

Animation & Education

N° 186 Mai/Juin 2005 - Prix : 2 €



Dossier :
**Estime de soi
et des autres**

Vie Fédérale

Compta'coop

*une comptabilité simple, rapide
et accessible à tous*

p. 12

4 questions à...

Marièle Condom

*Administrateur national des
« Restos du Cœur »*

p. 4

Suivi de projets...

**Une année avec
"Radio's'coopé"
et "Ciné-Lecture"**

Acte IV

p. 6

S o m m a i r e



Photo : Philippe Saint-Germain

DOSSIER

Estime de soi et des autres

Sommaire détaillé en page 13

Editorial 3

Congrès de Rennes : quel enjeu ?

Jean-François Vincent
Président de l'OCCE

4 Questions à... 4

Marièle Condom
Administrateur national des « Restos du Cœur »
Les « Restos du Cœur », le sentiment d'appartenir à cette grande famille qu'est l'humanité !
Propos recueillis par Marie-France Rachédi

Suivi de projets... 6

Une année avec "Radio's'coopé" et "Ciné-Lecture" Acte IV
Rubrique réalisée par Marie-France Rachédi et Robert Touati

Coopérama 10

Semaine de la Coopération
Quelques exemples d'actions départementales
Marie-France Rachédi

Vie Fédérale 12

Compta'coop
Quand la comptabilité de la coopérative doit se faire oublier !
Alain Dusert

Internet 37

Quelques logiciels pour protéger nos enfants
Une sélection de sites de Robert Harté
Coopés-copains
Apprendre en jardinant
José Véron-Durant

Échos des groupes 38

Étamine
L'écriture coopérative, le maître mot du rassemblement national « étamine » organisé dans le Var.
Philippe Saint-Germain

ImPeRTiNeNcEs 39

Invité chic, invité choc, invité terne pourvu qu'invité soit...
Philippe Saint-Germain

Livres jeunesse 40

L'Éducation nationale actualise sa liste de livres pour les élèves du cycle 3
Christine Houyel

Images & Pages 42

Images
Sortie en salle le 20 avril 2005
Film documentaire
Les trois chambres de la mélancolie
Robert Touati

Pages
La souris de M. Grimaud
Alain Fiévez



Animation & Education

Animation & éducation 101 bis, rue du Ranelagh - 75016 PARIS - Téléphone 01 44 14 93 30 Fax 01 45 27 49 83 - Email : federation@occe.coop - Site Internet : www.occe.coop - **Revue de l'Office Central de la Coopération à l'École**, Association reconnue d'utilité publique. **Président** Jean-François Vincent - **Directeur de la Publication** Jean-François Vincent - **Rédactrice en Chef** Marie-France Rachédi - **Rédacteur/Premier Rédacteur Graphiste** Robert Touati - **Secrétaire de Rédaction** Marie-Lorraine Astruc - **Comité de parrainage** Raymond Toraille, Roger Kerinec (†), Jacques Pommateau, René Teulade, Albert Guillien (†) **Comité Editorial** Jean-Jacques Bruni, Bruno Dubois, Gérard Gentil, Cécile Grasset, Robert Harté, Christian Loringuer, Philippe Meirieu, Yves Potel, Philippe Saint-Germain, Dominique Sénore, Evelyne Vincent - **Documentation** Barbara Cormand **Abonnements** Nicole Pinbouen : Tél. 01 44 14 93 35 - **Maquette** Robert Touati - **Impression** SIEP ZA Les Marchais - 77590 Bois-Le-Roi - **Service Publicité** Tél. 01 44 14 93 44, tarifs préférentiels pour les associations fédérées à l'OCCE ou membres du CCOMCEN - Dépôt légal à la date parution n° de CPPAP : 1007 G 82304. Ce numéro a été tiré à 46 500 exemplaires. **ISSN 0395-0840. Couverture** : Photo : Philippe Saint-Germain.



Congrès de Rennes : **quel enjeu ?**

Pour beaucoup de militants, coopérer c'est mettre en place un projet (si possible venant des élèves) dans lequel chacun participe, c'est respecter une démarche pédagogique dans laquelle le climat, la démocratie... sont des éléments essentiels.

Certes, coopérer pour agir est important, certes, les valeurs de la classe sont essentielles... Bien sûr, le respect, l'écoute sont au coeur de la démarche, mais ce n'est pas suffisant.

Car ces éléments garantissent-ils, pour autant, la coopération dans les apprentissages, de tous les élèves ?

- *Suffit-il qu'un projet vienne des élèves pour qu'ils coopèrent ?*
- *Suffit-il de mettre des élèves ensemble pour que, spontanément, ils s'entraident, s'organisent, s'investissent et pour que chacun apprenne ?*
- *Pourquoi, quand des élèves travaillent ensemble, la participation des uns et des autres est-elle souvent inégale ?*
- *Sur quels critères constituer les groupes : le hasard, l'amitié, le niveau, les besoins ?*
- *Toutes les tâches sont-elles propices à la coopération ou certaines sont-elles inadaptées ?*
- *Comment faire pour que la coopération n'induisse pas l'assistanat, ne renforce pas l'émergence des leaders mais, qu'au contraire, elle provoque des interrelations positives et motivantes pour tous et qu'elle permette à chacun de progresser ?*

Ce travail d'identification des questions qui touchent aux interactions dans les groupes d'apprentissage est l'enjeu du congrès pédagogique de l'OCCE qui va se dérouler du 23 au 25 mai, à Rennes, sur le thème : « Coopérer pour apprendre ».

Durant ce congrès, organisé en partenariat avec l'IUFM de Bretagne, nous questionnerons les conditions qui permettent de contourner les obstacles psychosociaux ou psychoaffectifs qui freinent tout travail en groupe restreint ainsi que les conditions pédagogiques qui permettent, non pas seulement un travail coopératif, mais un réel apprentissage coopératif.

Le numéro de rentrée de notre revue rendra compte de nos travaux et de l'avancée de notre réflexion.



Jean-François Vincent
Président national

Marièle Condom

**Administrateur national des « Restos du Cœur »
Présidente de l'association départementale
de la Haute-Savoie et chargée
de mission pour la Savoie et l'Isère.**

Les « Restos du Cœur », le sentiment d'appartenir à cette grande famille qu'est l'humanité !

Fondés par Coluche, en 1985, les Restos du Cœur sont une association loi de 1901, reconnue d'utilité publique, sous le nom officiel de : « les Restaurants du Cœur - les Relais du Cœur ». Son but : « aider et apporter une assistance bénévole aux personnes démunies ». Connue, à l'origine, par ses actions dans le domaine alimentaire et l'accès à des repas gratuits, son assistance s'est, aujourd'hui, considérablement développée.

Animation & Education : « La soirée des enfoirés » a été suivie d'un débat lors duquel Olivier Berthe, Président national des « Restos du Cœur », a dit : « Aux « Restos du Cœur », nous ne nous contentons pas de fournir des repas aux plus démunis, nous essayons de leur redonner confiance en eux et une meilleure image d'eux-mêmes ». Par quels moyens y parvenez-vous ?

Marièle Condom : La toute première chose, la qualité de l'accueil, la façon de leur dire bonjour, de les regarder dans les yeux... Beaucoup de gens qui se retrouvent face à une personne en grande précarité, à un SDF, se sentent très gênés, n'osent pas lui parler, font semblant de l'ignorer, non pas par indifférence mais parce qu'ils ne savent pas comment établir le contact, comment lui venir en aide. Très souvent, les exclus vivent dans l'anonymat, ils n'existent pas dans le regard des autres, ils sont devenus invisibles. Il faut donc, avant toute chose, les regarder pour établir le contact.

La deuxième étape, c'est l'écoute. Il faut arriver à déterminer si la personne en face de vous est demandeur, si elle souhaite être aidée car il ne s'agit pas de forcer les portes. Nous sommes là pour répondre à un besoin. Un des écueils à éviter, c'est d'aller au-devant des besoins, en apportant une aide qui ne nous est pas demandée.

S'il y a une demande, nous allons ensuite voir si on peut analyser leur difficulté et essayer d'y répondre mais, malheureusement, nous n'avons pas les solutions sur certains problèmes majeurs comme le logement. Nous possédons des logements, des centres d'hébergement, notamment d'urgence... mais cela reste limité. Par contre, nous pouvons les aider à remplir des papiers administratifs et les diriger vers les instances capables de leur venir en aide.

Enfin, une fois l'aide apportée, il s'agit de ne pas les abandonner et de maintenir un lien aussi longtemps que nécessaire.

Nous formons nos bénévoles à tous ces points : l'accueil, l'écoute, les aides...

A&E : Vous parlez de centres d'hébergement. L'activité des « Restos du Cœur » semble s'être considérablement développée depuis 1985 ?

M.C. : Tout à fait. Au départ, Michel Colucci voulait donner un coup de pouce aux plus démunis. Mais, très vite, nous nous sommes aperçus que distribuer de la nourriture est une aide importante mais qu'elle ne permet pas de prendre en compte la personne dans sa globalité, de lui rendre l'estime d'elle-même et de permettre sa réintégration dans la société. Nous avons donc développé grâce, notamment, à de nombreuses initiatives locales ou départementales, d'autres actions comme les Chantiers d'insertion : les Ateliers du Cœur (80 en France), et les Jardins du Cœur (une centaine en France) dans lesquels nous embauchons un certain nombre de CES (Contrat Emploi Solidarité) et CEC (Contrat Emploi Consolidé). Nous avons, également, des bénévoles qui assurent du soutien scolaire aux enfants de nos bénéficiaires, nous avons des ateliers d'apprentissage ou perfectionnement de la lecture, nous avons un atelier informatique, en Vendée, qui rénove des ordinateurs qui nous sont confiés, nous avons un atelier, à Valence, qui fabrique des confitures, un autre qui fabrique des rayonnages, un atelier de fabrication de meubles pour les résidences sociales....

« (...) très vite, nous nous sommes aperçus que distribuer de la nourriture est une aide importante mais qu'elle ne permet pas de prendre en compte la personne dans sa globalité, de lui rendre l'estime d'elle-même et de permettre sa réintégration dans la société. »



Pour découvrir les Restos du Cœur, faire un don ou prendre contact, rendez-vous sur le site Internet :

www.restosducoeur.org



A&E : De quoi votre association a-t-elle le plus besoin, aujourd'hui, outre des financements ?

M.C. : Nous avons besoin de bénévoles avec des profils : depuis ceux qui consacrent, pendant la campagne d'hiver, 2 ou 3 heures aux Restos jusqu'aux personnes ayant des qualifications spécifiques. Nous manquons de formateurs, de spécialistes en logistique et en gestion. Nous sommes environ 43 000 bénévoles (chiffres 2004) mais la majorité, nous ne la voyons que pendant la campagne d'hiver. Une minorité travaille avec nous toute l'année pendant l'inter-campagne qui concerne les personnes très très démunies (à la moitié du barème) : les moins de 25 ans qui n'ont pas le droit au RMI, le demandeur d'asile en attente de régularisation de ses papiers... Dans les départements où nous menons cette inter-campagne, nous continuons à délivrer des repas trois fois par semaine. En fait, il y a une disparité importante d'un département à l'autre : certains mènent des activités toute l'année (distribution alimentaire, atelier couture ou autres, vacances, sorties pour les familles...), d'autres, juste en hiver, parce qu'ils manquent de moyens financiers et de bénévoles. Certains centres ont des locaux mis à leur disposition uniquement pendant la campagne d'hiver et si nous n'avons plus de local, nous ne pouvons plus assurer ce lien social. Dans certaines villes, comme Grenoble, nous payons des loyers énormes pour nos centres de distribution, dans d'autres villes, comme Annecy, que je connais bien, notre bureau départemental et notre centre de distribution sont mis gracieusement à notre disposition par la mairie.

A&E : En termes d'éducation à la solidarité, à l'entraide, quelles actions peuvent entreprendre les enseignants avec leurs élèves pour aider les « Restos » et, donc, les démunis ?

M.C. : Une des premières choses, c'est que les enseignants tentent d'apprendre aux élèves que la valeur d'un individu ne dépend pas de son pouvoir d'achat ou des vêtements qu'il porte. Si l'on tient ce discours, en l'associant à des actes, auprès des enfants, dès le plus jeune âge, on fera un grand pas vers la solidarité et plus d'humanité.

Les enfants ont un rôle déterminant à jouer si nous arrivons à leur faire prendre conscience de la futilité de certains de leurs codes (les dernières chaussures de telle marque, le dernier blouson de telle autre marque...), les enfants de nos

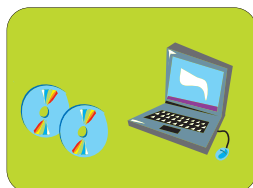
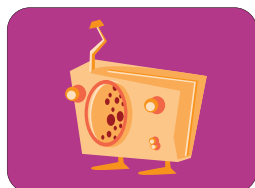
bénéficiaires se sentiraient moins exclus, moins différents. De façon plus concrète, il est possible d'organiser des « ramasses » dans les établissements scolaires. Ces collectes peuvent prendre des formes différentes : par exemple, installer un caddie dans les établissements que l'association locale vient relever une fois par semaine... Il faut faire attention d'organiser cette collecte en relation avec l'association locale ou départementale des Restos car les besoins ne sont géographiquement pas les mêmes. Certains centres ont un vestiaire et ont donc besoin de vêtements (nous manquons, dans certains endroits, de jeans et de chaussures pour hommes), d'autres ont un énorme besoin en produits pour les nourrissons (notamment, nous manquons atrocement de couches), certains centres ont de quoi stocker, d'autres non...

La solidarité avec les Restos et leurs bénéficiaires peut prendre la forme d'une fresque dessinée par les enfants pour embellir le centre d'accueil ou de distribution. Une classe peut organiser une fête des rois pour nos bénéficiaires ou une fête de Noël pour leurs enfants... Les enseignants peuvent aussi venir nous aider pour assurer un soutien scolaire ou, dans le cadre scolaire, se montrer vigilants et attentifs par rapport aux enfants de parents en difficulté... Toute initiative est la bienvenue mais elle doit être menée avec l'Association départementale des « Restos du Cœur » qui connaît bien les besoins locaux.

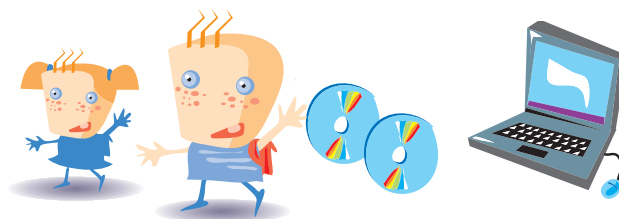
L'Association des « Restos du Cœur » est, certes, une énorme machine avec des procédures aussi rigoureuses que celles d'une entreprise (car nous brassons d'importantes sommes d'argent) mais, à côté de cet aspect-là, il y a tous ces petits miracles, ces initiatives locales étonnantes qui permettent de faire vivre les Restos en nourriture, de faire naître différents ateliers, d'insérer et d'aider nos bénéficiaires... Il y a tous ces bénévoles qui, comme l'indique la Charte, ne tirent aucun profit direct et indirect de leur action mais qui, comme moi, en recueillent toutefois un bénéfice énorme car nous vivons mieux en vivant notre bénévolat et notre implication nous donne le sentiment d'appartenir à une grande famille : l'humanité.

Interview réalisée par
Marie-France Rachédi

Une année avec "Radio's'coopé" et "Ciné-Lecture" Acte IV



Radio's'coopés Une oreille de professionnels



Nous retrouvons les 5^{ème} 4 du collège Marcel Carné pour une nouvelle séance d'analyse radio devant les amener à la création de « la conduite » (grille de programme de leur émission). Cadrage technique final avant la création de leurs propres sujets radio et la constitution de leur émission qui emplira les ondes hertziennes, le 13 juin 2005.

« Bienvenue à tous sur « radio collège, 95.9 », dans l'émission : « Planète sauvage », animée par Ludivine, Emile et Jérôme... ». La voix est claire, le débit parfait, la musique bien synchronisée et l'attention de nos radioamateurs de 5ème 4 du collège Marcel Carné, à Vineuil, est immédiatement captée. Lors de cette nouvelle séance studieuse, une originalité : ce n'est pas leur propre production que les élèves de 5ème 4 doivent écouter, analyser, critiquer, mais des émissions réalisées et animées, depuis plusieurs années, par d'autres collégiens. « *L'objet de cette séance, précise Sylvie Auboire, leur enseignante de Lettres, est d'amener mes élèves à appréhender simultanément la forme et le fond d'une émission de radio : le contenu, la structure, les différents sujets pouvant être abordés, la diction (articulation, vitesse d'élocution...), l'enchaînement voix/musique mais, aussi, des prises de parole, etc.* ».

Une séance qui a demandé, pour Sylvie et Sandgy Ségu, une préparation importante puisqu'il a fallu trouver des émissions accessibles sur Internet*, les écouter, en sélectionner trois suffisamment significatives pour alimenter la critique des élèves. Ensuite, il a fallu créer une grille d'analyse adéquate à tous types d'émission de radio et pouvant servir de guide aux élèves pour créer leur propre émission. « *Cette grille, confirme Sylvie, est l'étape précédant la création de ce que l'on appelle, dans le jargon radio : « la conduite », c'est-à-dire le document écrit qui indique dans quel ordre, sur quelle durée et selon quel traitement seront abordés les sujets d'une émission télévisée (conducteur) ou radiopho-*





nique (conduite). Le but recherché était, bien sûr, que mes élèves arrivent à la création de cette « conduite » en fin de séance ». Enfin, Sylvie et Sandgy ont testé la grille, émission par émission, pour vérifier qu'elle fonctionnait bien.

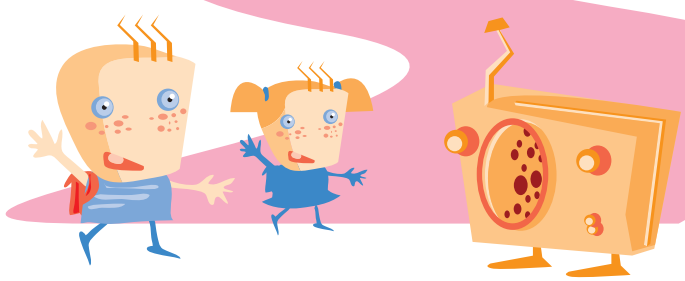
« *De plus, complète Sylvie, j'ai préalablement organisé avec les élèves une séance de travail, lors de la semaine de la presse, sur l'écrit journalistique, afin de leur donner les techniques rédactionnelles telles que : la règle des 5 « W », l'angle, le plan de la pyramide inversée, et de leur expliquer le vocabulaire : l'attaque, la chute, l'habillage, etc. Cette séance me semblait indispensable pour qu'ils puissent disposer des outils nécessaires à l'analyse du contenu des différents sujets qui étaient abordés dans les émissions radio que nous leur avons sélectionnées : le présentateur répond-il aux 5 W ? Apporte-t-il vraiment une information aux auditeurs ? Celle-ci est-elle suffisamment complète ? Comment est l'attaque ? ».* Et cette séance n'a effectivement pas été inutile car c'est avec une oreille de professionnels que les élèves ont écouté le contenu des sujets traités par leurs camarades collégiens, vérifiant effectivement que la ou le journaliste-présentatrice(teur) répondait bien aux : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Fond, forme, les 5ème 4 n'ont rien laissé passer, relevant aussi bien les points positifs (jingle sympa, assurance dans le ton, bonne question posée...) que négatifs (elle parle trop vite, on sent qu'il lit son texte, les sujets abordés n'ont aucun lien entre eux, ils sautent du coq à l'âne...). Et, à la fin de la séance, une grille de programme (la conduite) était née. Donc, encore une fois, mission accomplie pour nos radioamateurs qui le sont de moins en moins... amateurs !

