi ou le week-end pour accueillir le public, et répondre aux questions des parents. Au total, 1074 visiteurs ont fait le déplacement !

Béatrice Musielack

* TUIC : Technologies usuelles de l'information et de la communication

Tunnel de la joie en cours de fabrication.

Ambiance lumineuse dans le tunnel de la colère.

Séance de travail au gARage

OCCE du Vaucluse

Des jardins voyageurs

Depuis une dizaine d'années, l'Association départementale OCCE du Vaucluse organise l'opération « Jardins voyageurs ». Activité originale qui lie Arts, Coopération, Education au Développement durable et correspondance entre classes, elle se déroule sur une année scolaire et a conquis, en 2012-2013, 27 classes du Vaucluse.

Détourner un objet du quotidien pour le métamorphoser en jardin « mobile », tel est le cœur du projet « Jardins voyageurs », impulsé depuis dix ans par l'Association départementale OCCE du Vaucluse. Chaque classe, de la Petite Section de maternelle au CM2, engagée dans ce projet, doit donc réfléchir préalablement à la réalisation d'un jardin ambulant. Projet transversal qui aborde l'Education au développement durable, la biologie végétale, les arts visuels et l'écriture, il amène le groupe d'apprenants à travailler en coopération au sein de son groupe-classe pour finaliser son « chef d'œuvre » à la manière des Compagnons. Chaque jardin est argumenté, explicité, documenté quant aux essences utilisées (fiche d'identité, fiche technique de soins).

Puis, en mars, les jardins vont voyager. Les classes vont s'échanger leurs jardins et devront, durant deux mois, prendre soin du jardin accueilli en le faisant évoluer, le modifiant. Restant en contact avec la classe d'origine du jardin accueilli, ils vont correspondre sur cette évolution.
Parallèlement, les élèves organisent un atelier de découverte qu'ils animeront par groupe lors d'une journée-rencontre des classes.

Cette année, deux journées ont réuni qui 13 classes, qui 14 autres. Les classes sont « redistribuées » par groupe de 12 élèves en mélangeant les âges et les niveaux. Chaque groupe va participer à 4 ateliers. Ces ateliers sont tenus par les enseignants, des intervenants extérieurs experts, des animateurs, et des groupes d'élèves de cycle III. Ainsi, cette année, 28 ateliers étaient proposés de sorte qu'une classe participe à tous les ateliers par le biais des redistributions.

En ARTS VISUELS : pochettes en papier, land-art escargots, le bas-relief, la peinture avec des pigments végétaux, de la mosaïque à partir de l'Impressionnisme, de la peinture avec des ocres, de la réalisation de tableaux avec des éléments naturels, des réalisations à la manière d'Arcimboldo, la construction d'un hérisson.

En EDD : fabrication de fleurs, fabrication de nichoirs écologiques, tri des déchets, construction d'un mur végétal, jeux en bois.

En SCIENCES ET TECHNIQUES : jeu quizz électrique sur les plantes, reconnaissance des plantes carnivores, lecture des graines, fabrication d'un goutte à goutte, chasse aux insectes, jeux d'énigmes à partir de livres documentaires, fabrication de mobiles, fabrication de pâte à papier.

En LANGUE VIVANTE ÉTRANGÈRE : la chenille qui fait des trous en allemand, atelier en anglais.

En MUSIQUE : mémory et chant.

En LITTÉRATURE : lecture de contes sur les plantes, fabrication et jeu de mémory.

En fin de journée, toutes les classes visitent le « musée » des chefs-d'œuvre qui ont tous été réunis et rendus à leur classe d'origine. On y trouve des bottes jardinées, un caddie, une piscine, un train et ses wagons, un mannequin fleuri, un jardin extraordinaire, des cageots, une palette, tous objets détournés de leur destination originale.
Puis, chaque élève va alors échanger une œuvre personnelle sur les plantes avec un autre.
Projet original donc qui met en relation des écoles de toutes origines, des classes de tous niveaux avec des préparations coopératives, et une rencontre encore plus coopérative où élèves, enseignants, intervenants extérieurs partagent, lors de leur journée apothéose, leurs apprentissages, leurs connaissances et leurs réalisations et où chacun a gagné en valeur.

Bruno-Yves Martin

OCCE des Hauts-de-Seine

Mini-jardins extraordinaires

Depuis deux ans, l'OCCE 92 propose aux classes de son département un projet, facile à réaliser : des mini-jardins extraordinaires.

Le principe de ce projet consiste à créer et fabriquer des jardinets portatifs dans des objets inédits. Ainsi, à partir d'accessoires réels, fabriqués ou récupérés (chapeaux, chaussures, tasses, bols, coquetiers, bouteilles, trousses, gants, etc.), les élèves transforment ces récipients en minuscules jardins où pousseront des petits légumes, fleuriront des jonquilles, etc.

Les élèves sont invités à jouer avec ces jardins saugrenus, drôles, extravagants. Pour susciter la curiosité des enfants, les classes inscrites reçoivent un sachet de graines "mystérieuses"… pour trier, planter, regarder pousser, s'amuser, … et apprendre bien sûr.

Parmi les pistes proposées aux classes, on notera :
Le mannequin ou l'épouvantail qui accueilleront de la tête aux pieds les graines mystérieuses dans les replis de leurs vêtements, ou encore la table où couverts, assiettes, verres, et autres ustensiles seront utilisés comme autant de pots insolites.

Mais ces mini-jardins sont surtout l'occasion pour les élèves de partager et d'échanger. Pour garder une trace de ces plantations, chaque classe inscrite envoie à l'OCCE 92, par email, 2 photos de son petit jardin biscornu.
Il est bien sûr demandé aux classes d'identifier les plantes issues des graines mystères et d'en envoyer la liste à l'association départementale.
Pour relancer le projet et favoriser le lien avec les nouveaux élèves à la rentrée, une surprise est envoyée en septembre aux classes participantes.

Patrick Magnier
OCCE 92

PRÉSENTATION DES PETITES FORMES : chaque classe se succède sur scène pour donner à voir son travail.