Marie-France Rachédi

* Si vous voulez écouter des émissions de radio réalisées par des élèves, vous pouvez vous rendre sur le site animé par l'Association départementale de l'OCCE des Pyrénées-Orientales (OCCE 66) <http://www.coopradios.com> ou consulter le site de « radio collège 95.9 » : <http://perso.wanadoo.fr/radiocollege/> ; ou encore le site du Clémi : http://www.clemi.org/medias_scolaires/listesradios.html

Plan général de la séance
Répartition des élèves en trois ateliers (transformation de la salle)

| Activités | Durée | Documents nécessaires ou matériels | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--|--|--|-------------------------------------|--|----------------------|--|--|--|--|--|------------------------------|--|--|--|--------|--------------------------------------|----------------|-------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--------------------------------------------------------|--|--|--------------------------------------------------|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| <p>1. Ecoute des trois émissions.</p>  | <p>Ne doit pas excéder 15 minutes</p> | <p>Cd audio sur émissions de radio sélectionnées. 1 ordinateur portable et deux lecteurs de CD audio.</p>  | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>2. Chaque atelier en choisit une pour faire la critique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - élaboration avec les élèves d'une démarche possible pour critiquer l'émission ; - puis, remise de la grille d'analyse ; - un adulte par groupe explique la démarche ; - faire choisir au groupe un rapporteur ; - faire choisir, dans le groupe, un rédacteur ; - laisser le groupe travailler en autonomie et s'organiser.  | <p>2 x 30 minutes</p> | <p>Fiche analyse élèves :</p> <table border="1"> <tr> <td colspan="2">Radio :</td> <td colspan="4">Titre de l'émission</td> </tr> <tr> <td colspan="2">Emission ou rubrique proposée par :</td> <td colspan="4">Titre de la rubrique</td> </tr> <tr> <td colspan="2"></td> <td colspan="4">Genre journalistique utilisé</td> </tr> <tr> <td>Sujets</td> <td>Présentateur Journaliste intervenant</td> <td>Origine du son</td> <td>Durée</td> <td>Critique du fond (richesse du contenu, information apportée)</td> <td>Critique de la forme (vitesse du débit, articulation, volume,...)</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="3">Remarque générale sur la présentation et l'habillage :</td> <td colspan="3">Remarque générale sur la conclusion (la chute) :</td> </tr> <tr> <td colspan="6">* on entendra par habillage : jingle annonçant l'émission, fond sonore, passage de la parole de l'un à l'autre.</td> </tr> </table> | Radio : | | Titre de l'émission | | | | Emission ou rubrique proposée par : | | Titre de la rubrique | | | | | | Genre journalistique utilisé | | | | Sujets | Présentateur Journaliste intervenant | Origine du son | Durée | Critique du fond (richesse du contenu, information apportée) | Critique de la forme (vitesse du débit, articulation, volume,...) | | | | | | | | | | | | | Remarque générale sur la présentation et l'habillage : | | | Remarque générale sur la conclusion (la chute) : | | | * on entendra par habillage : jingle annonçant l'émission, fond sonore, passage de la parole de l'un à l'autre. | | | | | |
| Radio : | | Titre de l'émission | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Emission ou rubrique proposée par : | | Titre de la rubrique | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Genre journalistique utilisé | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sujets | Présentateur Journaliste intervenant | Origine du son | Durée | Critique du fond (richesse du contenu, information apportée) | Critique de la forme (vitesse du débit, articulation, volume,...) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Remarque générale sur la présentation et l'habillage : | | | Remarque générale sur la conclusion (la chute) : | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| * on entendra par habillage : jingle annonçant l'émission, fond sonore, passage de la parole de l'un à l'autre. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>3. Mise en commun, réflexion et rédaction d'un tableau :</p> <p>un rapporteur par atelier présente ces critiques. On en débat en grand groupe. On trouve des points communs. On élabore un conducteur.</p>  | <p>30 minutes :</p> | <p>A partir de cela, on tente de rédiger un tableau des choses à faire, à absolument mettre en oeuvre... (il s'agit, en fait, de compléter avec les élèves cette première grille d'analyse). Ils copieront le tableau qui leur servira dorénavant de guide.</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |



CONDUCTEUR D'ÉMISSION (ANALYSE)

| Radio : | | Titre de l'émission : | | | |
|---------|--------------------------------------|-------------------------|-------|--------------------------|------------|
| Date : | | Heure de diffusion : | | | |
| Sujets | Présentateur Journaliste intervenant | Son : Nature et Origine | Durée | Durée : sujet et cumulée | Remarque : |
| | | | | | |
| | | | | | |

D'après un document du Clémi Lorraine (Centre de Liaison entre l'Enseignement et les Moyens d'Information de Lorraine) : <http://www.ac-nancy-metz.fr/clemi/>



Ciné-Lecture

L'Orient des légendes

Dernière projection pour nos cinéphiles tourangeaux. Après le cinéma d'animation contemporain, place à un grand classique avec « les Aventures du prince Ahmed », film de 1926, de Lotte Reiniger.

Nourris d'histoires et de légendes orientales grâce aux ouvrages dévorés avant la projection, les élèves du CE2 de la Guignière, à Fondette, ont accepté l'invitation aux voyages pour partir, le temps d'un film, vers un Orient de légende.

Comme de précieux épices, la caisse de livres prêtée par l'Association départementale OCCE d'Indre-et-Loire était attendue avec impatience par les élèves de la classe d'Evelyne Rameau. Pour cette troisième et dernière projection, c'est vers l'Orient que Ciné-lecture a décidé de braquer ses projecteurs avec la programmation des aventures du prince Ahmed, un film d'animation muet de Lotte Reiniger datant de 1926. Pour le CE2 de Fondette, la réception de la caisse de livres fait désormais partie de la vie de la classe. On vient y puiser des histoires, des images dépayssantes et, pour cette dernière livraison, ils ont été servis : de « Prince et Princesse » (un livre adapté à partir du film de Michel Ocelot, lui-même s'étant inspiré des Aventures du Prince Ahmed) aux recettes de cuisines iraniennes, en passant par le Calife cigogne, les élèves ont découvert un Orient d'aventure, de saveurs et de drôlerie.

« Pour cette dernière livraison de livres, explique Evelyne Rameau, les emprunts se sont focalisés très rapidement sur quelques titres comme « Iran Cuisine », un livre bilingue de Susan Zarrinkelk, Syros ou « le Roi, les souris et le fromage » de Gurney, Nancy. Bien sûr, dès la réception des ouvrages, j'ai présenté chaque livre aux enfants, seulement, je garde à l'esprit que dans Ciné-lecture, comme l'explique très bien Alain Fiévez*, ces livres sont là avant tout pour alimenter l'imaginaire des enfants avant les projections. J'ai donc laissé les élèves échanger entre eux leurs impressions de lecture avant de leur proposer de visionner, en classe, le film de Lotte Reiniger : « Les aventures du Prince Ahmed ». »



Du théâtre d'ombre au film d'animation

« Certains élèves étaient déjà familiers des films d'animation basés sur le théâtre d'ombre, poursuit Evelyne, grâce, notamment, au film de Michel Ocelot : « Prince et Princesse », sorti en 2000. Cela m'a permis d'aborder avec les élèves les notions de patrimoine cinématographique et de leur montrer comment les œuvres s'enrichissent les unes les autres. Certains élèves n'ont pas manqué d'ailleurs de remarquer combien Lotte Reiniger était, à son tour, redevable aux conteurs persans. Datant de 1926, « Les aventures du Prince Ahmed » est évidemment un film muet et, a priori, en noir et blanc, nous avons donc évoqué en classe les questions concernant l'accompagnement musical ainsi que les astuces graphiques comme l'utilisation de la pellicule colorée. Je ne vous cacherai pas que, pris par le temps, nous n'avons pas pu voir, à l'école, la fin du film, nous attendons donc tous la projection du 11 mars aux « Studio » de Tours. Pour patienter, les élèves préparent comme toujours des jeux, énigmes et autres défis autour du film et des livres. »

Silence, on projette... dans le silence

11 mars, aux « Studio » de Tours, ultime journée pour nos graines de cinéphiles. Après un bref voyage en car, le CE2 de la Guignière arrive aux « Studio » comme les huit autres classes inscrites. Ce sont ainsi quelques 200 élèves qui vont assister, cet après-midi, à la projection, sur grand écran, de l'un des chefs-d'œuvre du cinéma d'animation : « Les aventures du Prince Ahmed ». Thierry Croguenec, de l'OCCE, qui accueille les élèves, leur explique que la copie restaurée qui sera projetée comporte des cartons en allemand qu'il traduira simultanément.

La lumière descend doucement dans la salle, seule, devant, une petite lampe brille pour notre lecteur, quelques élèves toussotent et, comme par magie, des silhouettes géantes s'animent sur l'écran alors que Thierry, concentré sur son texte, s'improvise acteur. Entre deux cartons de texte, un silence inhabituel s'impose dans la salle, point de son : ni bruitage, ni musique. Il s'agit d'une vraie copie muette, une copie de puriste, cependant, les



élèves n'en ont pas l'air surpris. On pourrait craindre le pire, mais non. Quelques rires se font entendre pendant les acrobaties des saltimbanques de Bagdad, quelques exclamations lors de la bataille des génies sur wak-wak, rien de plus. La magie des salles obscures a opéré, les élèves sont conquis.

Reportage Robert Touati

*Librairie « Jeunesse » à Tours, il participe aux choix des ouvrages de Ciné-lecture (cf. A&E précédent).

Partenaire de Ciné-lecture depuis sa naissance, les « Studio » sont un complexe de 6 salles classées « Art et Essai, Recherche, Patrimoine et Jeune Public », situé au cœur de Tours. Ici, pourtant, on est loin de la politique des multiplex de centre ville. En effet, gérés par une association loi de 1901 à but non lucratif, T.E.C. (Technique Education Culture), les « Studio » ont élaboré des « principes d'orientation » organisés autour de trois principes : un combat politique, une volonté d'indépendance et une recherche d'action culturelle populaire.

CETTE RECHERCHE D'ACTION CULTURELLE SE TRADUIT ESSENTIELLEMENT PAR :

- le double souci d'assurer une programmation diversifiée et d'offrir à un public large les meilleures conditions possibles : prix, information, accueil.
 - La collaboration avec d'autres associations (éducatives, culturelles, syndicales, politiques...) travaillant dans le même sens qu'elles.
 - La prise d'initiatives et de responsabilités par les membres actifs dans la vie de leur association.
 - Le désir d'assurer un cinéma de qualité en direction des enfants et de participer à leur éveil à l'audiovisuel.
 - L'organisation d'activités d'animation (rencontres, débats, expositions, festivals).
- Les « Studio » se démarquent également par une politique de prix abordables favorisant l'accès à la culture aux jeunes, aux moins jeunes mais, également, aux demandeurs d'emploi comme aux apprentis.



L'Orient en lecture, 3 ouvrages plébiscités par les élèves de Ciné-lecture

« Le Roi, les souris et le fromage »



Texte et illustrations de : Nancy et Eric Gurney
Editions Ecole des Loisirs
Lutin Poche,
Prix : 5,5 Euros

Il y a très très longtemps vivait un roi qui aimait le fromage. Toutes les souris du royaume vinrent y goûter. Le roi, très mécontent, demanda l'aide de ses conseillers qui introduisirent des chats. Mais les chats s'installèrent. On fit venir des chiens, mais les chiens s'installèrent ... puis des tigres et des éléphants et... enfin, le roi, à bout de patience, eut une idée.

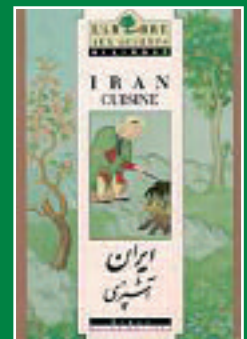
« Le Calife cigogne »



Hauff, illustrations d'Etienne Morel
Père Castor-Flammarion
Albums du Père Castor
Prix : 3,95 .

Un Calife et son Vizir ont la possibilité de se transformer en l'animal qu'ils désirent, mais seulement ils ne doivent pas rire pendant leur transformation, sinon ils oublieront la formule magique et resteront prisonniers de leur apparence animale toute leur vie.

« Iran cuisine »



Un ouvrage de Susan Zarrinkelk
Une édition Syros Alternative
Pour tout public,
58 pages.

Livre de recettes de cuisine dont la diversité reflète la pluralité des régions et des peuples de très anciennes cultures qui constituent le pays. Edition bilingue, présentant en regard une page en français et une page en arabe. Une invitation au voyage gustatif et calligraphique.



Quelques exemples d'actions départementales

Ci-contre, un florilège des actions menées en France durant La *Semaine de la coopération à l'école*, initiée par la Fédération nationale de l'Office Central de la Coopération à l'Ecole et le Groupement National de la Coopération. Outre ces quelques exemples, on peut signaler également les actions menées :

EN BOURGOGNE : entretiens autour du thème
« De la coopération scolaire à la coopération adulte »

À SAINT-ÉTIENNE : Le lycée Étienne Ménard a accueilli, le mardi 22 mars, de nombreux acteurs de l'éducation venus débattre autour de « l'apprendre ensemble »

DANS LE GARD : des SCOP à la rencontre de classes de cycle 3.

Cette année, l'Association départementale OCCE du Gard a organisé, du 21 au 29 mars, des rencontres entre Sylvain Herrmann, délégué régional des Scop Entreprises du Languedoc-Roussillon, et 4 classes du cycle 3 : les CM1-CM2 de l'école de l'Eau Bouillie, à Nîmes, les élèves de CM1 et de CM2 de l'école élémentaire d'Aujargues et la classe de CM2 de l'école de Beauvoisin,

et bien d'autres encore à découvrir sur le site Internet : www.semaine.coop

Marie-France Rachédi



Opération organisée par :



FÉDÉRATION NATIONALE



Marne

A l'IUFM de Reims, le 23 mars, exposition, conférence-débat et ateliers.

Durant une semaine, le Centre IUFM de Reims, déjà très impliqué dans l'enseignement de la pédagogie coopérative à ces étudiants, a été le théâtre de cette fête de la coopération. Au programme : un stand de présentation de l'OCCE (ses activités, ses valises thématiques...), des ateliers pratiques d'Education à la valeur de coopération dans les classes...et, point d'orgue de cette manifestation, la journée du 23 mars a été marquée par une conférence-débat animée par Jean-François Vincent (en

partenariat avec le CDDP de Chalon et l'IUFM de Reims) sur le thème : « Pour une éducation à une citoyenneté démocratique et solidaire ». L'après-midi a été rythmée par un atelier de réflexion philosophique sur « La valeur de coopération, d'entraide », animé par Philippe Comby, professeur en philosophie et habitué des cafés philosophiques de la région. Parallèlement, des ateliers de formation pédagogiques se sont tenus auprès des étudiants : présentation et manipulation des jeux de société coopératifs et de la malle « parachute » étaient au rendez-vous !

Aurélie Baneath

Calvados

Coopération autour de défis mathématiques

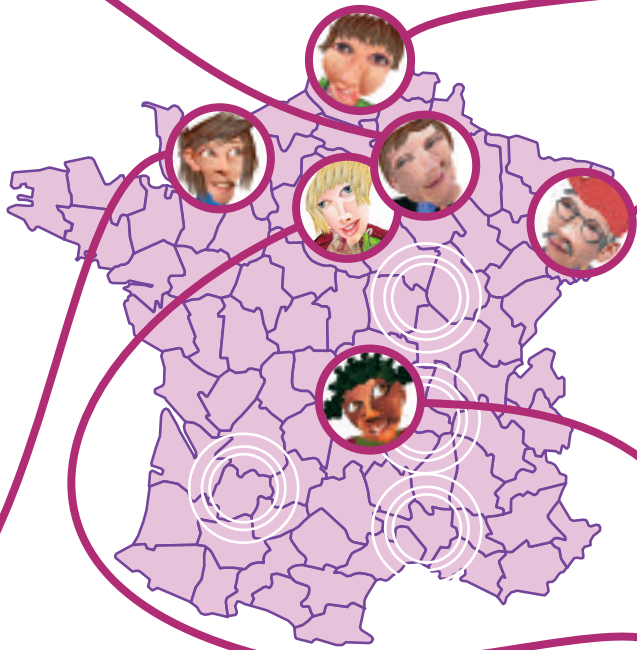
Pour fêter la coopération, l'Association Départementale OCCE du Calvados a organisé, du 21 au 26 mars, un rallye « Mathématique » auquel ont participé une quarantaine de classes. L'objectif était de « faire travailler un groupe-classe de manière coopérative, pendant un temps donné, autour de défis mathématiques (les enfants doivent prendre en charge l'activité, s'organiser, choisir démocratiquement les réponses retenues pour la classe) ». L'organisation même du travail rendait incontournable la coopération puisque les élèves devaient « désigner, parmi eux, un Président chargé d'ouvrir l'enveloppe des épreuves devant la

classe, et d'en surveiller le bon déroulement, ainsi qu'un Secrétaire responsable de la rédaction de la « feuille bilan » (ces deux élèves participaient aux épreuves) ». Après avoir pris connaissance des épreuves, les élèves se sont donc organisés en groupes et répartis le travail afin de rechercher les solutions aux différents problèmes proposés. Une seule réponse par problème étant acceptée, les élèves ont organisé une mise en commun des solutions trouvées, ce qui a donné lieu à de nombreux échanges où chaque rapporteur d'un groupe tentait de défendre sa solution et d'expliquer son cheminement. La rédaction de la « fiche-bilan » a conduit les élèves à choisir, coopérativement, une solution unique.

MFR



Illustrations : © Robert Touati



Nord-Pas-de-Calais

Création d'un site Internet, www.traits-d-union.coop

Dans le cadre de la Semaine de la Coopération, la CRES (Chambre Régionale de l'Economie Sociale), les Associations départementales OCCE du Nord et du Pas-de-Calais se sont associées pour réaliser le site « Trait d'Union ».

Au service des enseignants et des jeunes, ce site vise à les sensibiliser à l'économie sociale et solidaire en facilitant les relations entre eux et ces entreprises. Il

recense les coopératives, mutuelles et associations qui souhaitent accueillir des stagiaires ou des visites de classes ou intervenir dans les cours pour expliquer aux jeunes leur métier et les valeurs qui les unissent : la gestion démocratique, la plus-value sociale de leurs activités, la « non-lucrativité ». La présentation et le lancement de ce site ont eu lieu le mercredi 23 mars 2005, à Lille, en présence de Dominique Crépel, Président de la CRES.

MFR

Alsace

Premières rencontres coopératives, un pari réussi !

Placer le principe coopératif au cœur des échanges écoles/entreprises sur la Région Alsace, tel était le pari fou lancé par les Associations OCCE 67 et 68 et la CRES Alsace avec, en point d'orgue, l'organisation des « 1ères rencontres coopératives régionales », le 24 mars, à Sélestat.

La journée s'est articulée en trois temps :

- présentation en plénière des projets coopératifs des 10 classes sélectionnées de la Région. Les élèves et les partenaires de l'Economie Sociale présents ont évalué les projets présentés.

- Un « buffet coopératif » a été préparé par deux « cuistocoops » de chaque classe, encadrés par deux cuisiniers animateurs « nature ».

- Des ateliers autour des droits de l'homme et de l'enfant, du commerce équitable, du développement durable et de la coopération ont clos la journée.

Cette journée, qui a réuni plus de 300 personnes, a pu être organisée grâce au soutien des partenaires de la CRES Alsace et des Associations amies telles que l'USEP 67 et 68 et les PEP 68. Certaines entreprises coopératives ont ouvert leurs portes aux classes pour des visites-échanges en amont de la journée, comme en aval.

J-C. Rodriguez et P. Ruch

Paris Ile-de-France

Les entretiens de la Coopération N°2

A l'occasion de la troisième Semaine de la Coopération, les Associations OCCE de l'Ile-de-France ont organisé la deuxième édition des Entretiens de la coopération, à l'IUFM Molitor, à Paris, le mercredi 23 mars après-midi. Ces entretiens, ouverts par Monsieur Quenet, recteur de l'Académie de Paris et clos par Monsieur Sarracanie, Délégué Interministériel à l'Innovation et à l'Economie Sociale, ont rassemblé des acteurs de l'éducation et des coopératives adultes. La préoccupation à l'origine des débats repose sur un constat récurrent : le nombre de personnes qui votent diminue, plaçant le pouvoir entre les mains d'une minorité non représentative.

Deux tables rondes : « Vivre la démocratie au quotidien » et « L'épanouissement personnel dans le projet coopératif » ont permis de dégager des idées fortes : l'Ecole doit construire les bases d'une vraie démocratie participative en redonnant la parole aux différents acteurs. Le débat démocratique inscrit dans les programmes est, à cet égard, un levier essentiel. Dans les coopératives d'écoles et d'adultes, l'autonomie et la responsabilisation ne constituent pas des obstacles pour atteindre des objectifs collectifs clairement identifiés. Enfin, les coopératives adultes oeuvrent pour développer le travail en équipe, pérenniser le patrimoine commun et permettent de concilier éthique, implication individuelle et compétitivité.

Evelyne Vincent

Auvergne

"La place du citoyen dans l'économie sociale et solidaire"

Cette année, l'association départementale auvergnate de l'OCCE a travaillé en collaboration avec une classe de BTS au lycée Virlogeux, à Riom. Au programme : une exposition, du 28 mars au 4 février, dans le hall du lycée, sur la coopération scolaire, l'économie sociale et l'économie solidaire (panneaux OCCE, panneaux SCOP, panneaux Artisans du Monde et/ou autres associations du commerce équitable). Et, le jeudi 31 mars, un débat, à la Maison des Associations de Riom, sur « La

place du citoyen dans l'économie sociale et solidaire ». Ce débat, qui a rassemblé Jean-François Vincent (OCCE), Lucien Sauvat (MAIF 63), Michel Hergat (Crédit Coopératif 63), Jean-Claude Lahaye (UR SCOP Auvergne), a permis de montrer que, quel que soit le domaine dans lequel s'exerce la coopération, économique ou scolaire, les principes au cœur de son organisation sont les mêmes : ce sont les principes de la démocratie, de la solidarité, de l'éducation (des élèves, pour les uns, des sociétaires, pour les autres)...

MFR

Logiciel Compta'coop

Quand la comptabilité de la coopérative doit se faire oublier !

Pour beaucoup de nos mandataires, la tenue de la comptabilité est une contrainte qu'ils laisseraient volontiers de côté au profit d'autres activités ! Nous les comprenons, mais ce suivi des comptes est tout simplement indispensable au bon fonctionnement de l'OCCE.

C'est pour rendre cette tâche plus facile et rapide que, grâce au soutien de mandataires impliqués, la Fédération nationale a initié la mise au point et l'élaboration d'un logiciel adapté : Compta'coop. Disponible depuis 1998, vous êtes maintenant plus de 7000 à l'utiliser !