Photo: © Eric Nigon

Rencontre à Reims avec Karin SERRES

Le 21 mars dernier, Karin Serres s'est rendue à Reims pour participer à l'une de ses premières rencontres THEA : quatre classes entrées dans son univers par le sensible, par le théâtre se sont regroupées et mêlées, pour traverser coopérativement et intensément quelques instants :

■ LA RENCONTRE avec l'auteur, un temps privilégié souvent émaillé de surprises : « *J'ai bien aimé cette journée ! On a rencontré Karin Serres et on lui a dit notre slam ! Pour moi, le théâtre, c'est ma deuxième vie.* » (Zebnab, CM2) ;

■ UN ATELIER DE JEUX DRAMATIQUES : les élèves des différentes classes échangent poétiquement leurs mots de Karin Serres ;

■ LA PRISE DE PLATEAU : les élèves découvrent la salle de spectacle, sa scène, ils investissent le lieu, dessinent collectivement l'espace : « Moi, dans le théâtre, je trouve que l'on voyage. » (Rachel, CM2) ;

■ LA PRÉSENTATION DES PETITES FORMES : chaque classe se succède sur scène pour donner à voir son travail : « *Moi, j'ai bien aimé les spectacles et rencontrer d'autres écoles, j'ai ressenti que tous les textes étaient vivants.* » (Raphael, CM2) ;

■ LE CARNET DU SPECTATEUR : à l'issue de la journée, les enfants ont été invités à écrire des cartes postales destinées aux boîtes colorées apportées par les classes participantes : « *Je me souviendrai de ...* ».

Vers la 10ème édition de THÉÂ

Théâtre Coopération Ecole

En 2004 naissait l'action nationale de l'OCCE en faveur de la rencontre entre les écritures théâtrales contemporaines et les enfants à l'école, avec la complicité d'auteurs et en lien avec des compagnies et des théâtres, en 2014 nous en fêterons la 10ème édition !

Les auteurs de théâtre qui nous ont fait l'amitié, au fil des éditions passées, de s'associer à Théâ sont rejoints en 2013-2014 par Claudine Galéa et Jean-Pierre Cannet. L'OCCE leur souhaite la bienvenue et se réjouit de l'arrivée prochaine, dans les classes[1], de leurs textes de théâtre jeunesse.

Si vous souhaitez que votre classe participe à Théâ 2013-14 : bulletin d'inscription en page d'accueil du site www.occe.coop/thea ou auprès de votre Association départementale OCCE.

Et, pour un bel aperçu de ce que Théâ peut offrir aux enfants mais aussi aux adultes : témoignage d'un enseignant de CM à Reims, Eric Nigon, au sujet d'une journée de rencontres Théâ et Lettre d'au revoir de Karin Serres, autrice associée l'an passé, dont ont été pleinement goûtés la générosité et l'enthousiasme partout en France...

Théâ, c'est chaque année de nouveaux auteurs, et une nouvelle région pour les rendez-vous nationaux : en 2013-14, les temps forts de l'action (stage de formation fin octobre et Rencontres nationales en juin) sont organisés en Basse-Normandie, à Caen et Vire. Théâ, c'est aussi partout en France la possibilité pour toute classe d'un parcours coopératif d'éducation artistique.

Katell Tison-Deimat

1. 1 432 classes ont participé en 2012-2013 à Théâ

Karin Serres

Karin Serres est autrice, metteuse en scène, décoratrice et traductrice de théâtre. Elle a écrit une cinquantaine de pièces, souvent éditées, créées et traduites, dont plus de la moitié pour enfants et adolescents. Elle écrit aussi des pièces radiophoniques, des romans, des albums et des feuilletons. Elle a mis en scène plusieurs de ses pièces, notamment pour adolescents. Karin est co-fondatrice des Coq Cig Gru puis de LABOO7 et autrice associée à Nova Villa(51), l'Archipel(50), C. C. Théo Argence(69) et Le Rivage (64).

Paris, le 21 juin 2013
Dans le TGV Charleville-Mézières

A l'attention de toutes et
de tous les participant/e/s
du projet Théâ 2012/2013

Bonjour !

Voilà, je viens de faire ma dernière journée de rencontres dans les Ardennes (08 !), à Rethel, puis à Thilay et à Bogny-sur-Meuse, et ma saison Théâ s'achève. Lorsque j'ai accepté d'y participer, c'est parce que je pensais ce projet intelligent, engagé et bien conçu. Aujourd'hui, après l'avoir vécu aussi joyeusement qu'intensément, pendant plus de 6 mois, je le trouve encore plus intelligent, humain et sensible que je l'avais imaginé : nous avons de la chance, vous et moi, d'avoir pu y participer. Parce qu'il vous place, vous, les enfants, les adolescents, leurs enseignants et les intervenants artistiques, au cœur du théâtre vivant, il fait confiance à l'intuition, à la créativité et à la sensibilité de chacune et chacun, décuplées par le travail collectif et l'écoute. Et, ça, c'est un bel engagement, porté par chacune et chacun des responsables OCCE que j'ai aussi pu rencontrer.