Un objectif : une comptabilité simple, rapide et accessible à tous.

Les objectifs de la Fédération nationale

Parmi les caractéristiques techniques demandées lors du développement de cette nouvelle version du logiciel de comptabilité, la Fédération nationale a été tout particulièrement attentive à la mise en œuvre des points suivants :

- disposer d'un outil spécifiquement conçu pour répondre aux besoins de gestion d'une coopérative scolaire ou d'un foyer coopératif OCCE ;
- faciliter le compte rendu de vos obligations statutaires (CRF, CRA, Quitus, Etat des subventions, etc.) ;
- permettre aux utilisateurs novices en comptabilité de saisir des informations comptables de qualité ;
- proposer un outil ergonomique et simple dans sa prise en main et son utilisation ;
- utiliser un logiciel personnalisable (création de sous-comptes pour mieux gérer les budgets des activités) ;

Pour en savoir plus sur Compta'coop :

Sur le site Internet de la Fédération Nationale :

<http://www.occe.coop/federation/ressources/comptabilite.htm>

Vous pouvez découvrir une version d'évaluation de ce logiciel en le téléchargeant depuis :

<ftp://ftp.thalassa.fr/pub/TII/ComptaCoop3Eval.EXE>

Pour toute information complémentaire, contactez votre association départementale OCCE.



- assurer un suivi professionnel du logiciel (corrections, améliorations, nouvelles fonctionnalités, ...) ;
- rendre accessible le coût de licence à tous les budgets.

Avenir et évolution de Compta'coop

Aujourd'hui, avec la version 3 simplifiée, et forts de l'expérience de plus de 7000 utilisateurs de Compta'coop, nous sommes heureux de vous proposer un logiciel stable, intuitif et adapté aux attentes des mandataires.

Comme demain se prépare dès aujourd'hui, nous vous invitons à nous faire part de vos remarques, de vos souhaits et des nouveautés que vous aimeriez voir dans les futures versions, à l'adresse fédérale : m.legalloudec@occe.coop

De son côté, en liaison avec la Fédération OCCE, l'équipe de développement de Thalassa Ingénierie Informatique travaille déjà sur les technologies les plus récentes pour évaluer les bénéfices qu'elles pourraient apporter à tous les adhérents OCCE.

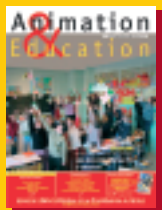
Alain Dusert

IMPORTANT !

A L'ATTENTION DES UTILISATEURS DE COMPTA'COOP 1 ET 2 : TOUS LES UTILISATEURS DES VERSIONS COMPTA'COOP 1 ET 2 PEUVENT BÉNÉFICIER DE LA VERSION 3, AU PRIX SPÉCIAL DE « MISE À JOUR », JUSQU'AU 31 AOÛT 2005. CONTACTEZ VOTRE ASSOCIATION DÉPARTEMENTALE POUR EN SAVOIR D'AVANTAGE.

Animation & Education

4 Numéros
+
1 Numéro double



Abonnement Animation & Education

Nom : Prénom :

N° Rue

Code Postal Localité

Abonnement 1 an
(6 numéros)

10,60 € TTC (TVA : 2,1%)

Adressez votre commande accompagnée de votre règlement par chèque à l'ordre de

Animation & Education,

OCCE, service abonnement Animation & Education,

101 bis, rue du Ranelagh

75016 Paris - Tél : 01 44 14 93 35





Dossier

L'estime de soi... et des autres

Si la quête du bien-être, la valorisation de l'individu et de son image alimentent une abondante littérature, c'est parce qu'existe, en parallèle, une forte attente du public pour réussir, s'affirmer, d'abord pour soi et, aussi, regrettons-le, contre les autres. Or, justement, si nous avons fait le choix d'étudier la question de « l'estime de soi », c'est pour, au contraire, l'ouvrir en direction d'autrui. L'enjeu étant de parvenir à partager en assumant le paradoxe de « donner tout en prenant pour soi ».

Trop souvent, l'estime de soi est isolée du contexte global de la démarche éducative pour constituer un pansement destiné, à lui seul, à prévenir la violence et les conduites à risques. Ce choix est-il délibéré ou est-t-il dû à un manque de connaissances et de savoir-faire pour constituer et maintenir l'estime de soi dans une démarche globale, permanente ?

Le travail sur l'estime de soi constitue-t-il, alors, un préalable, un révélateur ou un continuum au vivre ensemble et à la coopération ?

Le dossier suivant, une fois définis les enjeux et les limites de l'estime de soi, propose des perspectives de formations et d'activités à développer. A bien y regarder, le travail sur l'estime de soi peut apparaître comme une pierre angulaire de la coopération et ne serait pas destiné uniquement aux élèves et aux jeunes mais tout autant aux adultes éducateurs que nous sommes.

Christian Lorinquer

Sommaire

L'estime de soi et l'école

Verena Jendoubi, psychologue,
recherche en éducation, Genève14

L'OCCE et la construction de l'estime de soi :

les élèves sont tous différents

mais tous capables

Jean-François Vincent,
Président de la Fédération OCCE18

Innovation

Un agenda pour apprendre

à mieux coopérer

Bruno Dubois, OCCE du Finistère21

Mieux se connaître pour mieux s'apprécier

Lorsque la connaissance de ses troubles

d'apprentissage rime avec estime de soi

Nadia Rousseau
Université Québec, à Trois Rivières22

Connaissance, amour,

estime de soi

Marie-José Minassian, Philosophe24

Estime de soi comme prévention

de la violence

Christian Staquet, Formateur26

Agir sur l'estime de soi pour prévenir

la violence

Laurence Mousset-Libeau,
Ingénieur de Recherche à l'Institut de Criminologie
et Sciences Humaines (ICSH)27

Programme expérimental de prévention :

« Mieux vivre ensemble

à la maternelle »

Jacques Fortin,
pédiatre30

Point de vue

Des enseignants formés

à « l'estime de soi et des autres »

Analyse par Christian Lorinquer, Marie-France Rachédi,
Robert Touati, et Evelyne Vincent32





Verena Jendoubi, psychologue,
recherche en éducation, Genève.

L'estime de soi et l'école

Je suis nul, je n'y arriverai jamais, je suis moche, les autres ne veulent jamais jouer avec moi, les autres font toujours mieux que moi...! Quel enseignant n'a pas déjà entendu de tels propos de la bouche de ses élèves ? Pourquoi certains enfants ont-ils tendance à se dévaloriser ainsi ? Quelles sont les répercussions d'une telle mésestime sur les apprentissages scolaires ? Et quel est le rôle de l'école dans la fabrication de l'estime de soi ?

Depuis quelques années, notre société a tendance à accorder une importance croissante au bien-être psychique et à l'épanouissement personnel. Dès lors, le développement harmonieux de l'enfant est devenu une préoccupation qui concerne autant les parents que les professionnels de l'éducation. C'est dans ce contexte-là que l'estime de soi, en tant que paramètre influençant la construction de l'individu, a gagné en intérêt.

L'estime de soi est une dimension fondamentale de la personnalité. Pour son équilibre psychique, l'enfant a besoin de se sentir apprécié, valorisé et compétent. C'est un besoin vital qui lui procure le sentiment de sécurité nécessaire pour pouvoir aborder les difficultés de la vie avec une certaine confiance. Se sentir accepté par l'entourage facilite également son intégration, dans sa famille tout d'abord, puis à l'école, au travail et dans la société de manière générale.

A propos de la terminologie

Lorsqu'on aborde le sujet de l'estime de soi dans la littérature scientifique, on se retrouve face à une multitude de termes utilisés de façon plus ou moins synonyme. Ainsi, on parle de *conscience de soi*, de *perception de soi*, de *concept de soi*, de *représentation de soi*, d'*image de soi*, voire d'*identité*, pour n'en citer que les plus courants. A priori, l'ensemble de ces termes a pour intérêt principal de définir le soi en tant que construction psychique complexe, mettant toutefois différemment en valeur certains mécanismes sous-jacents.

L'estime de soi est généralement définie comme l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne, c'est-à-dire le degré de satisfaction de soi-même. Ainsi, elle donne une tonalité affective à l'identité personnelle et, à ce titre, elle est l'un des fondements de l'image de soi. Elle oriente la prise

de conscience de soi et de la connaissance de soi par l'appréciation positive ou négative que le sujet porte sur lui-même. Cette évaluation de soi ne se fait pas uniquement par l'intermédiaire de la connaissance de soi car *l'important n'est pas la réalité des choses, mais la conviction que l'on a d'être porteur de qualités ou de défauts, de potentialités ou de limitations* (André & Lelord, 1999). La subjectivité est un élément important de l'estime de soi, ce qui rend ce concept d'autant plus complexe et son observation et sa mesure plus délicates.

Retenir le terme d'estime de soi plutôt que celui d'image de soi signifierait, donc, simplement accorder un certain intérêt à cet aspect d'évaluation en tant que jugement de valeur, ce qui semble être d'autant plus pertinent si l'on considère que l'évaluation et la transmission de certaines valeurs sont une des tâches essentielles de l'école. Reste à savoir comment cette dernière entend gérer cet aspect d'évaluation, non seulement des compétences scolaires d'un élève, mais aussi de son comportement, de sa personne et, donc, de l'image qu'il est en train de construire de lui-même.

L'estime de soi et son développement

L'intérêt des scientifiques pour ce concept de l'estime de soi ne date pas d'aujourd'hui. Un des premiers auteurs à avoir influencé les travaux dans ce domaine était William James (1892). Considérant l'estime de soi comme *conscience de la valeur du moi*, cet auteur met l'accent essentiellement sur la dynamique intrapersonnelle et intrapsychique. Dans cette optique, l'articu-



lation entre le moi actuel et les aspirations d'un sujet jouerait un rôle primordial. Ainsi, plus la distance entre le moi réel et le moi idéal est grande, dans le sens que les succès ne correspondent pas aux ambitions, plus un individu aurait tendance à avoir une estime de soi ternie.

En 1902, Charles H. Cooley apporte une nouvelle perspective en avançant l'hypothèse selon laquelle le sentiment de valeur de soi serait une construction sociale façonnée par les interactions avec l'entourage et, cela, dès l'enfance. Cooley parle alors de l'effet de miroir social (*looking glass self*) : c'est le regard des autres qui renvoie des indications permettant au sujet de connaître l'opinion qu'ils ont de lui. Cette opinion serait, par la suite, incorporée à la perception de soi, une perception qui dépendrait donc étroitement de la façon dont le sujet est perçu ou pense être perçu par les autres. Certains parlent alors d'identité pour soi et d'identité pour autrui (Dubar, 2000).

Au lieu d'opposer ces différentes approches, il paraît actuellement plus utile d'étudier l'articulation de ces deux dimensions qui déterminent la construction de l'estime de soi, à savoir le développement d'une personne et de son psychisme en situation et donc en interaction.

C'est ainsi qu'on s'accorde, aujourd'hui, pour dire que l'estime de soi est un processus dynamique et continu qui commence bien avant la naissance et qui se prolonge tout au long de la vie. Les liens privilégiés créés dans le contexte familial et l'amour inconditionnel des parents constituent la base de l'estime de soi. Dépendant de ses parents, le petit enfant se sent comme il pense que les parents se

voient. C'est leur regard, son premier miroir, qui lui reflète une image de lui plus ou moins favorable qu'il va progressivement intérioriser. Ainsi, son estime de soi est intimement liée à la nature de ces premières interactions. Un enfant dont les parents sont capables de l'ac-

(...) on s'accorde, aujourd'hui, pour dire que l'estime de soi est un processus dynamique et continu qui commence bien avant la naissance et qui se prolonge tout au long de la vie.

cepter dans sa différence et d'encourager ses efforts, qui sont disponibles et aimants, a de fortes chances de construire un modèle de soi aimant et compétent. En revanche, un manque de renforcements positifs induirait un besoin croissant d'approbations externes qui entraîne, à son tour, une certaine dépendance vis-à-vis de l'extérieur ; une dépendance liée à un manque d'identité qui peut se traduire, à l'âge de l'adolescence, par des comportements à risques (troubles dépressifs, alimentaires, anxiété, délinquance, etc.).

Cependant, tout n'est pas encore joué à la fin de la petite enfance puisqu'en grandissant l'enfant élargit son champ de relations sociales, notamment lors de l'entrée au jardin d'enfants et à l'école enfantine. Créant de nouveaux liens privilégiés avec d'autres adultes, ceux-ci influencent, à leur tour, son estime

de soi. Progressivement, il va également se comparer et se mesurer à ses pairs tout en cherchant leur approbation.

Grâce à son évolution mentale, l'enfant devient capable de différencier plusieurs facettes de ses compétences et son jugement de soi va en s'affinant. Dès l'âge de 8 ans (cf. Harter, 1998), les enfants distinguent cinq domaines qui représentent dès lors les différentes composantes de l'estime de soi : les compétences dans les domaines scolaire, athlétique et relationnel, l'apparence physique et la conduite. Ces dimensions ne se distribuent pas de façon homogène : un enfant peut se sentir fort dans un domaine et moins dans un autre. Le jugement que l'enfant porte sur lui dépend de l'importance accordée à ces différents aspects à la fois par lui-même et par son entourage. Se sentir peu compétent en sport, par exemple, n'affecte pas le sentiment global d'un enfant si ce domaine n'est pas considéré, ni par lui, ni par son entourage, comme une valeur essentielle. Cependant, lorsque le sentiment d'incompétence touche l'école qui représente un domaine particulièrement valorisé, l'estime de soi risque d'être ébranlée.

L'estime de soi et les apprentissages

Lorsque les enfants arrivent à l'école, munis d'une estime de soi plus ou moins favorable, sont-ils pour autant prédisposés à la réussite ou à l'échec scolaires ? Différentes études montrent qu'il existe incontestablement un lien entre l'estime de soi et l'attitude de l'enfant face aux apprentissages. De nature plutôt complexe, il démontre néanmoins une implication du contexte scolaire dans la



construction de l'estime de soi. Ainsi, l'école peut encourager l'estime de soi des élèves mais, à l'inverse, elle peut aussi provoquer des blessures narcissiques créant mésestime et dévalorisation.

Pour tenter d'évaluer le poids du contexte scolaire sur l'estime de soi, Pierrehumbert & coll. (1988) ont effectué une étude comparative de trois groupes d'élèves : « bons » élèves intégrés dans un cursus normal, « mauvais » élèves intégrés dans un cursus normal, élèves en difficulté intégrés dans une filière spécialisée. Leurs résultats sont plutôt inattendus : les élèves suivant un cursus spécialisé ne se dévalorisent pas forcément sur le plan des compétences scolaires et sont même davantage satisfaits d'eux-mêmes que les « mauvais » élèves de la filière normale.

Les auteurs expliquent ces résultats par le fait que l'évaluation dans une classe spécialisée est atténuée par une pédagogie plus valorisante et insistant plus sur le renforcement des succès que celui des échecs. Mais ils soulignent également l'importance, pour l'estime de soi, de la situation d'un sujet dans un groupe et de la confrontation aux autres. Ainsi, la situation dans le groupe serait plus influente que l'image du groupe dans la société : pour l'élève ayant des difficultés scolaires, il serait plus facile de se retrouver dans une classe spécialisée, entouré d'autres élèves qui sont dans la même situation, que de devoir affronter un constant décalage avec les « bons » élèves, ce qui le met régulièrement dans une position dévalorisante.

Contrairement à la réputation négative de ces classes spécialisées, ces observations montrent que, du point de vue du vécu de l'échec,

(...) la situation dans le groupe serait plus influente que l'image du groupe dans la société : pour l'élève ayant des difficultés scolaires, il serait plus facile de se retrouver dans une classe spécialisée, entouré d'autres élèves qui sont dans la même situation, que de devoir affronter un constant décalage avec les « bons » élèves (...)

elles permettent au moins à l'élève de revaloriser son image et donc de réaménager sa personnalité : un effet à ne pas sous-estimer. On peut, toutefois, se poser la question concernant son évolution à long terme, notamment après la sortie de cette filière, lorsque cet élève se retrouve dans un milieu plus compétitif.

Et qu'en est-il des élèves qui redoublent ? Alors qu'on aurait pu craindre des incidences sur l'estime de soi de ces élèves, il se trouve que ces craintes ne sont pas fondées. On peut penser qu'en répétant le programme, ces élèves se retrouvent, probablement, moins souvent en difficulté. Globalement, on pourrait donc dire que les systèmes scolaires compétitifs renforcent une estime de soi déjà élevée au préalable et ternissent celle qui ne l'est pas ou peu. A l'inverse, un système moins

compétitif permet, avant tout, d'améliorer l'estime de soi des élèves en difficulté.

Une autre étude (Perron, 1991), qui reprend l'idée de l'incidence des exigences sur l'estime de soi, a révélé des résultats similaires. Elle montre que l'assouplissement des exigences en fonction des difficultés des élèves permet d'améliorer l'estime de soi, du fait que la fréquence des réussites augmente.

C'est dans ce sens que Goumaz (1991) insiste sur les conditions nécessaires qui permettent à l'enfant d'aborder des notions nouvelles dans de bonnes conditions. *Pour aborder dans de bonnes conditions une notion nouvelle, pour avoir envie de l'assimiler, il faut un minimum d'estime de soi. Il faut s'estimer capable de cet apprentissage, se dire que s'il nous a été proposé, c'est que, certainement, on en a les moyens. Il faut aussi avoir gagné une certaine confiance dans ceux qui nous font cette proposition et avoir déjà fait l'expérience que ce qu'ils nous proposent a de fortes chances, en règle générale, de réussir, donc d'aboutir à un renforcement bienvenu de l'estime de soi.* Ainsi, l'estime de soi serait un prérequis à tout apprentissage. L'auteur souligne l'importance de cette dimension affective et subjective qu'on a tendance à oublier ou à sous-estimer, alors qu'elle peut compromettre les efforts de l'enseignant et empêcher l'apprentissage.

Estime de soi et rôle de l'enseignant

Pour maintenir ou susciter l'émergence d'une estime de soi positive, l'attitude de l'enseignant est également un paramètre important. Les conditions relationnelles constituent un élément primordial per-



(...) Purkey (1988) précise que l'enseignant doit croire à la réussite de ses élèves. En leur communiquant cette attitude, les chances de succès augmentent.

mettant de créer des conditions d'enseignement favorables au développement d'une estime de soi positive. Un enfant qui, face à des obstacles, a tendance à se dévaloriser, a sans doute besoin d'être soutenu et encouragé dans ses efforts par des feed-back positifs.

A ce sujet, Purkey (1988) précise que l'enseignant doit croire à la réussite de ses élèves. En leur communiquant cette attitude, les chances de succès augmentent. Toutefois, ce n'est pas en les couvrant de félicitations qui, bien qu'elles partent d'une bonne intention, manquent parfois d'authenticité qu'on renvoie une image valorisante à l'enfant. A force d'être répétés, ces éloges se vident de leur sens et risquent de faire naître chez l'enfant des doutes sur la crédibilité du message ou de son interlocuteur. L'estime de soi est davantage nourrie lorsqu'un enfant est écouté, pris au sérieux et traité avec respect.

Une dimension importante et pas simplement un concept en vogue

L'état actuel des recherches permet d'affirmer que l'estime de soi représente une dimension importante du développement de l'enfant et de la construction de son identité et, de ce fait, ne constitue pas simplement un concept en vogue dans une société ayant une certaine tendance au nombrilisme. Mais il ne s'agit pas de confondre estime de soi avec égocentrisme ou narcissisme qui signifient mettre le soi au centre

de tout, même de son propre amour, l'autre étant réduit au rôle d'objet. Par conséquent, une éducation qui met l'enfant au centre de tout reflète, avant tout, une incapacité à définir des règles et des limites. Au lieu d'encourager son estime de soi, cela renforce la difficulté à accepter la frustration. En arrivant à l'école, l'enfant qui n'a jamais appris à surmonter des contraintes et des frustrations risque fort de rencontrer de sérieux problèmes d'investissement des apprentissages ainsi que d'intégration dans la classe ; des difficultés qui provoquent des blessures narcissiques qui mettent l'estime de soi à rude épreuve.

Quant aux liens entre l'estime de soi et la réussite scolaire ou l'échec scolaire, mis en évidence par différentes études, ils témoignent du rôle important de l'école dans la constitution ou le maintien de l'estime de soi. Il serait donc important qu'elle en prenne conscience et qu'elle se donne les moyens de s'interroger sur la place à accorder à certaines dimensions affectives et subjectives qui sont tout aussi importantes pour la réussite scolaire que les composantes intellectuelles. Il serait donc souhaitable d'accompagner les enfants, non seulement dans leurs travaux scolaires, mais, également, de manière plus générale, dans le renforcement de leur estime de soi.

*Verena Jendoubi
Psychologue FSP.
Service de la recherche en
éducation, Genève.*



Quelques ouvrages de références

■ ANDRE C., LELORD F. (1999), "L'estime de soi ; s'aimer pour mieux vivre avec les autres", Ed. Odile Jacob, Paris.



■ BARIAUD F., BOURCET C. (1998), "L'estime de soi à l'adolescence", in BOLOGNINI M., PRETEUR Y. (dir.), "Estime de soi", perspectives développementales, Lausanne, Delachaux & Niestlé.



■ GOUMAZ G. (1991), "Enseignant-Enseigné: une estime réciproque", Genève, Editions des Sables.