Pendant ces quelques mois, j'ai beaucoup voyagé au gré de vos invitations, dans toute la France (ce qui m'a permis d'être un peu moins nulle en géographie). Je n'ai pas pu répondre à toutes les sollicitations, mais ce qui compte, c'est que tous et toutes, nous étions reliés en pensée par ce beau projet. J'ai visité toutes les sortes d'écoles, de préaux, de salles de classe et de salles de théâtre. Certaines écoles en ville, d'autres en banlieue, d'autres à la campagne, avec toutes sortes de vues par les fenêtres, toutes sortes de cours de récré, de dispositions des tables, de tableaux, d'affiches ou de couleurs de murs. J'ai voyagé pendant des jours de canicule (rares), d'autres de pluie ou de neige, sous des ciels gris, blancs ou bleus, passé des heures dans des trains en tous genres, en voiture ou à pied, pour venir vous trouver et, chaque fois, j'ai fait des rencontres surprenantes, généreuses, drôles et passionnantes avec vous qui avez lu mon théâtre et qui avez travaillé l'une de mes pièces, cette année. Alors, je repars de cette saison, la tête pleine de souvenirs chaleureux, les mains pleines de dessins, de livres, de lampes de poche, de valisettes, de bonbons, de tricots, d'éventails ou d'oiseaux en papier que vous m'avez offerts et la tête pleine d'histoires, quels beaux cadeaux aussi ! que nous avons partagées, qu'il s'agisse de variantes du jeu « Chips », de légendes, de particularités, d'histoires vraies ou d'histoires inventées. Ce qui m'a beaucoup touchée, c'est cette relation personnelle que beaucoup d'entre vous avez avec les histoires et l'écriture, vos yeux qui brillent quand vous levez le doigt pour dire : « Moi aussi, j'écris » et raconter votre façon de faire. J'espère que j'ai pu vous transmettre mon bonheur d'écrire, pourquoi cela mérite tant d'y passer du temps, chacun à sa manière, pour pouvoir partager avec les autres ce qui nous touche intérieurement. Tous et toutes, vous avez aussi découvert ce que c'est que le théâtre, cette façon si vivante de raconter une histoire, et pourquoi il nous passionne tant. La simplicité pleine de grâce de vos présentations de groupe, l'ouverture artistique de votre travail (sur la danse, la musique, les arts plastiques...) et votre plaisir de jouer me resteront longtemps en tête et renforcent mon énergie pour travailler. Nous, les autrices et les auteurs de théâtre d'aujourd'hui, nous allons continuer d'écrire des textes de théâtre pour vous, spectateurs et spectatrices, acteurs et actrices, lecteurs et lectrices et nous penserons à vous en les écrivant, alors, continuez de nous lire, de nous dire et de nous jouer, à votre façon, puisqu'ils vous seront destinés.

Je passe le relais maintenant à Claudine Galéa et Jean-Pierre Cannet, les auteurs de la saison prochaine, à qui je souhaite autant de belles rencontres que moi. A chacun et chacune d'entre vous qui avez travaillé mes textes cette année, comme chacune et chacun des adultes qui vous ont accompagnés, je souhaite mille nouveaux bonheurs de théâtre à venir. Encore merci pour toutes les émotions que vous nous avez fait partager, à moi et aux personnages de mes pièces, ayez confiance dans votre monde intérieur, toujours, et vive le théâtre vivant !

Karin Serres

« *C'est exactement pour ça que j'écris du théâtre !* conclut, souriante, Karin Serres, à l'issue de ces rencontres, *écrire, pour moi, c'est écrire toute cette humanité que nous avons en commun, pour ensuite la partager avec d'autres, lors de moments vivants, rares et précieux.* »

Gaëlle Oudot, une des enseignantes, participait pour la première fois à ce projet : « *La préparation de ces rencontres a suscité motivation et attention ! Les élèves ont créé des liens avec l'auteur par les échanges de lettres et avaient aujourd'hui hâte de la voir, de lui poser des questions, de lui montrer leurs travaux, de parler de tous ces écrits qu'ils ont découverts, travaillés, aimés.* ».

Par ailleurs, pour la première fois cette année, cette rencontre THEA était organisée dans le cadre du Salon du livre de Cormontreuil dont Karin Serres était un des onze auteurs invités. Ainsi, le samedi 23 mars, sur le Salon, les enfants des classes THEA ont pu profiter d'une salle de spectacle pour présenter aux visiteurs les petites formes nées dans les ateliers des classes et nourries des partenaires artistiques associés au projet : la compagnie « succursale 101 » notamment. Ce samedi, les parents se sont laissés guider par leurs enfants vers les livres, puis vers Karin Serres, pour un dernier échange, et une dédicace,... quelques « mots couchés » sur du papier, comme une réponse aux « mots debout » des enfants de THEA.

Eric Nigon
du Groupe national Théâ de l'OCCE

étamine
" Jeunes Auteurs et Lecteurs de l'OCCE "

Un p'tit Air de… **Coopération !**

Et si cette année, la vedette, c'était lui : « *Un p'tit Air en terres d'Auvergne* » ? Lui, c'est le livre écrit lors du rassemblement national « étamine » qui s'est tenu du 19 au 23 novembre dans le Puy-de-Dôme et le Cantal. Qu'a-t-il de particulier ? Ce recueil illustré est constitué de la somme des productions des élèves présents lors du rassemblement, le fruit d'une belle coopération entre pairs : récits courts, histoires longues, poèmes se dévoilent de page en page, comme autant de traces indélébiles de l'ingéniosité, de la créativité, de l'enthousiasme de leurs jeunes auteurs.
Mais ce n'est pas cela qui le rend singulier puisque, chaque année, un ouvrage collectif de qualité est publié après les rassemblements. Non, ce qui le singularise, c'est qu'il est aussi le fruit d'une coopération entre l'OCCE, organisateur de l'Action « Etamine, Jeunes auteurs et lecteurs » et le Crédit Mutuel Enseignant (CME), partageant ses valeurs. « *Les membres du Groupe Etamine*, confie la responsable, *Huguette Debrouwer, sont heureux de cette coopération car elle nous a permis de valoriser davantage le travail des élèves grâce à une belle publication mais également parce que le CME s'est engagé à exposer ce livre dans ses locaux* ».
Pour Eric Weill, Président national de l'OCCE, cette production d'enfants est effectivement remarquable : sa parution symbolise 20 ans de succès renouvelés et, donc, un bel anniversaire : « *Cela fait 20 ans*, écrit-il en avant-propos, *que l'OCCE a lancé et mis en œuvre l'action « étamine » à travers le territoire. Cela fait 20 ans que des élèves et leurs enseignant(e)s s'attèlent à écrire, ensemble, et à lire, ensemble. Cela fait 20 ans que cette action, que le lire et l'écrire sont supports et objets de partages, de liens et d'apprentissages (…)* ». Et de conclure : « *20 ans, c'est aussi l'occasion de marquer une autre manière de coopérer entre institutions. Nous sommes heureux que l'action « étamine » soit aidée, pour la présente publication, par le Crédit Mutuel Enseignant, dont les valeurs de solidarité et de coopération sont aussi celles de l'OCCE. C'est, nous l'espérons, le début d'« une belle aventure commune » »*.

Propos recueillis par
Marie-France Rachédi

Nous avons appris beaucoup de choses !

Conscients de l'importance du travail réalisé par les auteurs, les classes « lecteurs » de l'action « étamine » prennent grand soin de remplir la « fiche appréciation »* mise à leur disposition par les organisateurs et dont l'objectif est de favoriser la rédaction d'une synthèse collective.

Si écrire un livre n'est pas inné et nécessite de se familiariser avec les techniques langagières et les genres littéraires, l'apprécier, analyser sa structure, puis rédiger un avis ne sont pas plus spontanés. Ajoutez à cela la contrainte de travailler en coopération et vous mesurerez toute la difficulté de la tâche des classes qui s'inscrivent à l'Action « étamine » comme lecteurs. Une tâche complexe qui demande une lecture fine du texte, des illustrations, de la cohérence d'ensemble et, aussi, une écoute de l'avis de chacun.
C'est pourquoi, pour les aider dans cette mission, les organisateurs de l'action « étamine » ont créé des fiches d'appréciations-types* permettant de guider les élèves dans leur analyse et proposent deux démarches* favorisant un travail en coopération. Les « critiques » doivent analyser six items : le titre, la première page, les illustrations, l'histoire, les personnages, la présentation du texte et le style et finaliser la grille lors d'un conseil de coopérative*.
Souvent, les analystes, mesurant l'importance du travail accompli, agrémentent leurs critiques d'appréciations encourageantes comme celle-ci : « *D'abord BRAVO : ça devait être difficile d'écrire et de dessiner une BD en si peu de temps. Nous l'avons tous lue et voici nos remarques. On espère qu'elles vous serviront pour la prochaine fois si vous en faites une autre* » ou comme celle-là : « *Félicitations*

pour ce beau travail, ce livre-jeu est une idée originale qui nous a beaucoup intéressés ». De même, ils prennent soin de justifier chaque avis : « *La première page : comme le titre est très long, vous n'avez pas eu la place de faire un dessin, c'est dommage ! Vous auriez pu colorier le fond* ».
Alors, évidemment, les critiques sont parfois négatives : « *Le format est amusant, mais pas pratique !* » ou « *l'histoire : on ne l'a pas tous comprise au début, à cause du vocabulaire compliqué, vous auriez pu mettre des * pour expliquer certains mots et expressions* » ; parfois élogieuses : « *Nous avons apprécié votre beau travail de traitement de texte, la relation texte-images, les montages de photos. Nous avons appris beaucoup de choses : qui est Bruegel, quand il a vécu…, ce qui nous a donné l'envie d'en savoir plus sur son œuvre : nous allons faire des recherches sur Internet(…). Nous avons trouvé votre idée de jeu très astucieuse ainsi que la mise en relation entre les jeux d'hier et les jeux d'aujourd'hui…* », mais toujours objectives, coopératives et respectueuses du travail des auteurs qui attendent, d'ailleurs, fébrilement ces appréciations.

Marie-France Rachédi

* Fiches et démarches téléchargeables sur le site de l'OCCE : www.occe.coop, rubrique « nos actions ».

Nouveautés 2013 !

Créée et organisée par l'Office Central de la Coopération à l'Ecole, l'action nationale « étamine, jeunes Auteurs et Lecteurs » se veut une autre façon d'entrer dans la lecture et l'écriture. Elle fêtait ses 20 ans cette année et revient l'année prochaine avec une nouveauté !

« étamine », vous connaissez ? C'est une action qui incite les classes à mener un projet coopératif autour de l'écriture d'un livre ou de la lecture. Cette opération double face, une face rédaction, une face critique, permet donc aux classes de s'inscrire soit en tant qu'auteurs, soit en tant que lecteurs. Cette année, 499 classes se sont lancées dans l'aventure rédactionnelle tandis que 486 autres se sont saisies de ces productions pour les apprécier, les détailler, estimer la qualité créative, la cohérence de l'histoire et l'adéquation des illustrations. Résultat, pour l'équipe organisatrice, une semaine de travail intense pour répartir les 1497 livres (trois exemplaires demandés par classe) et les acheminer vers les classes lectrices. Une goutte d'eau, finalement, par rapport au nombre d'heures consacré par les élèves à leur production encore fort variée cette année : des albums, des documentaires, des recueils de poèmes, des œuvres théâtrales… tous richement illustrés au moyen de techniques ou de formes différentes : livres-jeux, livres à toucher…
Bilan positif donc, cette année encore, pour cette action qui fêtait, en 2013, 20 ans de production coopérative. Pourtant, en pédagogues exigeants, les organisateurs veulent la développer qualitativement afin de permettre aux élèves des classes d'écriture coopérative d'entrer dans un parcours culturel. Ainsi, l'année prochaine, une autrice, Annie Agopian*, et un illustrateur, Régis Lejonc**, seront associés à « étamine ». Ils se rendront à la rencontre des classes auteurs qui, elles, seront invitées à découvrir au préalable leurs œuvres littéraires et picturales, voire à s'en inspirer pour leurs propres créations.

Marie-France Rachédi

* Annie Agopian est née au Cameroun. Psychologue de formation, elle vit et travaille à Toulouse, comme conceptrice publicitaire. Elle travaille principalement pour les éditions Didier jeunesse et pour les éditions du Rouergue. Elle se prête volontiers à des rencontres avec les enfants qui ont aimé ses livres. Les derniers livres de Annie Agopian : Tout le monde à dos (Rouergue - Octobre 2011) ; Plus loin que le bec des hirondelles (Rouergue - Mai 2011).

** Régis Lejonc vit et travaille à Bordeaux. Autodidacte, il est illustrateur professionnel depuis 1991 et travaille essentiellement pour la publicité (Lyonnaise des Eaux, EDF, AXA, La Poste,…). Aux Editions du Rouergue, il a d'abord illustré « Tour de manège » (1995) et « Icare » (1996) (textes d'Olivier Douzou), et Ange (texte d'Annie Agopian, 1998). En BD, il a collaboré, en 1999, à Paroles de taulards (Delcourt), et a dessiné Kid Korrigan en 2001 sur des scénarii de Corbeyran (Delcourt).