■ HARTER S. (1998), "Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques", in BOLOGNINI M., PRETEUR Y. (dir.), "Estime de soi", perspectives développementales, Lausanne, Delachaux & Niestlé.

■ JENDOUBI V. (2002), "Estime de soi et éducation scolaire, Evaluation de la rénovation", document de travail n° 3, Service de la recherche en éducation, Genève :

<http://agora.unige.ch/sred/>



L'OCCE et la construction de l'estime de soi :

les élèves sont tous différents mais tous capables



Pour l'OCCE, mouvement d'éducation populaire, le travail sur « l'estime de soi » est une des composantes essentielles de l'éducation à la citoyenneté. Aussi, depuis 5 ans, ce mouvement s'intéresse à cette démarche, multipliant les informations sur ce thème et formant des formateurs (militants permanents ou bénévoles) à cette pratique. Pourquoi un tel engouement pour cette démarche ? Réponses de Jean-François Vincent, Président national de l'OCCE.

Animation & Education : L'Office Central de la Coopération à l'Ecole serait-il un précurseur du développement du travail sur « l'estime de soi » dans le système éducatif en France ? Quand a commencé l'intérêt de votre mouvement pour ce concept ?

Jean-François Vincent : Comme tout mouvement d'éducation populaire, nous sommes constamment en recherche afin d'enrichir notre réflexion et, par là même, nos pratiques pédagogiques. Le travail sur l'estime de soi fait ainsi partie d'une réflexion plus large que nous menons depuis de très nombreuses années sur l'éducation à la citoyenneté et, plus récemment, la construction d'une pédagogie socialisante. Pour nous, il y a cinq composantes essentielles d'une pédagogie socialisante : la construction de l'identité, de l'estime de soi et des autres ; l'appropriation des valeurs nécessaires pour « vivre ensemble » ; l'apprentissage de la

démocratie participative ; la construction du rapport à la loi, à la justice et au droit ; la compréhension des enjeux juridiques, politiques, écologiques, économiques et sociaux. Nous avons dressé le constat que les outils, réflexions et valeurs de la pédagogie coopérative (conseil de délégués élèves, développement de projet coopératif...) nous permettaient de développer les quatre dernières composantes mais pas de travailler suffisamment sur la partie « identité et estime de soi », d'où l'idée de former nos militants à cet aspect. A eux, ensuite, de s'approprier les outils pour les diffuser auprès de leurs collègues, sur le terrain, en mettant en place des formations à l'estime de soi.

A&E : Qu'entendez-vous par : **construction de l'identité, estime de soi et des autres ?**

J-F.V. : Le citoyen vit et agit avec les autres, mais il est également un individu unique, construit à la fois par les éléments culturels

de son groupe social d'appartenance et par les données de sa singularité biologique et de son histoire personnelle. Permettre à chaque élève de se construire comme un être à la fois unique et semblable, lui permettre de construire une image positive de ce qu'il est, lui permettre de développer l'ensemble de ses potentialités tout en découvrant l'Autre et en apprenant à le respecter apparaissent comme les premiers objectifs de l'éducation à la citoyenneté.

Mais on ne peut pas construire une relation sereine avec les autres si l'on n'a pas de soi une image positive. Ce truisme est pourtant une des premières données de la problématique éducative.

Aider l'élève à se forger une image de lui positive, tant comme « élève » que comme individu, c'est-à-dire, en quelque sorte, lui apprendre à se connaître et à « s'estimer » pour connaître et estimer les autres, prendre en compte ses potentialités personnelles, sa parole, sa personnalité, c'est-à-dire le reconnaître et l'accepter dans sa singularité sont des objectifs prioritaires mais des défis complexes pour les enseignants.

Il est évident que l'école ne peut pas tout dans ce domaine car l'image que l'élève a de lui est grandement dépendante de l'estime qu'il



a de lui comme enfant ou adolescent, image « construite » en grande partie avant et à l'extérieur de l'école, principalement, bien sûr, dans le cadre familial. C'est ainsi que, dès les premiers jours de scolarisation en maternelle, les enseignants sont capables, par la seule observation de leur comportement, de détecter les différences psychologiques et affectives de leurs élèves. Certains sont « à l'aise », agréables, ouverts, gais... d'autres, au contraire, sont tristes, éteints, mutiques, voire violents.

A&E : Mais, si, comme vous le dites, l'image de soi est construite avant, que peut faire l'école ?

J-F.V. : L'école n'est, en effet, pas responsable de ces données psychologiques initiales qui déterminent, en partie, dès l'entrée en maternelle, la réussite des élèves, mais il faut bien admettre que son fonctionnement global ne corrige guère les déficits d'images de certains élèves.... L'orientation dans le système scolaire français ne se faisant pratiquement jamais à partir de compétences identifiées mais, bien au contraire, par défaut, à partir d'incompétences repérées, dès le début de leur scolarité, certains enfants sont déjà considérés « en échec scolaire ».

Est-il besoin de préciser, comme le fait Etienne Vellas, de l'Université de Genève, l'impact que cette logique construit chez les élèves ... « Tout système scolaire qui sélectionne, de manière déclarée ou pas, fait assumer aux élèves la responsabilité de leur échec, et finit par leur faire croire qu'ils ne valent rien ».

Cette façon de vivre la scolarité obligatoire est d'autant plus catastrophique qu'elle amène les élèves et leurs familles à penser que tout

La pédagogie coopérative repose sur des principes et des fonctionnements qui favorisent l'estime de soi :

- l'école place l'élève au centre de toutes les activités,
- les enseignants favorisent l'autonomie, l'expression et la créativité,
- l'école est un milieu de vie qui appartient aux élèves et à ceux qui l'entourent.

cela est « juste ». Certains élèves finissent alors par se sentir nuls et résignés ou révoltés, ils se construisent une image de citoyens de seconde zone.

Comme le montrent les travaux de Jacques Lévine ou d'Howard Gardner sur le sujet des intelligences multiples : développer l'estime de soi, c'est accepter l'idée que l'Ecole se doit d'être un lieu d'identification et de valorisation des « intelligences multiples ». C'est affirmer que si les élèves sont tous différents, ils sont cependant tous capables.

A&E : Et, en quoi la pédagogie coopérative pour laquelle vous militez favorise-t-elle le développement de « l'estime de soi et des autres » chez les élèves ?

J-F.V. : La pédagogie coopérative repose sur des principes et des fonctionnements qui favorisent l'es-

time de soi. Notre premier principe est que l'école place l'élève au centre de toutes les activités, ce qui implique que :

- à chaque prise de décision, les enseignants se demandent si cela sert les besoins de l'élève ;
- les élèves sont associés aux réflexions les concernant collectivement ou individuellement ;
- les adultes de l'établissement, quelle que soit leur fonction, affirment que les besoins des élèves sont primordiaux et que l'empathie, les encouragements, la valorisation sont plus efficaces éducativement que l'indifférence, le mépris ou la dévalorisation.

Deuxième principe : les enseignants favorisent l'autonomie, l'expression et la créativité plutôt que le conformisme et la passivité :

- ils affirment « l'égalité dignité » des connaissances et des compétences en accordant toute la place qu'elles méritent à celles du domaine artistique, technologique ou sportif ;
- les procédures d'évaluation (évaluation formative, coévaluation et autoévaluation) ont, avant tout, pour objectif, d'identifier les compétences acquises.

Enfin, autre principe important, l'école est un milieu de vie qui appartient aux élèves et à ceux qui l'entourent :

- il existe des instances de régulation et de débat qui permettent à tous (adultes et mineurs) d'échanger et de construire ensemble ;
- des rencontres régulières enseignants/parents sont programmées. Elles sont centrées sur les besoins des élèves.



Un outil d'autoévaluation pour l'enseignant ou l'établissement

Remplissez le tableau ci-dessous.

Listez les actions, les attitudes qui vous semblent positives dans votre pratique et vos attitudes quotidiennes, puis celles qui vous semblent avoir un impact négatif dans la construction de l'identité.

Reportez-vous aux différents outils proposés (voir l'exemple ci-contre "Un outil pour les élèves") et fixez-vous un « défi ».

ETAT DES LIEUX ET DÉFI

| Objectifs pour construire l'identité | Positif | Négatif | Défi |
|----------------------------------------------------------|---------|---------|------|
| Reconnaître et respecter chaque élève comme une personne | | | |
| Développer le sentiment de sécurité | | | |
| Reconnaître chacun comme membre de la collectivité | | | |

A&E : Et quels sont, selon vous, les facteurs qui nuisent à l'estime de soi ?

J-F.V. : Ils sont, selon moi, évidents et il n'y a pas besoin d'être un fin psychologue pour les déterminer : le manque de confiance des parents ou des enseignants ; l'inconstance dans l'application des règles ; la surprotection ou le laisser-faire ; les mots qui blessent et les critiques constantes ; l'accent mis sur les difficultés ou les faiblesses plutôt que sur les forces ou les compétences ; les attentes trop ou pas assez grandes.

A&E : Y a-t-il un moyen de s'assurer que nos pratiques, nos attitudes permettent de renforcer ou développer l'estime de soi des élèves et non le contraire ?

J.F.V. : Déjà, la première démarche consiste à suivre une formation à « l'estime de soi » car, si l'on ne

développe pas l'estime de soi des éducateurs, comment peuvent-ils, eux-mêmes, développer celle des apprenants ? Ensuite, on peut, éventuellement, se soumettre régulièrement à une autoévaluation permettant de savoir où l'on se situe par rapport au développement de l'estime de soi. Je propose, dans mon livre à paraître prochainement, chez Delagrave*, un outil d'autoévaluation pour l'enseignant ou l'établissement leur permettant de faire le point sur l'aspect « construction de l'identité », ainsi qu'un outil pour les élèves. Et je pense que notre congrès sur "Coopérer pour apprendre", qui se tiendra en mai, enrichira notre réflexion sur cette question.

*Interview réalisée
par Marie-France Rachédi*

* Titre provisoire : « Eduquer activement à une citoyenneté solidaire », Delagrave, à paraître en 2005.

• UN OUTIL POUR LES ÉLÈVES •

QUESTIONNAIRE ÉLÈVE

| Questions | Oui | Non | JE NE PEUX PAS RÉPONDRE |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|-------------------------|
| ■ Le climat de la classe est-il agréable ? | | | |
| ■ Est-ce que je sens que le groupe m'accepte ? | | | |
| ■ Est-ce que je reçois des commentaires valorisants de la part de mon enseignant(e) ou de mes camarades ? | | | |
| ■ Est-ce que l'on tient compte de mes intérêts, de mes goûts, de mes états d'âme ? | | | |
| ■ Est-ce que je suis influençable ? | | | |
| ■ Est-ce que j'ai peur de donner mon opinion ou de poser des questions ? | | | |
| ■ Suis-je sensible à ce que les autres pensent de moi ? | | | |
| ■ Est-ce que je connais mes faiblesses et mes forces ? | | | |
| ■ Est-ce que je peux faire des propositions sur des thèmes ou des sujets de travail ? | | | |
| ■ Est-ce que j'ai la possibilité de travailler sur une activité différente des autres ? | | | |

Innovation

Un agenda pour apprendre à mieux coopérer

La Fédération de l'OCCE s'apprête à publier un nouvel outil pédagogique à destination des élèves : un agenda coopératif dont l'objectif est d'aider les élèves à mieux se connaître, mieux s'entendre pour mieux coopérer.

Un agenda qui permettrait à des élèves de primaire de vivre des activités coopératives. Une idée surprenante, au premier abord, mais qui, à la réflexion, semble tout à fait riche et innovante. En fait, cette idée que l'OCCE réalise un agenda à destination des élèves de l'école élémentaire n'est pas vraiment nouvelle. Plusieurs tentatives ont pointé leur nez mais, à chaque fois, il a manqué le déclic indispensable à un tel projet. Or, depuis quelques années, les permanents de l'OCCE peuvent suivre des formations sur « l'estime de soi » et « le plaisir d'enseigner dans la démarche coopérative ». Dans ce contexte, l'idée a germé qu'au quotidien l'enfant, grâce à « son » agenda, pourrait vivre des activités coopératives.

Cet agenda permettra, bien sûr, aux élèves d'inscrire, chaque jour, leur travail scolaire, leurs petites histoires, leurs notes personnelles, mais l'utilisateur trouvera, en plus, des questions ou des propositions d'activités coopératives autour de trois axes principaux :



- la construction de l'estime de soi : l'enfant sera sollicité pour répondre à des questions permettant de découvrir ses loisirs, ses passions, ses centres d'intérêt, ses sentiments... avec des interrogations du type : « Une chose que je trouve particulièrement belle, c'est..... », « Je me sens..... quand je rends service à un ou une amie », ou encore « Quand j'ai du temps libre, je..... ».

Certains jours de la semaine aiguiseront le regard de l'enfant sur le monde extérieur pour lui permettre une meilleure transition entre l'école et le hors école. La restitution de sa réflexion du jour se fera sous la forme d'un « bonjour » qui sera aussi une forme d'accueil dans le contexte scolaire.

Un autre axe de travail s'appuiera sur le ressenti de sentiments éprouvés par l'enfant, l'agenda l'interrogera ainsi sur ce qui le fait rire, ce qu'il a appris à l'école.

Découvrir les points communs que l'on pourrait avoir avec ses camarades permettra d'aborder l'estime de soi et des autres.



- Le vivre ensemble : d'autres activités pourront se dérouler sous la forme de remue-méninges, voire de débat réglé (type de question : Quelles activités ai-je envie de faire pendant l'année en classe ? Ce sera la famille des activités permettant d'améliorer la vie dans la classe, dans l'école, de répondre aux attentes des élèves...).

- Les habiletés coopératives : une journée de l'agenda sera consacrée à un travail sur les valeurs de la coopération, par exemple l'ouverture aux autres, le respect, le plaisir, la solidarité, les droits de l'enfant.

Ces réflexions pourront être réinvesties par l'enseignant dans le cadre des apprentissages.

Cet outil va donc contenir une foule de moments de vie. Pour l'instant, il en est à sa phase expérimentale : un premier agenda sera proposé, dès septembre prochain, à des classes volontaires*. Un agenda plus définitif sera mis en chantier, pour trouver sa véritable période de diffusion en septembre 2006. Cet outil concernera des classes entières, c'est l'enseignant qui les commandera auprès de son association départementale de l'OCCE. Les enseignants trouveront de l'aide dans l'agenda du maître, véritable livre du maître.

Bruno Dubois, OCCE du Finistère, responsable de ce projet « agenda »

* Les enseignants intéressés par cette initiative peuvent prendre contact par email : b.dubois@occe.coop



Mieux se connaître pour mieux s'apprécier

Lorsque la connaissance de ses troubles d'apprentissage rime avec estime de soi

Nadia Rousseau¹ œuvre depuis dix ans à comprendre et à améliorer l'expérience des élèves éprouvant des troubles d'apprentissage¹. Elle conduit, actuellement, une recherche sur l'impact auprès de ces jeunes d'un programme d'intervention : « Mieux se connaître pour mieux apprendre »² portant sur la connaissance de soi, l'estime de soi et les valeurs interpersonnelles des jeunes.

* Nadia Rousseau est détentrice d'un doctorat en psychopédagogie et d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta. Titulaire de la Chaire de recherche CFER, chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et responsable de l'Observatoire sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de la Mauricie, ses recherches portent sur l'expérience scolaire et la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage, l'inclusion scolaire et l'impact des stages non traditionnels sur les attitudes et le développement des compétences des futurs enseignants. nadia_rousseau@uqtr.ca

La recherche dont il est brièvement question, ici, vise deux objectifs complémentaires : développer chez les jeunes ayant des troubles d'apprentissage, inscrits en 1^{ère} année dans un Centre de Formation en Entreprise et Récupération (CFER), une meilleure connaissance de leurs troubles d'apprentissage ; et évaluer l'impact du programme d'intervention : « Mieux se connaître pour mieux apprendre »² sur la connaissance des jeunes de leurs troubles spécifiques d'apprentissage, sur l'estime de soi et sur les valeurs interpersonnelles.

● **Origine de la recherche**

Cette recherche fait suite à une série d'études exploratoires réalisées auprès des élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage en primaire (Rousseau, 1998) et en secondaire (Rousseau, sous presse ; 2003 ; 2004), études qui ont permis de

réunir des données relatives au vécu scolaire d'une centaine de jeunes de l'Alberta et du Québec. Quels que soient le contexte de collecte de données (primaire ou secondaire ; Québec ou Alberta), et l'âge (9, 16 ou 18 ans), les jeunes partagent des perceptions similaires relativement à l'école, à la relation pédagogique et à la relation avec soi-même.

Perception vis-à-vis de l'école :

pour l'ensemble des jeunes rencontrés, l'expérience scolaire générale est plutôt perçue négativement, surtout pour les jeunes du secondaire. En effet, l'analyse des données recueillies auprès des jeunes de 16 à 18 ans met en évidence, de façon unanime, le caractère négatif des expériences scolaires antérieures. Rappelons que l'expérience se déroule dans le contexte de classes spéciales, dès la 1^{ère}, la 2^{ème} ou la 3^{ème} année du primaire.

Vis-à-vis de la relation pédagogique : pour l'ensemble des jeunes, la qualité de la relation pédagogique (nature des échanges qu'ils ont avec les enseignants) est intimement reliée à leur sentiment de réussite ou d'échec et, donc, à l'appréciation qu'ils manifestent à l'égard de l'école et d'eux-mêmes.

Vis-à-vis d'eux-mêmes : l'ensemble des données pointe donc vers une perception négative de soi. En effet, n'ayant pas de connaissance sur l'origine et la nature mêmes de leurs difficultés scolaires, les jeunes s'approprient une série de qualificatifs peu flatteurs pour se décrire : « idiot », « stupide », « innocent », « cruche », « pas bonne », « bloqué ». Qui plus est, ils expriment plusieurs sentiments à l'égard de leur rendement ou de leur place dans le monde scolaire : « j'me sens pas apprécié », « on n'est pas comme ceux du régulier », « j'me sens gêné », « j'ai l'goût d'pleurer », « j'ai peur d'avoir l'air cave ».

● **Perception de soi et estime de soi**

Devant ce triste portrait, il n'est pas étonnant de constater que certains programmes d'intervention favorisant la connaissance de soi, l'identification de ses forces et l'acceptation de ses limites, ont démontré une amélioration considérable tant au plan de la perception de l'expérience scolaire qu'aux plans du concept de soi et de l'estime de soi de ces élèves (Rousseau, 1999,

• RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES •

■ Karp, J. (1997). « La bataille est à moitié gagnée quand on accepte et comprend son trouble d'apprentissage », *National*, 3, p.15.

■ Rousseau, N. (2004). « Le Centre de formation en entreprise et récupéra-

tion : vers une plus grande participation sociale des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation », *Vie pédagogique*, n° 130, p. 40-43.

■ Rousseau, N. (2003). « L'école de la dernière chance », dans N. Rousseau

et L. Langlois (dir.), « Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes », Sainte-Foy, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, Collection éducation/recherche.

■ Rousseau, N. (1999). « French Immersion Learning Disabilities

Program : A Descriptive Case Study », *Mosaic*, 6 (3), p. 16-26.

■ Rousseau, N. (1998). «Description and evaluation of a French Immersion Learning Disabilities Program» (FILDP), thèse de doctorat en philosophie, Department of

Educational Psychology, Edmonton, Alberta.

■ Smith, S.L. (1994). «Self esteem : issues for the adult learner», dans Linkages, National Adult Literacy and Learning Disabilities Centers, 1(1), Summer.

1998 ; Karp, 1997 ; Smith, 1994). Si l'on considère que la connaissance qu'a un élève de ses troubles d'apprentissage favorise ses apprentissages et le développement d'une estime de soi positive, il nous apparaît important d'encourager la mise en place de programmes favorisant le développement de la connaissance de soi chez cette clientèle.

Premiers résultats de la recherche

Utilisant à la fois une méthodologie quantitative (expérimentale) et qualitative (phénoménologique), l'étude consiste à évaluer l'impact du programme d'intervention : « Mieux se connaître pour mieux apprendre » : programme d'intervention qui favorise l'éveil aux troubles d'apprentissage, à l'estime de soi et aux stratégies d'organisation chez les élèves de 6 à 17 ans. Cette recherche s'est effectuée auprès de 43 jeunes et de 12 enseignants provenant de six CFER répartis dans la province de Québec³.

Relation de l'élève avec lui-même : les jeunes ayant participé à ce programme semblent avoir développé un meilleur contrôle de soi. En effet, avec la connaissance de ses difficultés et les ateliers destinés à la résolution de problèmes, le jeune semble être moins « colérique », semble avoir « moins de manifestations de la frustration », et « prend le temps de se calmer avant de poser un geste ou avant de dire quelque chose ».

Relation de l'élève avec son environnement : toujours selon les enseignants, suite à ce programme, le jeune arrive plus facilement à prendre du recul face à une situation (lien direct avec le contrôle de soi). Donc, en situation de travail en entreprise, en classe ou autre, le jeune ne « saute pas aux conclusions... il prend plus le temps de réfléchir avant d'agir », explique une enseignante.

Relation entre l'élève et l'enseignant : ce programme semble influencer le sentiment de compétence du jeune et le sentiment de compétence profession-



Il semble que les activités de connaissance de soi destinées aux élèves influent aussi sur le développement professionnel des intervenants scolaires en ce qui a trait à leur sensibilité à l'égard des besoins de ces jeunes.

*Nadia Rousseau
Ph. D.*

Université Québec, à Trois Rivières.

nelle de l'enseignant. En effet, l'enseignant parle même d'une plus grande souplesse dans ses interventions pédagogiques avec le jeune.

Conclusion : les propos relatés par les jeunes ayant participé à ce programme sont révélateurs. Le respect mutuellement développé entre les intervenants scolaires et les élèves a permis de rendre l'expérience scolaire globale de ces jeunes plus positive malgré leurs difficultés. De plus, les liens de respect, de collaboration et de confiance développés

Notes :

1. C'est-à-dire une dysfonction, dont la plus connue est la dyslexie, qui les empêche de percevoir ou de traiter correctement l'information par la lecture, l'écriture, l'écoute, le calcul ou autre. Elle a ainsi développé une approche originale, appelée « pédagogie de la sollicitude »

2. McMurchie, S. 1994. Traduction et adaptation par N. Rousseau et S. Bélanger, Montréal, Édition Guérin.

3. Voici la référence du texte complet faisant état des résultats de la recherche : Rousseau, N. (sous presse). Développement de la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage, *Brock Education Journal*.

4. La sensibilisation des intervenants scolaires à la réalité des jeunes ayant des troubles d'apprentissage peut être facilitée par l'utilisation des composantes de la trousse : « Dans les Bottines de Benoît », réalisée par l'auteure en 2004. Publiée aux Éditions Septembre, cette trousse résulte d'une aide financière importante du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).



Marie-José Minassian, Philosophe

Connaissance, amour, estime de soi

Les lignes qui suivent ne sont que des propositions ouvrant une voie que chacun est invité à explorer. Ce sont quelques points de vue sur un paysage complexe : des Grecs à Rousseau, en passant par Spinoza, l'estime de soi se conquiert par la connaissance que l'on a de soi et de ses besoins. Non seulement elle engendre la possibilité d'agir librement, mais elle permet la rencontre joyeuse avec les autres.

Partons de cette injonction : « Connais-toi toi-même », la formule inscrite au fronton du temple de Delphes. Elle apparaît comme un préalable à tout apprentissage. À Delphes, consulter l'oracle, c'est-à-dire apprendre ce qu'il adviendra de soi, demande un acte préalable, la connaissance de soi. L'individu qui vient demander la parole de l'oracle est, en effet, dans la confusion, à son sujet et au sujet de son destin. Comment pourrait-il orienter son futur (donner sens à la parole de l'oracle), s'il ignore l'orientation de son désir, même s'il est en possession d'une parole anticipante ? Il n'est donc pas si curieux que, dès avant que soit rendu l'oracle, on lui propose de s'examiner d'abord lui-même. Que signifie cette injonction et en quoi est-elle liée à l'estime de soi ? La connaissance de soi a-t-elle des liens avec l'amour de soi, concept rousseauiste dont nous avons oublié l'importance ? Et en quoi les apprentissages sont-ils concernés par ces notions qui placent le moi au cœur de la « valeur », de ce qui est digne d'intérêt et d'existence ?

les outils de la langue pour organiser le monde autour de soi et en soi

Pensons d'abord le « Connais-toi toi-même » comme une injonction à connaître les outils de la langue, outils logiques, outils susceptibles d'organiser le monde autour de soi et en soi, ce monde intérieur où l'on a compris que le règne de la confusion représentait un frein. « Signe de santé très fin », selon Isabelle Agrech¹, le langage ne peut être conçu en dehors de sa relation à l'autre, il rend possible l'échange pacifié entre moi et moi-même, entre moi et les autres. Travailler les outils de la langue est une première étape vers la connaissance de soi, ce dont témoignent au plus haut point les travaux d'écriture qui réorganisent à la surface consciente le foisonnement malheureux de l'expérience confuse.

Si je parle, je parle d'abord la langue que l'autre m'a donnée (« le « je » est un cadeau du « je » des autres »). Il suffit que cette relation à l'autre (famille, parents) soit douloureuse, peu claire, osons le mot,

« marécageuse », pour que la douleur soit trop grande de rechercher qui je suis, donc ce que je peux devenir grâce aux apports du savoir et de la transmission. Sache d'où tu viens, si tu veux aller au-delà (on peut aussi penser à la phrase de Goethe : « Ce dont tu as hérité, acquiers-le afin de le posséder »). Serge Boimare² a bien montré comment la confusion sur l'origine détermine une forme mortifère de toute-puissance où l'autre n'a pas de place ; et le savoir encore moins puisqu'il menace cette toute-puissance. Les enfants qui ne veulent pas déposer leur carapace ont peur de se laisser influencer, par le savoir notamment. Les apprentissages les menacent au plus haut point et ils substituent à l'absence de fiabilité de leur intériorité une violence (de façade) où aucune négociation ne paraît possible. Toute négociation remettrait en cause leur force (une force physique travaillée) qui n'est qu'apparence³ : « La pensée [l'exercice exigeant du langage et de la connaissance de soi] que nous aurions tendance à classer parmi les instruments permettant d'accéder à un pouvoir, à un plus, est vécue paradoxalement comme un exercice qui peut mutiler, réduire, placer du côté des faibles ». On lira comment Boimare envisage le retour vers la pensée (donc vers un soi estimé) en permettant à l'enfant de donner forme, grâce à une appropriation des mythes, à ses angoisses, à ce qui serre la gorge (sens du verbe « ango », en latin) au point de ne pouvoir parler, de ne pouvoir « se » parler.

Faire entendre sa voix c'est vivre en sujet dans le monde des hommes : lorsque cette voix est incapable (incapacité langagière déterminée par l'incapacité à rencontrer l'autre), le sujet « semblable à lui-même » n'a pas de place. Or,



la société dans laquelle l'enfant progresse aujourd'hui est une société où être « semblable à soi » semble impossible. Comment être « semblable à soi » lorsqu'une annonce publicitaire, détournant une poésie lettriste de Brion Gysin : « I am what I am », ôte la majuscule au « I [je] » pour proposer que le fait d'être soi consiste d'abord à être dans les « bonnes baskets » (!). Au cœur de cette anecdote, il semble que se joue la coïncidence entre le « Connais-toi toi-même » de l'oracle de Delphes et ce que Rousseau appelle « l'amour de soi ». L'amour de soi « ne regarde qu'à nous », il vise la conservation de soi et le bien-être ; il se trouve tempéré dans son exercice par « une répugnance innée à voir souffrir son semblable »⁴. À l'opposé de l'amour de soi, il y a l'amour-propre, cette expérience douloureuse que fait l'enfant se regardant dans les yeux des autres : « l'amour-propre, qui se compare, n'est jamais content et ne saurait l'être, parce que ce sentiment, en nous préférant aux autres, exige aussi que les autres nous préfèrent à eux, ce qui est impossible ». Il y a là une impasse, celle de la « reconnaissance » au sujet de laquelle il serait utile de relire les commentaires de Hegel dans la « Phénoménologie de l'Esprit ».

● Amour-propre et amour de soi

À l'amour-propre s'oppose donc l'amour de soi, cette qualité de connaissance particulière qui consiste à savoir ce qui est « bon » pour soi, indépendamment des exigences de la mode, d'intérêts que l'on qualifiera d'hétéronomes. L'amour de soi est l'autre nom de l'autonomie, non pas se donner à soi-même ses propres règles contre la règle commune, mais faire sienne une règle qui permette de se maintenir comme sujet agissant, dans la



Partons de cette injonction : « Connais-toi toi-même », la formule inscrite au fronton du temple de Delphes. Elle apparaît comme un préalable à tout apprentissage.

responsabilité, l'initiative et surtout la joie, l'élément indispensable à l'équilibre individuel, un équilibre fait d'un élan vers un mieux-être. Telles sont les idées centrales de « l'Éthique » de Spinoza à l'égard de cette question. Dans la proposition VI de la troisième partie, il écrit : « Chaque chose, autant qu'il est en elle, s'efforce de persévérer dans son être » et, plus loin, avec la proposition LIII, il ajoute : « Quand l'Âme se considère elle-même et considère sa puissance d'agir, elle est joyeuse », et cette

joie reflète « le passage d'une moindre à une plus grande perfection ». Le bonheur n'est pas alors d'être reconnu par les autres comme centre d'une valeur particulière (la TV confère cette fausse reconnaissance de manière obscène), mais c'est le pouvoir d'être libre face aux émotions négatives, celles que j'obtiens dans la comparaison aux autres. Cette comparaison a des effets positifs lorsqu'elle est envie de se « perfectionner », à ne pas confondre avec la jalousie réactive et le mauvais esprit de compétition, au cœur de l'amour-propre.

Ajoutons que poursuivre l'effort d'être soi (autre mot de l'énergie qui exprime bien cette capacité à l'action) rend aussi possible l'accord pacifique avec les autres. Dans notre effort à nous préserver, nous devons aussi préserver les autres. L'enseignant repère vite dans la classe celui qui aide le mieux et le plus les autres enfants : ce n'est pas celui qui veut obtenir la reconnaissance (qui existera mais de façon accessoire), c'est celui qui est « bien dans ses baskets » ! Sans qu'il ait nécessairement les plus prisées ! Cet enfant-là connaît ce que d'aucuns appellent la « jubilation cognitive ». En elle se lit la réussite de l'élan pour « persévérer » dans son être, autre façon de parler d'estime de soi.

*Marie-José Minassian
Philosophe,
enseignante à Paris VIII (UFR
Arts, Philosophie et Esthétique).*

1. Voir l'intéressant article de cette orthophoniste dans le n° 58 de la lettre du GRAPE : « L'enfant et son corps », p. 81-87.

2. Voir son bel article, « Violence et pensée », reparu en juin 2001 dans la revue Dialogue n°100/101, (« Cent et une idées d'éducation nouvelle »).

3. Le lien entre la « castagne » et l'incapacité à s'exprimer est bien connu.

4. Second Discours, « Sur l'origine et les fondements de l'inégalité », p.73, Gallimard, 1965.



Christian Staquet, Formateur

Estime de soi comme prévention de la violence



Formateur en accueil et pédagogie coopérative,
Christian Staquet livre, ici, dix points de vue démontrant
l'influence positive de l'estime de soi dans la prévention
de la violence.

Pour les enseignants, la notion d'estime de soi est une donnée intervenant dans le processus pédagogique par leurs regards personnels sur l'évolution de la conception même de l'enfant et de leurs pratiques de classe.

Aujourd'hui, avec l'éducation des enfants qui est nourrie, dès le départ, de motivations, d'intérêts multiples et de stimulations personnelles, l'estime de soi ne peut être ignorée et constitue une partie déterminante pour une qualité de la relation éducative.

Le modèle que les enfants intègrent dans la culture médiatisée ou sportive devient celui de personnes qui gagnent à tout prix, qui sont orientées vers le bonheur et la réussite personnelle, affichant de la confiance en soi. Tout cela serait prometteur à la condition de s'inscrire dans une vraie réflexion partagée avec tous les intéressés, car on pourrait facilement détourner l'idée d'estime de soi vers celle d'arrogance, de vedettariat. A défaut de réussites, on vend le succès.

La pédagogie sait depuis longtemps que l'enfant qui a une bonne estime de soi sera enclin à la réussite



Le livre du Moi
Développer une image positive de soi
Christian Staquet

Editions :
Chroniques Sociales
Septembre 2001, 160 p.
Prix : 13,80 Euros

scolaire, à l'ouverture aux apprentissages, à la construction de soi à travers des relations positives avec les autres, les enseignants et la société.

Certes, nous pourrions avoir peur d'une « religion de l'estime de soi » mais, d'un point de vue éducatif, l'approche laïque de la personne et les valeurs de dignité et de respect contenues dans les grands textes sur les droits humains qui régissent notre évolution sociétale sont des protections suffisantes dès lors où l'enfant, par notion de responsabilisation de soi et de sa vie, va être associé à son processus éducatif et sera amené à réfléchir sur ses comportements, ses capacités, limites et responsabilités.

Un aspect important de la réflexion à développer me semble être l'idée que l'estime de soi participe fortement à une prévention intéressante des comportements violents ou de décrochage. Voici dix points de vue qui soulignent l'influence positive de l'estime de soi sur la prévention de la violence :

1 L'estime de soi nourrit notre besoin d'être reconnu et notre besoin d'estime et de respect, cela évite d'extorquer une reconnaissance par la négative. C'est l'aspect principal sur lequel nous pouvons agir en classe. Nous pouvons cultiver une approche positive de chacun, renvoyer souvent du feedback positif et reconnaître les efforts. Nous pouvons aussi distinguer la personne de son comportement ou de ses capacités pour, dans un respect profond de chacun, travailler à l'amélioration des apprentissages sans juger la personne de l'enfant ou sans prendre, personnellement, ombrage des maladroites du jeune apprenant.

2 Si l'enfant se sent important, s'il vaut quelque chose à ses yeux, il aura davantage de confiance pour être constructif et d'assurance dans la vie, dans les projets, dans les autres.

3 La blessure d'amour-propre (le regard des autres) se soigne par l'estime de soi et non pas par la revanche ou la compétition qui n'aident pas à s'en sortir, bien au contraire.

4 Si l'enfant se vit comme important, s'il vaut la peine, il va plutôt parier sur la vie, ne pas se mettre en danger ou se détruire en entrant soit dans la violence qui est destructrice, soit dans les retombées ou conséquences de la violence qui sont du côté de l'exclusion sociale.

5 Si l'enfant a confiance en soi, il aura davantage confiance dans les autres, pairs et adultes, et prendra le risque de l'ouverture aux autres, de la coopération.

6 Quand l'enfant s'estime, il peut aussi estimer les autres et construire des relations égalitaires, le contraire étant très très difficile.

7 Les vieilles colères et rancœurs que l'enfant recycle au présent disparaissent proportionnellement à l'estime de soi.

8 L'estime de soi nous donne la force de sortir des schémas prédéterminés dans nos scénarios de vie, de notre histoire, d'une certaine fatalité qui nourrit la violence.

9 Une estime de soi suffisamment bâtie permet à l'enfant de développer son libre esprit critique et une force personnelle pour ne pas suivre l'influence du groupe dominant quand celui-ci se définit par une culture violente ou un rejet du bon élève ou de celui qui est différent.

10 L'estime de soi permet à l'enfant d'être en contact avec toutes ses émotions, pas seulement celles qui sont liées à la colère et à son agressivité, ce qui le conduit à développer de l'empathie, à pouvoir considérer l'autre comme un sujet et non, comme dans la violence, comme un objet.

*Christian Staquet,
Formateur en accueil et
pédagogie coopérative*



Accueillir les élèves

*Une rentrée positive
et réussie
Christian Staquet
Préface de Philippe Meirieu*

Editions :
Chroniques Sociales
Juin 2002, 192 p.
Prix : 16,50 Euros

Des activités pour favoriser l'accueil entre élèves tant à la rentrée qu'au fil de l'année scolaire.

Un meilleur vivre ensemble au sein de la classe.

.....
*Laurence Mousset-Libeau, Ingénieur de Recherche
à l'Institut de Criminologie et Sciences Humaines (ICSH)*

Agir sur l'estime de soi pour prévenir la violence

Laurance Mousset*, Ingénieur de Recherche à l'Institut de Criminologie et Sciences Humaines (ICSH) de l'Université de Rennes 2, est l'initiatrice et la responsable d'un programme de prévention primaire des violences en milieu scolaire. Fruit de quatre années d'études de modèles de prévention de la violence européens et nord-américains, ce programme met en œuvre des préconisations qui améliorent l'estime de soi des jeunes et diminue le stress professionnel des adultes éducateurs.

*Laurence Mousset-Libeau est docteur en biologie moléculaire et en psychologie, criminologue. Elle intervient également en tant que formatrice auprès de différents organismes et institutions. Elle est, entre autres, l'auteur de : « La prévention de la maltraitance des enfants », éditions L'Harmattan, 2004.

Animation & Education : Quand avez-vous mis en place votre programme de prévention des violences en milieu scolaire et en quoi consiste-t-il exactement ?

Laurence Mousset : Il a été mis en place en 1998, dans le département de la Sarthe, ensuite, il a été repris en Ile-et-Vilaine, en 2000-2001, 2002-2003 et 2003-2004.

Ce programme comporte deux parties : une première partie de formation qui se déroule dans le collège avec les partenaires éducatifs au sens large (enseignants, médecin, infir-



► mière, assistante sociale...), tous volontaires. Cette formation dure 4 jours : une journée est consacrée à la méthode d'entretien avec un enfant, une autre, à l'étude des filtres de perception, c'est-à-dire la manière dont fonctionne l'institution et les différents professionnels. La troisième journée est dédiée à la façon selon laquelle les adultes vont animer les séances pédagogiques avec les élèves puisque ce sont les adultes du collège qui vont appliquer ce programme. La dernière journée vient un peu plus tard dans l'année, au mois de mars, et permet de faire un premier niveau de bilan. Nous profitons aussi de cette journée pour renforcer les connaissances théoriques sur la psychopathologie des agresseurs... Une fois passés les trois premiers jours de formation, les adultes vont animer des séances pédagogiques avec les élèves, à raison d'une séance de deux heures par mois. Au cours de ces séances, il y a tout un protocole pédagogique qui permet, non pas d'apporter du discours aux jeunes, mais de les mettre au travail sur des thématiques précises pour leur permettre d'élaborer une réflexion commune. Sans que cela soit dit, on va amener les élèves à faire de la médiation, à faire de la résolution de problèmes en équipe, à exprimer avec respect des opinions et des différences. Et l'estime de soi est fortement valorisée car ce programme va permettre aux talents propres de ces jeunes de se révéler en dehors des critères pédagogiques nécessaires mais dans lesquels on les cantonne, trop souvent, en milieu scolaire.

A&E : Utilisez-vous des techniques spécifiques au travail sur l'estime de soi ?

L.M. : C'est un travail qui se fait de manière dynamique et nous utilisons des techniques d'animation. Nous allons, par exemple, commen-

Et l'estime de soi est fortement valorisée car ce programme va permettre aux talents propres de ces jeunes de se révéler en dehors des critères pédagogiques nécessaires mais dans lesquels on les cantonne, trop souvent, en milieu scolaire.

cer à faire travailler les jeunes en petits groupes et chaque petit groupe va nommer un porte-parole et va devoir trouver une situation-problème imaginaire à soumettre au groupe. Une fois ce travail réalisé, il y a une confrontation : chaque groupe ne devra fournir qu'une seule solution par un seul porte-parole. Les jeunes sont mis en situation de régler et gérer par eux-mêmes leurs divergences, leurs oppositions. La recherche de solution peut générer des conflits. Or, les animateurs des sous-groupes qui ont été formés ont pour consigne de ne pas intervenir et de les laisser résoudre eux-mêmes la situation et c'est en ce sens que l'on va leur permettre de se révéler. Certains vont se révéler d'excellents médiateurs, d'excellents leaders positifs. Ils se rendent compte, entre eux, qu'il y a quelque chose qui se joue et d'autres modes relationnels qui s'instaurent. Les enseignants vont également s'apercevoir qu'un élève qui n'a pas forcément de bons résultats scolaires se révèle être un excellent médiateur. C'est

tout ce travail mis en œuvre qui va modifier les regards et renforcer l'estime de soi.

A&E : Sur quelles bases théoriques repose ce programme, de quelles méthodes s'inspire-t-il ?

L. M. : Ce programme repose sur 4 ans d'études que j'ai menées sur la prévention des violences à l'égard des enfants, études basées sur la comparaison de modèles nord-américains et européens. Ce programme repose également sur une analyse critique des programmes de prévention déjà mis en place en milieu scolaire et, notamment, sur un certain nombre de préconisations internationales. Il en ressort qu'il faut éviter les actions courtes et les intervenants extérieurs non intégrés au suivi des actions. De même faut-il respecter la maturité psychique des jeunes. Il est également indispensable de définir un objectif précis assorti d'instruments d'évaluation et, bien sûr, de qualifier le niveau de prévention (primaire, secondaire ou tertiaire, selon la définition de l'OMS) pour l'action préventive. Ce programme tient compte de ces préconisations puisque c'est un projet concret qui définit un niveau de prévention (le niveau primaire), s'appuie sur des objectifs précis, sur des protocoles fiables et sur des évaluations rigoureuses conduites par un évaluateur externe.

L'hypothèse de ce travail est d'améliorer l'estime de soi des jeunes qui, si elle est effondrée, constitue un facteur de vulnérabilité aussi bien pour les personnes qui vont passer à l'acte agressif que pour les personnes en position potentielle de victimes. Ce programme de prévention devait donc agir sur l'estime de soi. L'évaluation, développée par une analyse statistique, a montré que c'était le cas.



A&E : Il n'améliore que l'estime de soi des élèves ou, également, celle des enseignants ?

L.M. : Nous n'avons pas mesuré ce critère au niveau des enseignants mais cette amélioration de l'estime de soi des élèves a forcément un impact au niveau des adultes. Il est évident que si ce programme fonctionne, c'est parce que les adultes vont s'enrichir avec cette action et vont avoir recours à d'autres modes de fonctionnement et d'interaction avec les élèves. Notamment, ils vont développer une vision plus positive, avoir d'autres ressources relationnelles et de communication.