Images de violences dans la littérature de jeunesse

Des livres pour en parler

Pour parler avec les enfants et les jeunes de violence, quel meilleur support que la littérature de jeunesse qui participe à construire la personne, avec des valeurs fortes ? La difficulté est que les jeunes concernés ne lisent guère. La médiation est alors fondamentale si elle est régulière et menée avec compétence, une compétence qui est à développer pour les enseignants. La violence, assimilée à la délinquance, possède de multiples visages, selon l'âge des jeunes, leur lieu de résidence, l'ampleur de la difficulté sociale. Ces diverses formes sont d'abord à explorer entre adultes, afin de programmer des réseaux de lectures collectives dont l'objectif est de favoriser le respect, l'estime de soi, la coopération.

Des albums pour parler avec les enfants de l'école élémentaire

L'album « La brouille » figure dans toutes les bibliothèques de France. Outre sa qualité due à l'auteur-illustrateur C. Boujon, la morale qu'il illustre, « L'union fait la force », peut être commentée en classe : de la discrimination et de la haine naît la coopération quand surgit le danger. Si l'amitié préexiste, alors, la brouille est un accident de parcours qui peut être réparé. Pareillement, il est facile de trouver une solution pour Gustave, le personnage du roman illustré « Gustave Taloche, roi de la bagarre », en l'inscrivant dans un club de judo. La bagarre est pour lui un jeu sans règle et le principe éducatif est justement d'en instituer, comme c'est le cas dans les arts martiaux. Au passage, l'histoire fait un inventaire humoristique de toutes les bagarres de récréation, de la bousculade à la « frite », du gnon au marron. A conseiller aux petits garçons bagarreurs.

Les trois albums suivants, sous forme de contes, explorent la thématique de l'abus de pouvoir. Plutôt que, dans la vie réelle, la dictature ait les conséquences que l'on sait, dans ces ouvrages, la question est traitée avec humour. La figure emblématique en est le roi au pouvoir absolu. Dans l'album « Le petit Guili », le lion, dès qu'il est couronné, devient tyrannique. Il va jusqu'à voter une loi interdisant aux oiseaux de voler. Un petit oiseau, sauvé par sa mère, lui subtilise un jour sa couronne pour la déposer sur la tête d'un autre animal. Chaque fois, la couronne déclenche chez celui qui la porte des envies de dictature. Guili finit par lâcher la couronne au-dessus de l'océan et change de pays. Le second album, « Va-t-en-guerre », illustre au pied de la lettre celui qui veut la guerre. Dans ce pays-là, personne n'en veut. Les pays voisins non plus. Le roi va jusqu'à payer des mercenaires pour l'attaquer. Rien n'y fait. De guerre lasse, le roi se fait la guerre à lui-même. Comme son dispositif est fiable, il gagne la guerre… mais perd la vie. L'album « La Guerre des cloches » traite pareillement de la guerre par l'absurde. Dans ce conflit qui n'en finit pas, plus de bronze pour les canons. L'idée de l'archigénéral Morzileuil de Cassepipe de Marchoucraive est de fondre toutes les cloches du pays. Idée géniale si l'archigénéral du pays ennemi n'avait pas eu la même. Les deux armées finissent en déroute : des cloches fondues s'élève un carillon incessant et puissant, une manière pour les guerriers stupides de se faire sonner les cloches, selon Gianni Rodari et Pef.

Des livres qui interrogent la violence

On a reproché à la littérature contemporaine pour les adolescents de choisir la violence gratuite comme toile de fond et d'inciter, peut-être, à l'escalade. Si le roman est bien écrit, il a le pouvoir d'interroger l'une de ses facettes, ses causes, la peur ressentie, le laisser-faire éducatif, la place de la justice, toutes les formes de guerre qui font l'actualité quotidienne. Nous avons retenu seulement quatre titres, il en existe beaucoup d'autres. Dans chacun d'eux, le drame récurrent de la victime est de ne pas ressembler à la majorité. Le personnage principal est alors l'objet de harcèlement, alors que les adultes n'interviennent pas.

L'album « Corrida », en dépit d'un texte simpliste -les différentes étapes d'une corrida, avec une économie de mots- montre, en contrepoint, la mise à mort d'un personnage obèse, tel le taureau dans l'arène. Le personnage victime semble être tombé dans un guet-apens, il est attaqué de toutes parts par le matador et ses assistants, figurés dans l'illustration par une bande de garçons, casquette à l'envers et couteau à la main. On le voit, l'ouvrage s'adresse aux adolescents. Les jeunes du roman « La pouilleuse » sont des gosses de riches. Ils ne donnent pas de sens à l'école et sèchent les cours. Ce jour-là, une petite gamine reste à la traîne de sa classe qui entre dans la piscine du quartier. Les jeunes la kidnappent et la malmènent dans le studio de l'un d'eux, parce qu'elle a des poux. Il est frappant de suivre la montée en puissance des humiliations, sans qu'aucun des jeunes n'ose intervenir devant la leader, une fille. La police intervient, un procès a lieu, les jeunes sont condamnés. Plus tard, l'un des personnages, le faible de la bande, écrit le récit de ce crime social (selon la presse). L'écriture lui offre de revisiter chaque micro-moment du drame. Et de réfléchir, à la fois sur les moments d'inconscience où chacun « baigne dans un air

tiède qui nous berce de droite et de gauche et où parfois on s'emplafonne… » et sur les émotions, absentes pendant tout le temps de l'engrenage, ce qui empêche toute empathie. L'empathie, c'est la qualité qui manque également à la bande de collégiens du roman « Johnny ». Le personnage éponyme, sorte de héros moderne tragique, est non seulement roux avec de grosses lunettes carrées mais, en plus, il s'appelle Johnny. Il n'en faut pas plus pour qu'il soit le souffre-douleur des jeunes. La classe devient alors une sorte d'arène où le garçon est harcelé d'autant plus facilement qu'il est timide. Après sa disparition qui, au passage, interroge sur le suicide des jeunes, la jeune fille que Johnny a aimée en secret écrit le récit du drame, perçant à jour, entre amour et mort, les états d'âme de collégiens ordinaires.