Les conflits entre élèves, les troubles de comportement de certains élèves sont une source très importante de tension chez les enseignants. Leur réaction est parfois de mettre à distance les élèves, de ne pas communiquer, d'avoir un regard plus méfiant et ils ne vont pas forcément pouvoir identifier les élèves victimes de violence ou en difficulté. Ces conflits et troubles provoquent ce que j'appelle « un

Nous avons effectivement mesuré de quelle manière les enseignants répondent à ce stress professionnel. Nous constatons qu'ils répondent de façon émotionnelle et ce programme va modifier leur adaptation au stress en leur donnant confiance en leur capacité à gérer les conflits, à écouter et entendre les élèves et trouver des solutions avec eux et au niveau de l'équipe éducative.

bruit de fond » avec une dispersion de la relation et de la communication. Nous avons effectivement mesuré de quelle manière les enseignants répondent à ce stress professionnel. Nous constatons qu'ils répondent de façon émotionnelle et ce programme va modifier leur adaptation au stress en leur donnant confiance en leur capacité à gérer les conflits, à écouter et entendre les élèves et trouver des solutions avec eux et au niveau de l'équipe éducative. Ce programme va renforcer le travail dans l'équipe

dans une vision plus positive et constructive des relations avec les élèves. C'est cette interaction positive qui va permettre de modifier les regards : les enseignants se sentent plus forts pour régler les conflits, pratiquer la médiation, entendre ce que les élèves ont à dire et, peut-être, développer une autorité plus objective reposant sur un travail en équipe, une cohérence de l'équipe et une application plus juste du règlement intérieur. Il va se mettre en place une sorte d'autorité (pas d'autoritarisme) plus ancrée, plus légitime des enseignants et, cela, les élèves le ressentent très rapidement. Cette différence de positionnement qui va s'accompagner d'une diminution du stress des enseignants va permettre aux élèves de prendre, eux aussi, à leur tour, une autre place : les élèves se sentent moins dévalorisés, moins jugés et sont plus enclins à donner en échange. L'ensemble de ce travail contribue à modifier les processus de violences et de conduites à risques chez les jeunes.

LA PRÉVENTION DE LA MALTRAITANCE DES ENFANTS

Laurence Mousset-Libeau
Préface de
Loïck M. Villerbu
décembre 2004
214 pages
Prix éditeur : 19 Euros

Après vingt ans de prévention dans le domaine de la maltraitance des enfants

en France, une rétrospective s'impose. Partant d'un éclairage historique, force est de constater que les mouvements préventifs empruntent différents espaces politiques avec un mouvement de balancier. Soulignant le manque d'engagement des pouvoirs publics, l'auteur montre la nécessité de développer des projets concrets. Elle met en œuvre ces préconisations dans un programme scolaire qui améliore l'estime de soi des jeunes et

diminue le stress professionnel des adultes éducateurs.



*Interview réalisée par
Marie-France Rachédi*



Programme expérimental de prévention :

« Mieux vivre ensemble à la maternelle »

Depuis une vingtaine d'années, le pédiatre, Jacques Fortin*, s'intéresse au comportement de l'enfant et de l'adolescent, notamment en milieu scolaire, et a mis en place des structures d'aide aux enseignants confrontés à des conduites transgressives (violence, drogue, absentéisme, suicide...). C'est dans une perspective de prévention globale et précoce de difficulté de socialisation qu'il a élaboré un programme expérimental de prévention chez les tout-petits : « Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle ». *Témoignage.*

« Le programme : « Mieux vivre ensemble dès l'école maternelle », basé sur le développement de l'estime de soi, s'adresse aux enseignants et est un support au développement d'un certain nombre de compétences psychosociales. Il s'appuie sur une recherche menée dans les écoles primaires et sur les études longitudinales menées au Canada, aux Etats-Unis ou en Australie.

Lors d'interventions dans des classes de CP portant sur le concept de qualité, nous avons notamment observé qu'aucun des élèves ne se reconnaissait de qualités, ne se définissait positivement, la plupart se trouvaient nuls et bons à rien. Or, comment aborder sereinement, pacifiquement l'autre quand on doute de soi ? Comment réussir sa scolarité ? Le développement d'une estime de soi positive est essentiel et interpelle tous les éducateurs.

Des travaux menés par des Américains et des Canadiens, en étudiant le parcours de violence d'adolescents, ont montré les manifestations précoces de l'agressivité et

l'intérêt d'intervenir avant l'âge de 8/9 ans afin d'éviter l'ancrage de conduites violentes. Ces recherches ont, en effet, mis en évidence qu'un certain nombre de compétences psychosociales sont indispensables pour gérer certaines situations de la vie courante et, en particulier, des situations de conflit. Développer ces compétences contribue à prévenir ces conduites à risques qui s'expriment, à l'adolescence, par des consommations excessives de différents produits licites ou illicites, la vitesse excessive, la délinquance, le suicide... tout cela renvoie à une espèce de tronc commun qui se situe dans la petite enfance.

● **Début de la socialisation**

Tout ce qui est autour des débuts de la socialisation est extrêmement important et c'est autour des premières années qu'il y a un certain nombre d'opportunités permettant à l'enfant de socialiser ses pulsions. Pour obtenir ce qu'il désire, l'enfant va tester un certain nombre de comportements. Nous l'avons tous fait. Là où cela devient problématique, c'est

quand des enfants ne vont pas pouvoir ajuster la bonne réponse à la situation et vont se cantonner dans une seule forme de réponse : l'agressivité ou le retrait. Nous avons, là, deux modes de comportement (agressif ou dépressif) qui, s'ils deviennent répétitifs, apportent un certain nombre de perturbations dans le développement de l'enfant. L'enfant dépressif grandissant, il va avoir très peu confiance en lui, en ses compétences, ses capacités ; il va avoir des difficultés à réussir et on retrouve un bon nombre de ces enfants dans des conduites d'addiction, voire dans des tentatives de suicide. Les enfants plus costauds qui s'aperçoivent qu'en tapant ils obtiennent des autres ce qu'ils veulent auront une meilleure image d'eux que les dépressifs mais cette image n'est valorisée que par l'exercice de la violence et la crainte qu'ils exercent sur les autres. Ces deux comportements vont entraîner des difficultés en milieu scolaire et, ce, dès la maternelle ou le primaire.

La question qui se posait est : comment peut-on éviter cet ancrage dans les premières années en comprenant pourquoi ces gamins vont privilégier telle ou telle conduite, que ce soit de retrait ou d'agressivité ? Ce que l'on sait, c'est que plus on intervient tôt dans le processus, à travers le rôle éducatif de l'adulte, plus on a de chance de modifier ces types de comportement. D'où l'idée de travailler avec des enseignants de l'école maternelle pour aider les enfants qui n'ont pu trouver dans leur milieu familial les possibilités de développer les compétences nécessaires à la vie en société.

Le programme : « Mieux vivre ensemble »¹, qui s'appuie sur un didacticiel et des outils pour les enseignants volontaires de la maternelle et du primaire, vise à aider



l'enfant à savoir gérer ses émotions et ses relations sociales. Il apprend à reconnaître et à nommer ses sentiments, à prendre conscience de la valeur de soi et de celle des autres et à respecter leur identité. Il va reconnaître des qualités et des compétences à lui-même et aux autres.

Fondé sur les programmes officiels

« Mieux vivre ensemble » s'appuie sur les programmes scolaires tout à fait compatibles avec nos objectifs en renforçant certains points : l'expression écrite - lecture (contes) -, l'expression orale - discussions rituelles organisées avec des règles d'écoute de l'autre, possibilité de parler de son vécu ou de son quartier - l'expression motrice et l'expression artistique. L'école fonctionne comme si les conduites de chacun, et notamment celles des enfants, relevaient de la seule rationalité alors que ceux-ci, notamment les plus jeunes et ceux qui vivent dans des milieux socialement défavorisés, fonctionnent énormément dans le champ de l'émotionnel. Aussi convient-il d'abord d'enrichir le vocabulaire des enfants pour leur permettre de reconnaître et verbaliser les émotions afin de pouvoir les contrôler. A partir d'une lecture qu'ils font ou que l'enseignant fait en maternelle, les élèves réfléchissent, discutent, interrogent en faisant appel à leur expérience, à leur propre vécu. Pour traiter les différentes thématiques abordées dans le programme, l'écrit, l'oral, les arts plastiques, l'activité physique... sont des supports quotidiennement utilisés. Il s'agit de repérer les compétences cognitives mais aussi motrices, artistiques, psychosociales qu'ont les enfants afin de les valoriser et de remplacer cette sorte de stigmatisation de tout ce qui est négatif chez les enfants par une

Après un travail sur le vocabulaire, il s'agit, en fait, d'opérer un travail sur la qualité, l'estime de soi de l'enfant afin de lui permettre de prendre progressivement confiance en lui, de s'affirmer, de se sentir suffisamment sécurisé pour entrer en relation avec l'autre, gérer pacifiquement les conflits et, aussi, de développer un esprit critique.



dynamique de la réussite, en soulignant de manière presque obsessionnelle mais jamais démagogique ce qu'ils réussissent. Les enfants vont prendre conscience, de manière expérientielle, de ce qu'ils savent faire et de ce que les autres savent faire. Aussi, à côté de temps forts hebdomadaires, c'est l'usage au quotidien des compétences abordées qui va permettre à l'enfant d'intégrer des conduites valorisées par l'école et dont il mesure les bénéfices pour lui-même.

Opérer un travail sur l'estime de soi

Après un travail sur le vocabulaire, il s'agit, en fait, d'opérer un travail sur la qualité, l'estime de soi de l'enfant afin de lui permettre de prendre progressivement confiance en lui, de s'affirmer, de se sentir suffisamment sécurisé pour entrer en relation avec l'autre, gérer pacifiquement les conflits et, aussi, de développer un esprit critique qui le rende progressivement autonome

dans son mode de pensée et dans ses décisions. Enfin, un troisième travail consiste à prendre conscience que l'attention que l'on porte à l'autre contribue à renforcer l'estime de soi par valorisation de sa propre image. On essaie d'aider les enfants à s'intéresser à l'autre pour s'enrichir de ce que fait l'autre et comprendre que l'on peut avoir des projets en commun. Quand on s'intéresse à l'autre, on pose des questions, on apprécie ce que fait l'autre et on reçoit de l'autre un retour plus positif. De plus, cette connaissance mutuelle apaise les tensions (plus on connaît les autres, moins on a envie de taper dessus), et fait naître une solidarité entre élèves. Et l'hypothèse que nous formulons est que les capacités ainsi acquises sont exportables hors de l'école et peuvent aider l'enfant dans la gestion de son existence en général.

Témoignage recueilli par Marie-France Rachédi

1. Ce programme a été mis en place dans des écoles primaires de Roubaix, de Paris, des environs de Clermont-Ferrand. Les enseignants qui participent et appliquent ce programme sont volontaires et reçoivent une formation. Les résultats chiffrés, obtenus à ce jour, s'avèrent très positifs : baisse notable de l'agressivité entre élèves, voire à l'extérieur de l'école, baisse des situations de retrait, augmentation des conduites d'entraide et de solidarité et meilleure disposition aux apprentissages.

* Jacques Fortin, pédiatre de formation, est actuellement professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université du Droit et de la Santé de Lille, directeur du Service Interuniversitaire de Santé des Étudiants, il a été médecin conseiller du recteur de l'académie de Lille pendant treize ans. Il a créé le groupe académique de soutien et de prévention pour les adolescents à risques (GASPAR). Jacques Fortin est l'auteur, avec Georges Fotinos, de : « Écoles sans violence ? De l'urgence à la maîtrise », paru aux éditions Hachette Éducation, en 2000. Il a également publié : « Mieux vivre ensemble à la maternelle », paru aux éditions Hachette Éducation, en 2001.



Point de vue

Des enseignants formés à « l'estime de soi et des autres »



Ils sont une bonne soixantaine aujourd'hui, enseignants, militants et/ou permanents de l'Office Central de la Coopération à l'École, à avoir bénéficié d'une formation à « l'estime de soi et des autres » lors des Journées d'études Fédérales de leur mouvement pédagogique : avec Christian Staquet (en 2003, 2004 et 2005) et Adelin Rousseau (en 2005). Qu'ont-ils pensé de cette formation ? L'ont-ils exploitée par la suite et comment ? Que leur a apporté un travail sur « l'estime de soi » ?

Si vous deviez n'en citer qu'un, quel serait l'apport personnel principal que vous retiendriez de cette formation à l'estime de soi ? C'est une des premières questions que nous avons posée à une dizaine de permanents de l'OCCE ayant suivi une formation à « l'estime de soi et des autres ». Tous sont unanimes, cette formation est venue consolider des idées personnelles :



Ci-contre, au premier plan, Christian Staquet animant un stage "Estime de soi" lors de Journées d'Études Fédérales OCCE 2004.

Photo :R. Touati

ainsi, pour Philippe Saint-Germain, de l'OCCE 06 : « Cette approche vient renforcer l'idée que pour bien apprendre, pour travailler, il faut se sentir bien, en confiance. C'est vérifiable tout le temps et le mérite d'un travail sur « l'estime de soi », c'est de le faire percevoir à des personnes qui n'avaient peut-être pas cette perception ». Dans le même esprit, Rozenn Thomas, de l'OCCE 22, affirme que : « Cette « découverte » du travail sur l'estime de soi a concrétisé, précisé des ressentis personnels tels que la nécessité de prendre le temps, de ritualiser et d'institutionnaliser des moments pendant lesquels on est certain que chacun existera et existera en positif ». Et de constater, un peu plus loin, que : « Beaucoup de nos collègues pensent que règne dans leur classe un climat propice à l'expression et à l'existence de chacun mais.... Que font-ils précisément pour cela ? La formation sur l'estime de soi proposée par Christian Staquet apporte des réponses ».

C'est surtout le climat régnant dans le groupe grâce à ce travail sur l'estime de soi qui a étonné et enthousiasmé Georges Laumuno, de l'OCCE de Guadeloupe. Il nous confie que : « Les propos de Monsieur Adelin Rousseau, posant clairement comme postulat à tout travail en coopération une parfaite adéquation avec son « Moi », m'ont particulièrement séduit. Il paraît toujours évident de dire que l'on ne peut comprendre les autres que si l'on a fait « le point avec soi » mais les choses paraissent tout de suite plus claires lorsqu'on les a vécues dans un groupe en quête active de confiance. Ce climat de sérénité est un bon catalyseur pour la rencontre avec les autres ». Pierre Ruch, de l'OCCE 68, n'hésite pas à admettre que cette formation a changé son regard sur les autres dans le cadre du travail en groupes : « Cette formation m'a conduit à déployer une nouvelle « acuité » et une nouvelle « vision » des interactions dans les groupes. Elle a déve-



loppé, chez moi, la nécessité d'être plus respectueux, aussi bien du groupe que des individus. Dans mes interventions avec des classes, l'application est instantanée et permet une plus grande efficacité tout de suite. Les enfants entrent facilement dans la démarche ». Changement de regard sur les autres, aussi, pour Jean-Paul Cabot, de l'OCCE 31 et, dans son cas précis, sur ses élèves : « J'étais déjà convaincu de la nécessité de respecter le ressenti de l'enfant lorsqu'il est exprimé. Grâce à cette formation, je devenais l'organisateur d'un outil, dans un temps délimité, sans courir le risque d'une réaction trop passionnelle, parfois incontrôlable en classe. Et le fait de mettre en place cette démarche dans ma classe m'a fait réaliser que la connaissance réciproque des enfants n'était pas aussi évidente et que le vécu rapporté de l'extérieur valorisait les uns ou écrasait les autres ».

Le deuxième point qui nous intéressait était de savoir si ces stagiaires avaient pu réinvestir les acquis de cette formation. Le but de ces Journées d'Etudes Fédérales (JEF) est, comme le souligne Gérard Blanchard, membre du Conseil d'Administration national de l'OCCE, responsable de cette formation, de « former des formateurs ». Ils ont, effectivement, tous réinvestis cette formation mais, dans un premier temps, pour « compléter, agréments leurs actions de formation plus habituelles » : comme Philippe Saint-Germain, dans le cadre de formation de Directeurs, Georges Laumuno, à l'occasion de stages de formation de délégués-élèves, Jean-Paul Cabot, dans le cadre de ses activités quotidiennes d'enseignant auprès de ses élèves, ou encore Pierre Ruch qui affirme même que : « Ces acquis viennent incontestablement non pas compléter ni agréments mais réelle-

« Nous n'avons pas le pouvoir de donner de l'estime de soi à nos élèves, mais on peut mettre en place les conditions pour que l'autre puisse travailler son estime. »

Rozenn Thomas



Photo : R. Touati

ment STRUCTURER les actions de formation que je mène vers divers publics : directeurs en formation, groupes de PE2, collègues en stage de formation continue, mais aussi dans le cadre de mes activités « privées » de responsable d'association. Les « actions » tiennent une place importante dans la programmation des activités de formation ou d'information ». En fait, comme l'explique Jean-Paul Cabot : « On ne naît pas à l'estime de soi en une demi-journée. On entend des « possibles » si un groupe se crée au cours de 2 séquences. On travaille la relation à l'autre et le retour à soi, si deux jours sont réservés à cette approche. Et, à partir de ce minimum, l'outil, la fiche,

l'exemple, le jeu prennent leur sens dans l'ambition de l'enseignant à transformer sa classe ». La maîtrise des outils propres au travail sur l'estime de soi demande, donc, du temps et c'est pourquoi beaucoup ont souhaité, comme Stéphane Daval : « prendre du temps pour intégrer, digérer et formuler des outils utilisables avec des enseignants lors de stages courts (en général, des animations pédagogiques de 3 heures). Il m'a fallu presque un an pour me sentir en capacité d'animer une formation à ce sujet.

Je me suis fixé trois objectifs lors de ces formations :

- vivre des activités positives de présentation de soi afin de les transférer dans sa pratique professionnelle ;
- expérimenter des activités de construction de l'estime de soi ;
- être capable de prendre en compte l'estime de soi dans sa pratique professionnelle.

Je parle un peu de théorie dans ces formations, je donne des références (dont les deux plaquettes OCCE : « Estime de soi », cycle 1 et cycles 2 et 3, réalisées par le groupe « Droits de l'enfant », dans les A&E N°175 et N°181), mais surtout je fais utiliser des outils transférables dans la pratique quotidienne (ritualisation du bonjour, le bingo, par exemple ...).

Pour Rozenn Thomas, la démarche a été similaire : « Après le premier stage, j'ai utilisé certaines techniques avec des PE2 (module première prise de fonction) pour introduire et illustrer mes projets et propos sur « l'accueil des élèves » et « le premier jour : un défi ». Mais, ensuite, elle a mis en place des actions « estime de soi » spécifiques avec une entrée qui ne l'est pas moins : la prévention



Photo : R. Touati

Formation à "l'estime de soi et des autres", animé par Adelin Rousseau, lors de Journées d'Etudes Fédérales OCCE 2005.

une place primordiale et est déclinée « à l'infini »... Mais l'intitulé choisi nous semblait mieux correspondre aux besoins des enseignants. Cette année encore, sur proposition de Christian Loringuer, Maître Formateur, sur le site IUFM de Rennes, nous avons participé à un stage académique de 3 jours, 1er et 2d degrés : « Estime de soi et prévention des conduites à risque ». A la suite de ces 2 dernières formations, sur demande de stagiaires, j'interviens dans un REP (Réseau d'Education Prioritaire), une demi-journée, sur le thème spécifique de l'estime de soi (leur projet est de mettre ce thème en transversal dans leur projet d'école sur tout le REP) ».

Enfin, sur un terrain plus psychosocial, nous nous sommes intéressés à l'impact de cette for-

► des conduites à risque, ainsi qu'elle nous l'explique : « Depuis, avec la présence de Christian Staquet, nous avons organisé une conférence et un atelier de 3 heures sur le thème : l'estime de soi comme moyen de prévenir la violence, s'intégrant dans notre pro-

jet plus vaste de la prévention de la violence. Puis, cette année, nous avons proposé trois jours de formation, toujours avec Christian Staquet, pour 25 enseignants, sur le thème : « Créer un climat de classe positif ». Thème dans lequel l'estime de soi a

« L'estime de soi va de pair avec l'estime des autres et renforce, à ce titre, la citoyenneté ».

Técla Périgois, permanente de l'Association départementale de l'OCCE du Loiret, a suivi la formation : « Estime de soi et des autres » avec Christian Staquet. A-t-elle pu réinvestir ses acquis dans ses activités de formation habituelles ou dans le cadre d'une formation spécifique à l'estime de soi ?

« La toute première fois que j'ai réinvesti les acquis de la formation à l'estime de soi, c'était une demi-journée « Formation des directeurs nouvellement nommés » à l'IUFM. Le groupe ne semblait pas fonctionner, les collègues ne savaient pas trop ce qu'ils venaient faire et n'avaient en tête que des questions au sujet de la gestion financière. Le tour de table à l'aide du ballon et la notion de prise en compte de chacun des participants en tant qu'individu et non plus en tant que « stagiaire lambda » ont permis de passer une matinée sympathique et formatrice, au cours de laquelle chacun a pu « trouver son compte ».

Au vu de l'intérêt suscité et de la réussite des exercices proposés, l'Association Départementale de l'OCCE a mis en place une demi-journée de formation intitulée : « Identité, estime de soi et pédagogie coopérative », à laquelle 8 collègues se sont inscrits. C'était un mercredi matin, sur le temps libre de chacun.