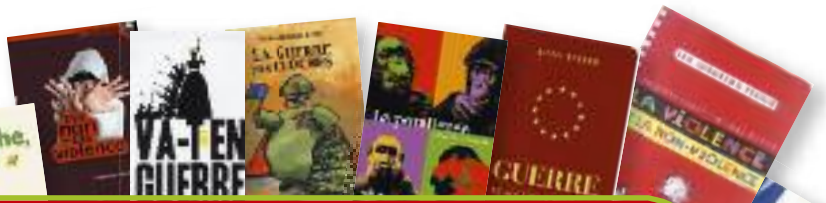
Dans ces romans, l'absence de lois, d'adultes, de sens donné à la vie et aux études sont manifestes. Le best-seller « Rien » pousse à son paroxysme le manque de valeurs des jeunes, et leur créativité au service du pire. Le roman n'est pas sans rappeler « Sa Majesté des mouches » qui, pareillement, va à l'encontre de la philosophie rousseauiste. Voici un résumé de l'histoire : Pierre Anthon, élève de 4ème, se perche dans un prunier et jette à ses camarades de classe des maximes nihilistes qui leur sont insupportables. Ces derniers refusent violemment la vision de considérer l'école comme inutile et la vie adulte comme une vaste comédie. Excédé et voulant apporter à Pierre Anthon des preuves du sens de la vie, chaque élève apporte ce qu'il a de plus précieux et qui l'aide à exister. Le jeu dérape et chacun pousse l'autre à perdre tout ce qui fait sa dignité humaine. Le désir de vengeance, la presse internationale et la folie collective poussent le groupe à désigner un bouc émissaire tout trouvé : Pierre Anthon. Au-delà du récit, l'universalité du roman réside en son exploration de la dangerosité potentielle pour la société des jeunes qui ne croient en rien. La vacuité, qui peut s'appeler dépression, laisse alors le champ libre à la violence, en l'absence d'adultes et de modèles éducatifs.

Des alternatives à la violence

On l'a vu dans les ouvrages précédents, l'écriture est une réponse possible, après coup. Elle peut sans doute empêcher la récidive. Dans le roman graphique « Le sauvage », le narrateur écrit et dessine, en réponse à sa peur du caïd, dans son coin de campagne. La poésie et le dessin sont des réponses possibles, à condition de ressentir pleinement la non-violence, comme ces artistes des pays en dictature. Justement, le court roman « Guerre, et si ça nous arrivait ? », présente une science-fiction : la France est devenue une dictature et les gens sont obligés de fuir. Le narrateur s'adresse au lecteur à la deuxième personne. « Et si tu étais obligé de fuir ton pays, qu'est-ce que ça te ferait de te retrouver réfugié dans le sud de l'Egypte, sans connaître la langue, en arrêtant tes brillantes études de collégien, ton frère mort, ton père pauvre boulanger, sans nouvelles de tes amis ? ». Ce cauchemar virtuel a de quoi réveiller les consciences occidentales endormies.

L'enseignant, le médiateur peut également choisir de faire réfléchir et échanger les enfants et les jeunes à partir de documentaires, en ayant lu auparavant « Dire non à la violence » qui explore les différentes formes de violence et de conflits contemporains. Adaptés au débat, voici quelques exemples de la collection « Les goûters philos », documentaires de belle qualité.
Le premier « La violence et la non-violence » interroge la violence quotidienne et ordinaire. Dans la même collection « Le respect et le mépris », « La justice et l'injustice », « L'être et l'apparence » sont à mettre en réseau avec des ouvrages de fiction. La littérature de jeunesse aura alors pleinement atteint son but de transmettre des valeurs éducatives positives à la jeune génération.

Christine Houyel



Petite bibliographie pour **dialoguer à partir des images de violences dans les livres de jeunesse**

- « **La brouille** », C. Boujon, l'école des loisirs, 5 euros.
- « **Gustave Taloche, roi de la bagarre** », B. Fontanel, ill. M. Boutavant, Actes Sud Junior, 8,20 euros.
- « **Le petit Guili** », M. Ramos, Pastel, 12,20 euros.
- « **Va-t-en-guerre** », T. Dedieu, Seuil, 16 euros.
- « **La Guerre des cloches** », G. Rodari et Pef, l'école des loisirs, 12,70 euros.
- « **Corrida** », Y. Fastier, L'atelier du poisson soluble, 20 euros.
- « **La pouilleuse** », C. Beauvais, Sarbacane, Amnesty International, 8,50 euros.
- « **Johnny** », M. Pouchain, Sarbacane, 6 euros.
- « **Rien** », J. Teller, trad du danois par L. W. Ø. Larsen, Les Grandes Personnes, 13,50 euros.
- « **Le sauvage** », D. Almond, ill. D. MacKean, trad. Cécile Dutheil, Gallimard jeunesse, 13,50 euros.
- « **Guerre, et si ça nous arrivait ?** », J. Teller, trad. du danois par L. W. Ø. Larsen, ill. J.F. Martin, Les Grandes Personnes, 7,90 euros.
- « **Dire non à la violence** », E. Vaillant, Milan, 8,90 euros.
- « **La violence et la non-violence** », B. Labbé et M. Puech, ill. J. Azam, coll. Les goûters philo, Milan, 7,20 euros. Dans la même collection : « **Le respect et le mépris** », « **La justice et l'injustice** », « **L'être et l'apparence** ».

DESPUES DE LUCIA

DESPUÉS DE LUCÍA
Film Franco-mexicain

Sorti en France le 3/10/2012
Réalisé par Michel Franco

Avec
Tessa Ia, Hernán Mendoza,
Gonzalo Vega Sisto

1h 43min

Despues de Lucia (Après Lucie) est une fiction mettant en scène le harcèlement en milieu scolaire. Michel Franco, avec ce film, n'est plus seulement un jeune cinéaste mexicain prometteur. Il signe là une création majeure, il réalise une unité dramatique (empruntant aux codes du discours théâtral) avec trois tragédies : celle d'un père, celle d'une jeune fille (sa fille), celle d'un groupe d'adolescents, reflet d'une microsociété nantie mais sans âme. Le peuple mexicain est à peine visible dans l'histoire, tout est centré sur la descente aux enfers d'Alejandra, jeune lycéenne, et sur le naufrage psychologique de son père.

L'énigme de cet homme en crise existentielle

Le film s'ouvre par l'énigme de cet homme en crise existentielle. D'emblée, le spectateur est dans l'histoire, il n'a pas le choix : personnage invisible, il voit tout mais sans en comprendre le sens. Dès le premier plan, tel un fantôme, il est dans l'habitacle d'une voiture, chez un garagiste. Derrière la vitre, un décor de voitures accidentées… Le mot prononcé de « réparations » inquiète parce qu'il envoie plutôt à l'idée d'accident. Et, soudain, plan noir, en cut avec un titre énigmatique : « Après Lucie ». Retour à la lumière, dans un plan séquence de cinq minutes : nous sommes derrière le conducteur de la grosse berline qui fonce fébrilement sur un boulevard. Brusquement, arrêté sur la voie centrale à un feu rouge, ce conducteur quitte le véhicule et nous abandonne, oppressé par ce qui se joue. Il a laissé la clef à notre portée… L'acte 1 est, en fait, un prologue de cinq minutes, à nous de continuer avec quelques indices : univers clos d'une voiture… accidents… personnage en rupture qui nous échappe. Curieusement, dans l'épilogue, après le dénouement, dans l'univers clos d'une barque, nous faisons face, cette fois, au même personnage qui tient la barre, et voulons, impuissants, l'arrêter, le supplier de tenter d'aller réparer le drame terrible dont il est l'auteur.

La jeune fille et l'homme

Une jeune fille s'introduit dans l'histoire. Fatiguée, elle est allongée à l'arrière de la voiture que l'homme conduit. Cependant, en transition, il y avait eu un long plan de 40 secondes où elle était sur des rochers, face à la mer sombre et inquiétante. Là, dans l'habitacle du véhicule qui devient la matrice d'une histoire en gestation, nous ne

savons pas le lien existant entre les deux personnages, mais nous en devinons un, avec l'énigme du début, nous devinons même un mensonge : « Et la voiture ? » demande la passagère, « Je l'ai vendue », répond le conducteur. Se succèdent après plusieurs lieux fermés, substituts symboliques du ventre maternel protecteur, mais ici incapables de redonner la vie. Une chambre d'hôtel d'abord, l'homme et la jeune fille, par leurs échanges, nous donnent à comprendre le lien père-fille : le mot « papa » est prononcé à 7'et 45''. Puis, c'est un appartement vide où un personnage absent -la mère- est suggéré en creux dans le sanglot du père devant ses accessoires de cuisine… Il faut attendre la 29ème minute pour avoir la révélation d'un accident mortel de la mère, introduisant le soupçon d'une responsabilité d'Alejandra, sa fille.

La jeune fille et les lycéens

La jeune fille arrive dans son nouveau lycée, de nouveaux cercles l'accueillent, mais l'un d'eux s'avère être un piège qui se resserre autour d'elle : une photo prise d'elle dans une relation amoureuse est mise en circulation. Alejandra devient la cible de quolibets et de harcèlements de plus en plus humiliants… Violentée, elle subit, sans se plaindre à son père, pour ne pas avouer sa déchéance. Jusqu'au viol collectif. La description sociologique renvoie à des cadres simples, un père sous le choc de la mort de son épouse, sa fille écartelée entre la tentation de remplacer la mère et celle de se refaire une famille avec ses nouveaux camarades, des jeunes nantis sans parents visibles, et capables de devenir une meute irresponsable et sadique. Cette simplification est proche du récit théâtral, mais le phénomène de caméra subjective inclut le spectateur dans l'action.

Bernard Clerc

Lycée Val-de-Garonne de Marmande
Un film pour questionner le harcèlement

Le film, en salle en ce début d'année 2013, a été utilisé par le collectif « prévence », né au Lycée Val-de-Garonne de Marmande, pour amener ses grands élèves à mettre des mots sur ce drame. Qu'est-ce qui peut amener des jeunes, « tout à fait normaux » (dirait-on, dans la France de 2012), à commettre l'irréparable. Valérie Servissolle, chef d'établissement, a voulu créer autour d'eux un dispositif dans le but de les rendre actifs contre le phénomène du harcèlement. Notons que ce fait de société est une préoccupation affichée du ministère de l'éducation nationale.

Le projet éducatif est charpenté par la convention tacite de travail de plusieurs classes de lycées de Marmande, réunis par le thème du harcèlement en milieu scolaire. Le

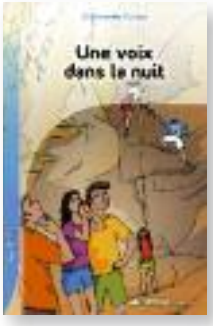
visionnement du film préparé et réalisé par le cinéma Plazza de la ville (lié à la Ligue de l'Enseignement et aux dispositifs de Cinéma à l'Ecole) a permis une liaison avec les parents, et avec le public local qui a profité d'un débat où intervenaient un psychiatre et un réalisateur de cinéma ; mais aussi, pour les jeunes, un directeur de structure psychiatrique. L'objectif était de faire jaillir des mots porteurs d'émotion, pour les traiter. Lorsque les jeunes spectateurs ont parfois nié les similitudes possibles avec leur vécu, les intervenants ont pu leur décrire les mécanismes qui pourraient amener certains d'entre eux à devenir des victimes : l'alcool, l'usage de drogues, etc. et on a pu sentir alors que ça faisait sens pour eux. La présence du réalisateur permettait de mettre les faits à distance en les traitant comme de simples éléments de récit. Au final, c'était une action intéressante qui pourrait mettre en projet les jeunes eux-mêmes, au cœur de maisons de lycéens, notre rôle étant de leur donner envie d'agir.

Bernard Clerc

Le prix littéraire ANCP 2013

Une voix dans la nuit

Evénement très attendu chaque année lors du Congrès des conseillers pédagogiques, le prix littéraire ANCP 2013 a été décerné, cette année, à Guillemette Comby pour son premier roman « Une voix dans la nuit ». Un choix unanime du jury présidé par Daniel Feurtey, membre du Bureau, voici ce qu'il en dit.