Les participants ne se connaissaient pas et ont participé sans retenue à un « bingo » (voir encadré) de 16 cases, sans thème précis, ont abordé les sons « cactus » et les sons « peluches » (voir encadré) devant le groupe. Après chaque exercice, une discussion libre s'est instaurée et l'évaluation, à la fin de la matinée, s'est faite à l'aide des petits bonshommes sur l'arbre...

Les enseignants sont parfois réticents à se lancer dans les moments « philo », les groupes de parole, de peur de perdre le contrôle, de ne pas tout savoir. C'est pourquoi il est important, si l'on veut leur donner l'envie de mettre en place une classe vraiment coopérative, de leur fournir des outils qui renforcent leur estime de soi et font, à certains moments, une place plus importante au ressenti qu'à la connaissance.

Actuellement, nous allons terminer la 3ème journée du stage : « Communication au service des groupes de parole » (3 mercredis entiers en dehors des animations « obligatoires », 20 stagiaires). Au cours de ce stage, quelques outils ont été mis en pratique par les stagiaires. Le groupe est très soudé et « fonctionne » parfaitement. Les collègues pourront réinvestir certaines techniques ; il semble, en effet, indispensable de les avoir vécues afin de comprendre leur importance et de ne pas les « plaquer » seulement dans des moments de classe comme des « jeux ».

L'« estime de soi » va de pair avec l'« estime des autres » et renforce, à ce titre, la citoyenneté. Dans les domaines abordés, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, jamais de jugement et on peut même s'abstenir de participer, si on ne se sent pas assez en confiance. C'est un bon entraînement à l'exercice de la démocratie et un préalable au bon fonctionnement des débats au sein d'une classe ».

Tècla,
Association Départementale OCCE 45



| | | | |
|-------------------------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|
| A 3 FRÈRES | EST ALLÉ AU CINÉMA HIER SOIR | A FAIT SON LIT CE MATIN | AIME LA PLUIE |
| SAIT NAGER LE CRAWL | PARLE PLUSIEURS LANGUES | EST NÉ À L'ÉTRANGER | ENSEIGNE EN MATERNELLE |
| AIME LES CHATS | COLLECTIONNE LES TIMBRES | SAIT JOUER AU TAROT | EST PASSÉ À LA TÉLÉ |
| EST DÉJÀ ALLÉ DANS L'HÉMISPHERE SUD | EST ENFANT UNIQUE | NE MANGE PAS DE VIANDE | FUME LA PIPE |

BINGO

■ 16 cases (4*4) ou 25 (5*5)

■ Cela ressemble au morpion, il faut avoir quatre (ou 5) «croix» horizontalement, verticalement ou dans la diagonale.

■ Comment «obtenir» des croix ?

■ Dans chaque case est inscrite une petite phrase.

■ Les participants vont les uns vers les autres et s'interrogent : Daniel, es-tu allé au cinéma hier soir ? Si oui, Daniel signe dans cette case.

Sylvie, as-tu fait ton lit ce matin ? Si oui, Sylvie signe dans cette case. Etc...

■ On ne peut poser qu'une seule question à la fois et attendre que quelqu'un soit « disponible » pour l'interroger...

■ Lorsque j'ai recueilli quatre signatures qui forment une ligne, je crie « BINGO ».

Il n'est pas interdit aux participants d'en dire plus... (Hier soir, je suis allé voir : « Un long dimanche de fiançailles » et j'ai adoré...), (Je suis très maniaque, je ne peux pas sortir sans faire mon lit !!!), (Non, je ne sais pas nager, pas plus le crawl que la brasse...), etc.

BINGO

mation sur leur propre personnalité : a-t-elle permis d'améliorer leur propre estime d'eux-mêmes ? Quel est l'impact de cette formation sur les individus, le groupe ?

Le « oui » est, là encore, unanime : ce travail sur l'estime de soi favorise un climat de confiance dans un groupe, permettant de mieux s'y sentir et, donc, de travailler ensemble, telle que le confirme Jean-Paul Cabot : « Dans le cadre de cette formation faisant jouer en alternance sécurité et fragilité, ques-

tionnement et sérénité, j'ai conforté mon assurance d'enseignant et de formateur, alimenté ma pratique du respect du groupe auquel je suis occasionnellement intégré ou confronté, contraint ma conscience de prendre en compte le ressenti des personnes devant qui je suis amené à m'exprimer, en responsable ou participant, acteur ou témoin ».

Tout travail en équipe passerait donc, d'abord, par une formation à « l'estime de soi » ! Et Stéphane

Daval va encore plus loin parce qu'il précise que : « Cette formation m'a éclairé sur un point important, c'est que le travail sur l'estime de soi est un préalable au travail coopératif. Aujourd'hui, j'essaie de garder à l'esprit, dans mes propres activités de formation, les deux raisons du travail sur l'estime de soi : la construction de l'identité de soi, ce qui correspond à des objectifs de construction de la citoyenneté ; la construction d'un groupe, préalable à l'organisation coopérative de la classe, en prévision de la possibilité de travailler réellement en groupe ». Tous sont convaincus que l'on ne peut pas former à l'estime de soi si l'on n'a pas été formé soi-même car « le vivre ne sera jamais remplacé par le livre »* et que les enseignants devraient pouvoir suivre une telle formation car « un bon enseignant est un enseignant qui va bien », un bon formateur, aussi. Et un bon apprenant ? Nos stagiaires, comme Jean-Paul Cabot qui utilise directement ces outils dans sa classe, nous l'ont

SONS CACTUS ET SONS PELUCHES

■ Chacun réfléchit en silence et note :

« SONS CACTUS »

Le bruit ou le son qui m'irrite le plus : ...
Le bruit ou le son qui me donne la migraine : ...
Le bruit ou le son que j'évite : ...
Les bruits avec lesquels je ne pourrais pas vivre : ...
Les paroles qui me crispent : ...

« SONS PELUCHES »

Les sons les plus agréables : ...
La musique qui me relaxe : ...
Les mots qui me touchent beaucoup : ...
Les bruits qui rassurent : ...
Un air ou un refrain que j'apprécie : ...

■ Ensuite, chacun énonce et explicite ses choix au groupe.

■ En préambule de chaque animation, il faut poser les règles suivantes : il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse ; chacun a le droit de jouer son joker et de ne pas répondre.



Photo : R. Touati

approche à « l'Estime de soi » ajoute un pan à décliner à l'infini pour permettre aux enfants d'accéder à une citoyenneté encore plus riche, plus

solide.... Cette démarche me semble être un pré-requis indispensable avant tout apprentissage, qu'il soit dans le domaine du savoir-être ou du savoir-faire. Nous n'avons pas le pouvoir de donner de l'estime de soi à nos élèves, mais on peut mettre en place les conditions pour que l'autre puisse travailler son estime. On peut lui dérouler le tapis rouge (dixit Christian Staquet). ».

Analyse par
**Christian Lorinquer,
Marie-France Rachédi,
Robert Touati,
et Evelyne Vincent**

* Jolie formule empruntée à Rozenn Thomas, et tellement vraie !

La conscience d'être unique et utile à la collectivité

Evelyne Vincent, permanente de l'Association départementale de l'OCCE de l'Essonne, a suivi la formation : « Estime de soi et des autres », en 2004, avec Adelin Rousseau. Pourquoi a-t-elle suivi cette formation ? Qu'est-ce que cela lui a apporté ?

« Ce qui m'a poussée à suivre ces ateliers : le retour très favorable des collègues qui avaient participé aux deux formations de Christian Staquet, retour qui a fait écho à des lectures concernant l'importance de l'affect (confiance et estime de soi) dans le processus d'apprentissage. L'avancée dans les études neurologiques et le fonctionnement du cerveau¹ ont permis de démontrer que le "cortex", centre des apprentissages, ne peut être actif que si les charges émotionnelles et les besoins vitaux assurés par le reste du cerveau étaient comblés en amont. Ces découvertes essentielles mettaient en évidence qu'un enfant, quel que soit son âge, ne peut construire de nouveaux savoirs s'il ne se sent pas en sécurité dans le groupe-classe ni conscient de ses capacités à apprendre. Ces lectures venaient valider ma conception et ma pratique axées sur la construction de valeurs communes et de relations de respect entre élèves et enseignants. Il me manquait, néanmoins, tout un domaine d'actions à mettre en place visant à améliorer chez chacun la connaissance et l'image de soi. Ce volet, qui fait partie de l'éducation à la citoyenneté, est encore peu développé dans les classes.

Avec les ateliers développant l'estime de soi proposés, cette année, par Adelin Rousseau, j'ai découvert qu'en tant qu'enseignante défendant la pédagogie coopérative et participative j'avais moyen d'accroître l'implication de chacun en développant parallèlement un fort sentiment d'appartenance au groupe.

Vivre soi-même ce type d'activité permet de prendre conscience que « l'estime de soi » ne constitue pas le nouvel outil à la mode à appliquer telle une recette. Ces ateliers mettent en évidence la difficulté qu'un grand nombre de personnes ressent à parler de soi de façon positive ou sans complexe, en faisant apparaître, par exemple, ses points forts et ses points faibles.

Un autre élément dont on prend conscience par la pratique est la nécessité de présenter les différents jeux de façon graduée, en fonction de l'âge des enfants. Cette progression évite les blocages qui pourraient se produire chez les préados, notamment (je fais référence aux jeux où l'on entre en contact physique avec l'autre).

Cette formation, encore méconnue, contribue à l'amélioration du « Mieux vivre ensemble » cité dans les programmes de 2002, elle libère la parole, permet d'éliminer les tensions et le stress. Elle redonne à chaque individu : élève, enseignant, formateur, la conscience d'être unique et d'avoir cependant un rôle à jouer dans la collectivité ».

Evelyne Vincent

1. Voir, notamment : « Accompagner la construction des savoirs » de Rosée Morissette, Editions Chenelière/ MacGraw-Hill dont les trois premiers chapitres font état de façon claire et synthétique du fonctionnement du cerveau.

« What Helps Students Learn ? » étude de Margaret Wang, Geneva Haertel et Herbert Walberg (recouvrant 50 ans de recherches de toutes sortes en éducation), publiée en 1993 et traduite dans le numéro 90 de "Vie pédagogique" (1994).
Paul D. Maclean, « Les trois cerveaux de l'homme », Paris, Robert Laffont, 1990.

Quelques logiciels pour protéger nos enfants

Grâce à Internet, nos enfants, nos élèves ont accès à un outil de connaissance et de communication fantastique.

Mais il faut prendre des précautions : d'une part, certains sites ne leur sont pas du tout destinés et il faut leur en interdire l'accès, d'autre part, ils peuvent être les cibles involontaires de malveillants, détraqués et autres pédophiles. C'est ce dossier que je vous propose d'ouvrir aujourd'hui.

En ce qui concerne la première catégorie, on peut utiliser des « logiciels de contrôle parental ». Je vous renvoie au site d'une ONG, Action Innocence : www.actioninnocence.org. Celle-ci a testé 20 de ces logiciels de contrôle et met ses résultats à votre disposition, ainsi que des conseils de base pour l'utilisation de l'Internet et une foule d'autres informations et logiciels.

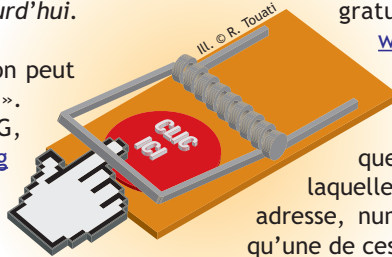
Pour la deuxième catégorie, il faut d'abord prendre conscience de la situation actuelle. Selon un document de la Secrétaire d'Etat aux Droits des Victimes : « Il suffirait, en moyenne, de 12 minutes pour qu'un enfant discutant sur un forum ou sur un t'chat reçoive un message douteux ».



Au sein de l'éducation nationale, à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/9/MENT0400337C.htm> vous trouverez les renseignements permettant la mise en œuvre d'une « chaîne d'alerte » si des élèves sont confrontés à des problèmes lors de leur navigation.

Il est donc indispensable que vos enfants, vos élèves ne puissent fournir involontairement à des personnes mal intentionnées leurs coordonnées.

Je vous recommande, pour cela, un logiciel libre et gratuit, Logprotect, accessible sur le site : www.logprotect.net



Logprotect bloque automatiquement la saisie de certains mots contenus dans une liste que l'on peut compléter à loisir, mais dans laquelle il est recommandé d'inscrire : nom, prénoms, adresse, numéros de carte bleue, ou de téléphone. Dès qu'une de ces données personnelles est saisie, quel que soit le logiciel utilisé, elle est automatiquement effacée par le logiciel et une fenêtre d'information, avec un texte modifiable, s'affiche. Dans une deuxième liste, on peut inscrire des mots-clés permettant d'accéder à des sites où l'on ne veut pas que l'enfant aille. Si l'on a écrit, par exemple, le mot « cul » dans cette liste, l'entrée de ce mot écrit seul bloquera l'accès mais le mot « culture » sera libre d'accès.

r.harte@occe.coop

3 QUESTIONS

AUX CONCEPTEURS DE LOGPROTEC

Animation & Education : Quelles sont les spécificités de Logprotect ?

Logprotect : La plupart des logiciels de contrôle travaillent « dans l'ombre ». Logprotect n'est pas un logiciel espion ni répressif. Il n'enregistre rien. C'est un logiciel pédagogique dont le but est d'empêcher la sortie de données qui permettraient d'identifier l'émetteur, en informant celui-ci du danger de sa connexion.

A&E : Une petite astuce à nous dévoiler ?

Logprotect : Logprotect peut être mis en pause par les adultes administrateurs afin qu'ils puissent utiliser leur ordinateur sans contrainte.

A&E : Et en cas de Problème technique comme la perte du mot de passe ?

Logprotect : L'assistance technique, composée des développeurs bénévoles, peut fournir une solution à cette adresse : support_logprotect@actioninnocence.org. Mais beaucoup de réponses se trouvent dans le dossier d'aide du logiciel.

A&E : Quels sont vos projets ?

Logprotect : On est en train de tester une version « école » adaptée à un réseau, dans laquelle les listes de mots seront gérées à partir d'un serveur qui recevra également les alertes. Ceci pourra s'appliquer également à un petit réseau domestique. Nous sommes aussi en train de développer une version Linux.



Le n° 38 de Coopés Copains vous attend sur le site de l'OCCE un petit tour dans les jardins des coopés

Avec le retour des beaux jours, Coopés Copains vous emmène faire un petit tour dans les jardins des coopés. Le projet national « Apprendre en jardinant » donne lieu à de nombreuses interprétations, toutes plus intéressantes les unes que les autres. En voici donc, notamment dans notre "Plan d'enfer", quelques-unes qui devraient montrer le chemin à bien d'autres que nous souhaiterions présenter régulièrement, peut-être sous la forme d'une nouvelle rubrique... La "Fiche technique" fait écho au projet départemental de la Marne : « Créer un jardin en



ville » et vous montre comment aménager un jardin en carrés. Le jeu de Nénette du n° 37 a reçu de nombreuses visites, alors pourquoi ne pas le prolonger ? Cette fois, Nénette nous entraîne à l'aventure au fond de l'étang. La page de liens, bien évidemment, poursuit la visite des jardins (des écoles et d'ailleurs) et s'intéresse encore aux animaux aquatiques.

Bonne promenade, donc, au milieu des fleurs, des potagers et des étangs.

José Véron-Durand

étamine

L'écriture coopérative, le maître mot du rassemblement national « étamine » organisé dans le Var.



Photos : D.R.

Du lundi 21 au mercredi 23 mars 2005, quatre classes¹ varoises ont vécu, à Sanary-sur-Mer, des journées intenses animées par le groupe national « étamine », avec la coopération des associations départementales OCCE du Var et des Hautes-Alpes.

Le site retenu avait le mérite de pouvoir concentrer des salles d'activités et une infrastructure permettant d'assurer sur place la restauration de tous les enfants et de leurs accompagnateurs et même l'hébergement des deux classes élémentaires.

Ces journées, organisées autour d'activités d'écriture dans 7 ateliers différents, ont été conçues pour que les participants, jeunes et adultes, vivent au rythme de la pédagogie coopérative : dans la menée des ateliers mais, également, grâce aux jeux de connaissance et d'accueil du premier jour, en passant par la veillée « à la carte », jusqu'au conseil de coopérative du dernier jour...

Répartis par petits groupes, les enfants ont pu s'essayer à des jeux d'écriture dont l'objectif commun était la création d'une œuvre collective dans chacun des groupes. Ainsi, dans un atelier, deux groupes d'élèves de maternelle ont pu créer un conte (le raconter, puis l'illustrer), à partir d'une même situation de départ : une princesse, un dragon, un château dans la forêt... Invités à faire marcher leur imagination, les jeunes auteurs ne s'en privent pas et témoignent d'une belle puissance créatrice et poétique : « *La princesse Myrtille qui sentait les fruits des bois...* ». D'autres enfants de maternelle ont créé, en petits groupes, des histoires qui commençaient par : « J'ai rêvé que... ». Deux autres ateliers proposaient, à partir de livres réalisés par des classes dans le cadre d'étamine, pour l'un, de réinventer les dialogues d'un livre en s'inspirant de ses illustrations et, pour l'autre atelier, de créer une histoire à partir de 3 couvertures.

Les animateurs des ateliers pour le cycle 3 ont proposé trois approches différentes : le roman, la poésie et le théâtre. Les enfants ayant opté pour le roman pouvaient ainsi écrire collectivement un texte à l'aide de petits bouts de phrases écrites individuellement. Dans une autre salle, une quinzaine d'apprentis poètes s'essayaient à jouer avec les mots à la mode de Robert Desnos et produisent ainsi plus de 30 poèmes collectifs. Enfin, d'autres jeunes créateurs purent, à partir d'improvisations, et de jeux de rôles, vivre, écrire puis illustrer le récit d'une catastrophe aérienne, thème qu'ils choisirent en commun.

Si les enfants ont participé avec entrain à toutes ces activités riches et variées, c'est aussi parce que « *leurs enseignants étaient volontaires et partie prenante...* », comme l'a souligné une des organisatrices de ces journées. Par ailleurs, les enseignants et les accompagnateurs des classes purent également assister, le mardi matin, en compagnie de représentants des associations départementales OCCE de la Région PACA, à une conférence-débat animée par Jean-François Vincent, Président national de l'OCCE, sur le thème de l'écriture coopérative.

Profitant de sa présence, les organisateurs de ce rassemblement national « étamine » lui ont aussi demandé de remettre des attestations de participation à chacune des classes et de rappeler, au cours d'une rencontre avec les élèves de cycle 3, le postulat de départ de la pédagogie coopérative, principe défendu par l'OCCE et si joliment illustré par ces journées : « *C'est à plusieurs que l'on apprend tout seul...* ».

Philippe Saint-Germain

1. Les classes présentes furent :

- une classe de l'école élémentaire « Jean de Florette » de Saint-Cyr,
- une classe de l'école élémentaire « Saint-Clair » du Lavandou,
- et deux classes de l'école maternelle « Reynier » de Six Fours.

Invité chic, invité choc, invité terne pourvu qu'invité soit...



Bric-à-brac, tout en vrac... chaussons nos lunettes critiques pour observer un phénomène, certes peu nouveau, mais de plus en plus systématique : l'invité plateau. Pas une émission n'existe sans son invité. Du spécialiste es sciences pour expliquer la dernière découverte « labellisable » à l'invité « es rien du tout » pour décorer le studio, on assiste aujourd'hui à une déferlante d'invités sur tous les plateaux télé.

Les invités dans les médias ne sont pas toujours logés à la même enseigne. Cela dépend du lieu où ils interviennent, de l'animateur qui les invite, de leur notoriété et de la raison de leur invitation.

Du responsable politique en vue qui passe sur France Infos au jeune réalisateur qui fait sa première télévision dans une émission de talk show sur TF1, il y a un grand écart de traitement. Amusez-vous à comparer : le premier aura un temps d'antenne satisfaisant pour défendre son point de vue et bénéficiera d'une oreille journalistique attentive et de questions intelligentes qui relancent le débat tandis que le second attendra le bon vouloir de l'animateur vedette et devra parfois participer à des jeux débiles avant d'avoir la chance de pouvoir s'exprimer sur son travail...

Il faut, bien sûr, relativiser notre propos en comparant ce qui est comparable... Mais de la

bonne tenue de l'émission politique, dont la France peut encore s'enorgueillir à l'inverse d'un pays comme les Etats-Unis où ce type d'émission devient un show où tous les coups sont permis, à ce qui fait de plus en plus recette aujourd'hui, à savoir des émissions qui ne sont que des faire-valoir pour un animateur, il devrait y avoir une juste mesure difficile à trouver de nos jours. Parfois, ce sont les invités eux-mêmes qui provoquent la nausée du téléspectateur. Car, à vouloir trop bien vendre leur soupe, certains d'entre eux enchaînent les plateaux télé les uns après les autres. C'est le cas dès qu'un film à gros budget sort. On sent que l'attaché de presse du film harcèle chaque producteur pour que les acteurs vedettes participent à toutes les émissions en vogue. Parfois, hasard de la programmation, il arrive de trouver le même invité simultanément sur deux chaînes différentes et, l'avez-vous remarqué ? il est souvent habillé de façon identique... comme pour améliorer le raccord d'une chaîne à l'autre ! Et que dire des émissions où l'animateur, sous prétexte d'humour, et non content de mettre dans une position inconfortable tous ses invités, malmène également son entourage ? De la tarte à la crème dans la figure de l'assistant, voire du public, aux propos dégradants à la collaboratrice perchée sur un haut tabouret et qui semble faire partie du décor telle une plante verte, tout est bon pour que l'animateur-roi s'en donne à cœur joie...

Un autre sport consiste à malmener le plus possible les invités. Sans autre but que de vouloir se mettre un peu plus en valeur, l'animateur assène ses questions sans attendre les réponses et entraîne son invité vers des sujets privés qui font les choux gras de la presse people.

Il est vrai que si personne n'acceptait d'entrer dans ces jeux autodestructeurs, les présentateurs seraient obligés de changer de méthode. Mais ne rêvons pas. La dernière émission de télé-réalité lancée par TF1, animée par une spécialiste de l'humiliation et qui prône la dégradation de la personne comme valeur fondamentale, attire... 8 millions

de téléspectateurs (C.Q.F.D.). Les animateurs despotes ont encore de beaux jours devant eux ainsi que les médias de notre époque qui ont tendance à confondre information et communication avec paraître et faire valoir ! Voilà ce que notre oeil et notre oreille impertinents veulent souligner et dénoncer !



Ill. © R. Touati

Philippe Saint-Germain

L'Éducation nationale actualise sa liste de livres pour les élèves du cycle 3

Une première liste d'ouvrages pour la jeunesse, sélectionnée par une commission de lecteurs critiques du ministère de l'éducation, a vu le jour, en 2002, en même temps que la parution des nouveaux programmes. Cette liste de référence de livres pour les élèves du cycle 3 a été actualisée : elle comporte 300 titres, dont 153 nouveaux, qui se répartissent dans toutes les catégories littéraires¹. La véritable nouveauté, c'est d'avoir fait la part belle aux ouvrages qui constituent « le socle d'une culture partagée », les œuvres patrimoniales ou classiques de l'enfance. Elles forment un trait d'union entre plusieurs générations de lecteurs, enfants ou adultes, qui en reconnaissent les traces dans les livres contemporains ou la production filmique. Quelques-uns de nos coups de cœur choisis dans cette liste sont présentés ici.



Illustration : I. Monchy, © éd. T. Magnier



● L'imaginaire au pouvoir

L'ordre des choses est bousculé dans l'album : « L'atelier des papillons ». L'univers de la Création a été imaginé dans des ateliers dont les règles sont immuables : inventer des créatures belles et parfaites sans jamais mêler la faune et la flore. Il semble, pourtant, au jeune Inventeur de Toutes

Choses, Rodolfo, qu'une créature ressemblant à la fois à un oiseau et à une fleur procurerait une émotion sans pareille. À force de nuits blanches, il réussit à faire naître un spectacle à couper le souffle, aussi beau et rare que la création de l'arc-en-ciel ou que l'aurore boréale, « des papillons se groupant pour former des vagues de couleurs ».

Dans l'album : « Rendez-vous n'importe où », l'univers de l'amour est réinventé, poétisé. On pense à Pierrot et Colombine qui auraient le goût du mystère et des mots. Deux inconnus se donnent rendez-vous, plus tard, en s'écrivant des lettres quotidiennes datées de « mardi en pluie », de « vendredi en feu » ou de « dimanche en avalanche ». Se rencontreront-ils vraiment, ces amoureux de papier ?

Contrairement à ces livres, d'un accès facile, deux albums plus complexes font croire au lecteur que l'univers de référence est réel : « Lettres des Isles Girafines » et « L'auberge de nulle part ». Les deux albums doivent être accompagnés par l'adulte pour être vraiment goûtés, mais ils peuvent être lus à un premier niveau narratif. Le premier album est de genre épistolaire : dans une malle en cuir, on retrouve la correspondance du légendaire Lord Lovingstone qui découvre et établit la géographie du Girafawaland, un pays où vivent en symbiose des hommes primitifs et des girafes. Les explorateurs anglais souhaitent installer un comptoir. C'est compter sans la force tranquille des autochtones qui font tourner l'expédition au fiasco. L'album est un vrai/faux

documentaire satirique, imitant l'esthétique du carnet de voyages. Résolument branchée, la conception graphique de l'album : « L'auberge de nulle part » fait penser à un jeu vidéo, du fait du point de vue cinématographique de l'image. Le héros, dessinateur, en panne d'inspiration, fait retraite dans une auberge fréquentée par des personnages de la littérature classique : Long John Silver, la petite Sirène et même Saint-Exupéry, en panne d'avion, lui ! La lecture du texte et des images est ludique, érudite, et invite à (re)lire les œuvres croisées dans l'album.

● Des modèles de force morale

Depuis « Harry Potter », les enfants sont habitués à lire des romans épais, mais qui filent d'autant plus vite que leurs héros ont de la trempe. C'est le cas de Maia, l'orpheline de « Reine du fleuve », et de Manon, fille de jardinier, servante de madame de Montespan, dans « Les orangers de Versailles ». Le fleuve du premier roman cité, c'est l'Amazone, dont la découverte produit chez Maia une passion pour un monde primitif à protéger à tout prix. Sur fond d'aventure, la petite fille détourne les méchancetés de sa famille d'adoption et déjoue les pièges posés par des détectives anglais à la recherche d'un mystérieux jeune Indien. Dans le second roman, la passion de Marion, c'est l'art des parfums. Alors qu'elle n'est qu'une petite fille, mais grâce à ses connaissances, elle sauve la vie de la reine, qu'on veut empoisonner, dans la magnificence -et la cruauté- de la vie à la cour du Roi-Soleil. Si, dans ces deux romans, les filles affrontent une réalité difficile, les albums « Yakouba » et « Le mendiant » abordent le thème de l'identité, lorsqu'on n'est pas reconnu par sa communauté. Tous deux sont philosophiques, le premier est un conte, le second, un dialogue aux accents socratiques.

C'est en Afrique que le jeune garçon Yakouba vit. Pour apporter la preuve de son courage, il doit tuer, seul, un lion. Mais le lion est déjà blessé et Yakouba l'épargne. Honte à

lui... Il ne sera pas guerrier, mais gardien de troupeaux. « C'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions ». C'est au lecteur de juger de quoi peut être fait le courage.

Dans l'album « Le mendiant », le grand-père raconte à son petit-fils qu'il a eu une correspondance avec un jeune sans-abri à qui il avait donné une pièce, lors d'un voyage en Forêt-Noire. La parole qui circule entre les trois protagonistes témoigne du besoin d'exister du jeune exclu, de la nécessité d'expliquer, pour le grand-père, et du questionnement curieux et naïf du jeune garçon. Néanmoins, l'album garde ses secrets, à interpréter : pourquoi, par exemple, le grand-père ne veut-il pas dire le nom du mendiant à son petit-fils ?



Les classiques à partager entre les générations

Naturellement, les contes étrangers traditionnels et ceux de Perrault, d'Andersen et des frères Grimm sont bien représentés dans la liste de référence du cycle 3, du fait que, semble-t-il, les nouvelles générations sont

trop peu nourries de ces textes porteurs de références culturelles fondatrices. Signalons, au passage, un conte de Grimm moins connu : « Dame Hiver », réinterprété dans un album illustré par Nathalie Novi et qui raconte l'histoire de deux sœurs, l'une « belle et travailleuse », mais traitée comme Cendrillon par sa marâtre, l'autre « laide et paresseuse ». Elles servent Dame Hiver, chacune à son tour, ce qui fait le bonheur de l'une et le malheur de l'autre.

Bien d'autres livres fondent notre culture. En voici deux exemples choisis parce que chacun d'eux marqua son temps du fait de

sa créativité par rapport aux publications de l'époque. « Le magicien d'Oz » fut publié en 1900. Le projet de L. Franck Baum était d'écrire « un conte de fées modernisé qui, tout en conservant l'émerveillement et la joie propres au genre, en bannisse les chagrins et les cauchemars ». Effectivement, le genre est complètement renouvelé et inspire bien d'autres œuvres postérieures. En outre, il est aisé et passionnant de comparer le livre et sa version filmique de 1939 dont le « Bûcheron-en-fer-blanc », « le Lion peureux et l'Épouvantail » sont devenus des icônes.

En cette année 2005, Bécassine reçoit tous les honneurs dus au centenaire de la naissance de son personnage. Ses albums offrent la possibilité de découvrir, pour les jeunes générations, la première héroïne de bande dessinée, comparée à une Candide moderne, à condition de ne pas lire ses aventures au premier degré. Couvrant quarante-cinq ans d'Histoire, elles se font l'écho des évolutions, des inventions et des modes que l'héroïne traverse. Bécassine est également populaire du fait de son patriotisme : l'album : « Bécassine pendant la grande guerre », ainsi que deux autres titres, furent interdits pendant l'Occupation. Elle est aussi reconnue pour être la première nourrice à considérer l'enfant comme une vraie personne et Françoise Dolto lui rendit hommage pour cela.

Ces ouvrages et tous les autres (poésies, fables, textes de théâtre, bandes dessinées) sont une invitation à explorer une littérature de qualité, à un rythme de lecture soutenu : la lecture d'une dizaine d'ouvrages par an, au minimum, est préconisée par les programmes.

Christine Houyel

1. La liste complète figure sur le site eduscol : < sommaire-école-maîtrise du langage et de la langue française >



Extraits de la liste des nouveaux livres sélectionnés par le ministère de l'éducation pour le cycle 3

- « L'atelier des papillons », G. Belli, ill. W. Eribbruch, trad. B. Friot, éditions Être, 13 euros.
- « Yakouba », T. Dedieu, Seuil, 13 euros.
- « Le mendiant », C. Martingay, ill. P. Dumas, La Joie de Lire, 16 euros.
- « Les orangers de Versailles », A. Pietri, Bayard jeunesse, 11,50 euros.

- « Rendez-vous n'importe où », T. Scotto, I. Monchy, éditions T. Magnier, 11,50 euros.
- « Lettres des Isles Girafines », A. Lemant, Seuil jeunesse, 18 euros.
- « Dame Hiver », contes des Frères Grimm, ill. N. Novi, Didier jeunesse, 13,50 euros.
- « L'auberge de nulle part », P. Lewis, R. Innocenti, trad. A. Krief, Gallimard, 16,95 euros.

- « Reine du fleuve », E. Ibbotson, trad. R.-N. Élie, Albin Michel (coll. Wiz), 15 euros.
- « Bécassine pendant la grande guerre » (tome 3), J. Pinchon, Caumery, Gautier-Languereau, 12,50 euros.
- « Le magicien d'Oz », L. F. Baum, trad. Y. Métraï, Flammarion (Castor Poche), 5,50 euros.

Les Trois chambres de la mélancolie
(Melancholian kolme huonetta)
Film finlandais (2004).
Réalisé par Pirjo Honkasalo
Durée : 1h 46mn.



« Les trois chambres de la mélancolie »

« Les trois chambres de la mélancolie » ne raconte rien à proprement parler, il montre. Ce film est un regard offert à ces enfants russes et tchétchènes pris au piège de l'Histoire du XXI^e siècle. Ce documentaire, de Pirjo Honkasalo, réalisatrice finlandaise qui a consacré l'essentiel de sa carrière à ce genre cinématographique, est un triptyque qui s'ouvre comme une fenêtre salvatrice sur quelques instants de la vie de ces enfants victimes, de près ou de loin, de la guerre de Tchétchénie :

1. Chambre de la Nostalgie

Des gros plans sur des visages d'enfants, des regards furtifs cherchant discrètement l'œil de la caméra avant d'être rappelés à l'ordre par une discipline trop tôt apprise. Des enfants inquiets à l'idée de ne pas profiter de leur « permission » avec leurs parents ou, pour les orphelins, avec un grand frère ou une tante. On sait peu de choses des enfants qui apparaissent à l'écran : celui-ci fut placé par son grand-père, ancien militaire ; cet orphelin a été recueilli dans la rue... Ce peu de commentaires invite à lire sur leur visage ce qui leur reste encore d'enfance. Car, ici, à l'Académie militaire de Kronstadt, près de Saint-Pétersbourg, l'innocence n'est pas de mise, on y forme ceux qui, un jour, « sauveront » la Russie du terrorisme... par des massacres, s'il le faut, à l'instar des troupes d'élite intervenues au Théâtre de Moscou, en 2002, ou à l'École de Beslan, en Ossétie du Nord, où périrent, en 2004, plusieurs centaines d'enfants.



2. Chambre de la Respiration

Beaucoup plus difficile à tourner pour des raisons de censure de plus en plus pressante, la deuxième chambre s'ouvre sur la ville dévastée de Grozny, capitale tchétchène, où des enfants vivent dans des ruines. On y suit une femme qui recueille des orphelins, ainsi que les enfants dont les mères malades ne peuvent plus s'occuper.

Filmé en noir et blanc, cet épisode, même s'il verse un peu facilement dans le « pathos », n'en demeurera pas moins un témoignage nécessaire sur cette guerre que l'Europe considère comme un conflit intérieur, laissant à Vladimir Poutine le soin de régler cette lutte dans le sang et la peur.

3. Chambre du souvenir

Dans la troisième chambre, nous sommes dans un camp de réfugiés, à la frontière de l'Ingouchie, où des Tchétchènes dansent sous les bombardements, tandis que les enfants, eux, suivent et regardent. Pris en tenaille dans ce conflit d'adultes, les enfants, arrivés ici, ont subi les outrages promis aux faibles, comme cet enfant russe, orphelin, qui, désormais, nie ses origines et se revendique Tchétchène, ou cette adolescente violée par des soldats russes qui, aujourd'hui, prie chaque jour pour qu'« Allah lui pardonne cette souillure »... Sans commentaire.

Par moments, ces enfances saccagées retrouvent un peu de leur grâce. La caméra de Pirjo Honkasalo vient parfois effleurer ces visages à l'aube du réveil, à ce moment précis où, sous les paupières lourdes, on devine cette paresse qui retient dans le monde du rêve. Le sommeil leur rend leur enfance.

Pirjo Honkasalo nous invite donc, dans ces « trois chambres », à tenir notre raison en éveil pour que les enfants de Tchétchénie et de Russie retrouvent la paix. En écho à Goya qui peignit les horreurs de la guerre, la réalisatrice nous rappelle que « Le sommeil de la raison engendre des monstres ».

Robert Touati

La souris de M. Grimaud*



Des chats habillés bourgeoisement, illustrent la première et la quatrième de couverture : 3 chats musiciens en smoking, chemise blanche, nœud papillon, jouant du violon et violoncelle (musique d'ambiance) pour la dernière de couverture et, en Une, le chat-Grimaud en costume, cravate, gilet, assis dans un fauteuil, se voit

offrir, sur une assiette grande comme un plateau, une souris, nue, allongée sur le dos, reposant sur une tranche de pain. Un serveur soulève la cloche afin de présenter le petit animal aux convives.

Nous comprenons immédiatement que la souris doit être l'un des plats du menu du chat-Grimaud.

Qu'un chat mange une souris, cela semble dans l'ordre de la survie du monde. Mais un chat habillé est-il toujours un chat ? Ou, plutôt, une métaphore parodique des hommes ! Est-ce une allusion à une société où les plus forts se nourrissent grâce à la faiblesse de ceux qui n'ont que leur corps à offrir ?

Tel un conte, cela se passait hier, au temps des dirigeables et des premiers avions, dans une ville du Nord de l'Europe, par un temps de pluie.

La page de titre nous montre la tranche de pain de seigle surmontée de la souris appuyée sur ses quatre pattes, le regard vif et attentif : elle semble prête à se sauver. Entre ces deux moments (souris offerte, souris sauvée), nous allons vivre dans la chaleur d'un restaurant distingué, au milieu de gens raffinés, en échangeant des propos subtils. C'est, pour la souris, une course contre la mort où la seule arme (dans un premier temps) sera l'intelligence.

Tous les midis, M. Grimaud (M.G.) mange dans ce restaurant : « Au bon coup de griffe ». Mais, aujourd'hui, cette homme-chat solitaire veut fêter sa promotion au rang de « Directeur adjoint du contrôle de l'efficacité », chez Dosrond, Pinçon et Cie. Aussi, à la place de la souris grillée habituelle, folie ! il commande une souris crue. Il ne souhaite pas qu'on la tue auparavant mais la veut fraîche et en parfaite santé.

Tout faire pour éviter l'arrivée du couteau et de la fourchette : la souris conseille d'ajouter du sel, M. Grimaud verse aussi du poivre. La souris éternue.

« A tes souhaits », lâcha M. Grimaud.

« Merci. C'est rassurant d'être au service d'un client si courtois. »



M. Grimaud apprécia le compliment en silence. Sa mère lui avait appris à ne pas sympathiser avec la nourriture. La souris réclame une petite prière avant le début du repas. M. Grimaud n'est pas croyant. Elle souhaite alors être accompagnée d'un bon verre de vin : sobriété exemplaire de M. Grimaud. La souris demande à prier elle-même.

Finalement, M.G. se met la serviette de table en bandeau sur les yeux afin de couper plus aisément son repas.

La souris met la queue du chat dans l'assiette et incite M.G. à la couper énergiquement.

Cri atroce qui effraie, surprend tout le monde, les plateaux sont renversés, les verres brisés, l'huile bouillante jetée dans les cuisines met le feu au restaurant. Pompiers, ambulance... Pendant ce temps, les souris libérées se sauvent.

La conclusion sera à l'image de l'histoire : lettre courtoise de la souris à M.G., regrettant les désagréments causés, aucune rancune, espoir de guérison.

Histoire de dévoration (avortée), regard sur la chaîne alimentaire du monde, analyse des rapports de force et de ses ingrédients complexes (force, habitude, « nature », psychologie, intelligence).

Renvoi à toutes les violences avec ou sans couteau : « Jean Loup », d'Anton Krings, Ecole des Loisirs ; « Le garçon qui criait au loup », de Tony Ross, Gallimard ; « Le Petit Poucet », Charles Perrault, illustrations de Gustave Doré ; ... Comment semer le trouble chez les bourgeois en utilisant leurs pratiques ?!!

Les lecteurs auront beaucoup de plaisir à partager quelques minutes avec les hôtes du restaurant « Au bon coup de griffe ». Et si on mangeait le lapin qui se trouve au fond de la classe ?

Alain Fiévez
Association des Libraires
Spécialisés pour la Jeunesse

* La souris de M. Grimaud, Frank Asch, illustrations Devin Asch, éditions Albin Michel - 13,50 Euros.



CoopRADIOS



Ecole - Collège - Lycée

www.CoopRadios.com

première « Radio Scolaire sur internet » dans le monde

CoopRadios est la première radio coopérative sur internet réalisée par les enfants des établissements scolaires, de la maternelle au lycée.

Notre démarche s'inscrit totalement dans le cadre d'une meilleure maîtrise de la langue orale. Ainsi, de la même manière qu'un projet d'écriture peut aboutir à la réalisation d'une « production écrite » : journal, album, livre... communicable à d'autres, nous souhaitons inciter les classes, les écoles à réaliser des « productions audio » qui seront communicables à d'autres sur le site internet CoopRadios.

Si vous souhaitez qu'une de vos réalisations (déjà existante ou à réaliser) soit insérée dans le site, veuillez nous la faire parvenir à l'OCCE 66 en respectant le cahier des charges.

1 Recherchez



2 Sélectionnez



3 Ecoutez



Cahier des charges de CoopRadios

• Nature de la production : votre production sonore peut être de toute « nature » dans la mesure où elle se finalise par un enregistrement sonore.

Quelques idées :

- Poésies et textes dits, slams, contes, histoires, contes musicaux, histoires drôles...
- Reportages, enquêtes, interviews de personnalités, de personnages, de personnes...

■ Extraits de débats, de joutes orales, plaidoyers, lettres à..., chroniques...

■ Rubriques scientifiques, littéraires, artistiques, sportives...

■ Jeux divers et variés...

■ Travail sur la voix, chants à capella, chants, chorales...

■ Bruitages, musiques, etc...

Pour plus d'idées ou plus d'infos, demandez notre dossier pédagogique radio.

• Durée de la production

Dans un premier temps, nous souhaitons des durées de 1 ou 2 minutes, toutefois, si votre production a une durée plus longue, veuillez tout de même nous la faire parvenir.

• Support

Veuillez envoyer vos cassettes audio, CD ou mini disques à l'adresse suivante :

**OCCE 66, Ecole Pasteur,
rue Déodat de Séverac
66000 Perpignan.
Tél : 04.68.63.83.43**

ou Fichier son (mpeg) envoyé par internet à : **occe.66@wanadoo.fr**

• Date limite d'envoi

Tout au long de l'année scolaire, sans restriction.

• Age des enfants

De la maternelle à la terminale.

• Identification de la production

Envoyer votre production sonore avec une fiche de présentation faisant figurer :

Nom et adresse de l'Ecole :

Courriel :

Classe :

Nom de l'enseignant :

Date de réalisation :

Descriptif du projet :
(10 lignes maximum)

Nous pourrons ainsi constituer, au fil des années, une bibliothèque sonore qui sera un témoignage de notre temps pour les générations futures.

www.occe.coop

Office Central de la Coopération à l'Ecole