C'est l'histoire d'un adolescent d'aujourd'hui avec ses tourments, ses conflits qui nous emmènent dans son quotidien. « Kevin, le héros non-voyant du roman, écrit très justement Daniel Feurtey[1], a besoin des voix -v.o.i.x.- de ses interlocuteurs pour se repérer mais la dépendance à son entourage pèse de plus en plus sur son moral. Sa sœur Marion l'a bien compris et c'est elle qui va transformer la voix -v.o.i.x.- en voie -v.o.i.e.- avec l'aide de Patrick, son professeur d'EPS. Elle va proposer à Kevin de s'entraîner sur un mur pour pouvoir relever le défi d'emprunter une voie d'escalade en extérieur. Kévin, en se dépassant pour y arriver, démontrera ainsi à ses proches que l'autonomie chez les personnes handicapées est un but accessible.
Des voix -v.o.i.x.-, il y en a de nombreuses dans ce roman qui se veut également sonore :

■ des voix douces, compatissantes et solidaires, celles de la sœur Marion, de l'amie Alice ou de la tante de Kevin, Mado.

■ Des voix dures où la jalousie et l'incompréhension font que le ton monte dans l'entourage masculin immédiat de Kevin.

■ Les voix des parents parfois dépassés par la gestion du handicap de leur fils qu'ils ont toujours voulu surprotéger. Chez les parents, on trouve tous les tons : persuasif, consolant, autoritaire, exaspéré ou conciliant selon la situation. Il faut dire que les parents sont à la fois confrontés à la crise d'adolescence de leur fils avec tous les premiers émois que cela crée et à la difficulté de l'inclusion de Kevin qui, bien que bon élève dans l'établissement spécialisé où il est inscrit, voudrait connaître une meilleure intégration dans la société et une plus large autonomie.

Cerveau de crotale

Guillemette Comby, l'auteure lauréate, a su partager sa propre sensibilité avec un style mettant les sensations en exergue.
Deux exemples pris lorsque Kevin est accompagné par son amie pour changer de look :
■ chez le coiffeur : « *Regardez, est-ce que la longueur vous convient ?* » Aussitôt, elle se mord la langue. « *Excusez-moi, c'est un réflexe.* »
« *Ne vous inquiétez pas. Est-ce que je peux regarder à ma façon ?* » Avant qu'elle n'ait répondu, Kevin explore avec délicatesse ses cheveux du bout des doigts. La coiffeuse médusée regarde ces doigts experts qui sentent avec intelligence les longueurs et les volumes de la coiffure.
« *J'aime bien, dit Kevin, derrière, je les préfèrerais un peu plus courts...* »
■ Dans le magasin de vêtements : Ils explorent ensuite les magasins de sport. Kevin cherche les textures qui lui plaisent. Mado lui indique les tailles, les couleurs. Il a un coup de cœur pour une polaire à capuche moelleuse, douce, noire et grise et un pantalon caverne d'Ali Baba dont les multiples poches lui permettront d'avoir plein d'objets à portée de doigts.

De tels extraits évoquent le toucher mais le roman se veut également démultipliant le sens de l'odorat. Kevin utilise les parfums pour catégoriser dans sa tête les personnes qu'il croise : Un parfum collant comme une guimauve. Kevin se sent agressé par cet effluve épais qui s'approche. Il s'attend à une voix douceâtre mais découvre une jeune femme énergique. Encore un parfum mal accordé.
Comme le dit sa sœur, Marion : « Kevin a un cerveau de crotale pour les odeurs, des tentacules au bout des doigts et l'ouïe du dauphin ».
Un roman tel qu'**une voix dans la nuit** rappelle combien une intégration réussie dans les écoles est nécessaire. Il permet également au lecteur de percevoir combien l'objectif d'accompagner les aidants familiaux est essentiel. Des possibilités de pause, de détente, de liberté doivent être offertes aux aidants car on ne peut être disponible pour accompagner une personne handicapée que si l'on est bien dans sa tête et son corps, que si l'on n'est pas usé au quotidien par la dépendance.
« **Une voix dans la nuit** », un roman pour la jeunesse, apte à toucher un public sensible à la différence.

Extrait de l'article de Daniel Feurtey
Sélectionné par Isabelle Crenn
in : http://www.ancp.info
rubrique ANCP -> Publications -> Prix littéraire.

1. « Une voix dans la nuit », Guillemette Comby, ill. Audrey Pannuti, publié aux éditions SEDRAP, partenaire du prix depuis vingt ans.

Guillemette Comby

Entrée en écriture par la poésie depuis sept ans, Guillemette affirme « avoir osé franchir le pas vers le roman », en s'inspirant de son adolescence et d'une expérience inoubliable avec une amie handicapée lors d'une randonnée dans les Pyrénées.

C'est de cette expérience, qui lui a permis de se construire au moment de l'adolescence, avec une prise de distance par rapport au handicap, qu'elle a nourri son roman en le transposant, permettant ainsi au lecteur de s'ouvrir à l'autre, à la différence.

Isabelle Crenn

FEDERATION NATIONALE

OCCE AUTONOMES & SOLIDAIRES

pédagogie coopérative

Conception et réalisation graphique : Robert Touati

LE CALENDRIER 2014 de l'OCCE est disponible auprès de votre ASSOCIATION DEPARTEMENTALE OCCE (vous trouverez ses coordonnées sur le site de la fédération nationale **www.occe.coop** dans la rubrique "Qui sommes-nous ?").

Avec le Calendrier national de l'OCCE, vos classes se donnent les moyens de financer coopérativement leurs projets.

Le Calendrier 2014, c'est de la solidarité en actes, entre coopérateurs, familles, amis de l'école, associations départementales OCCE et la fédération nationale.

Avec le Calendrier national OCCE
Financez coopérativement vos projets de classe ou d'école !

www.occe.coop

Office Central de la Coopération à l'Ecole

RCS B 588 505 354 – Juillet 2013

UNE BANQUE À MON IMAGE, ÇA CHANGE MON IMAGE DES BANQUES.

Le Crédit Mutuel Enseignant est une banque authentiquement coopérative dédiée au monde de l'enseignement, de la culture, de la recherche et des sports. Elle propose un service de bancassurance sur mesure et place depuis toujours la qualité de son offre et la relation client au coeur de ses préoccupations.

UNE BANQUE CRÉÉE PAR SES COLLÈGUES, ÇA CHANGE TOUT.

Crédit Mutuel CME
Enseignant
www.cme.creditmutuel.fr