

# Animation & Éducation

N° 219 Novembre/Décembre 2010 - Prix : 2,50 €

Dossier :

## La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS

*Un livre un auteur*

« Incasable » ?  
Pas forcément  
« Accompagner  
l'enfant incasable et sa famille »  
un livre d'Armand de Soto

*p. 18*

*4 questions à*

**Lilian Thuram**

Ex-footballeur de l'équipe de France  
Créateur d'une Fondation  
d'éducation contre le racisme

**Droit au but contre le racisme**

*p. 4*

*Suivi de projet...*

**350 Millions d'années,  
un projet scientifique,  
journalistique et citoyen**

*p. 8*

# S o m m a i r e



## Dossier : La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS

sommaire en p. 11

Photo : Robert Touati

### Editorial 3

**Coopérer  
pour accepter d'apprendre**  
Yves Potel

### 4 Questions à... 4

**Lilian Thuram**  
Ex-footballeur de l'équipe de France  
Créateur d'une fondation  
d'éducation contre le racisme

**Droit au but contre le racisme ?**  
Interview par Robert Touati

### LES ÉCHOS DES éco'coop 6

éco'coop

**Engager une coopération durable**  
Marie-France Rachédi

Bibliographie

**Créer une malle éco'coop**  
M-F. R.

Dans mes favoris

**Petit récapitulatif d'adresses internet  
sur les thèmes de l'EDD**  
Bernard Dariel

### Suivi de projets... 8

350 Ma

**350 Millions d'années, un projet  
scientifique, journalistique et citoyen**  
Robert Touati

### Un livre, un auteur 9

**« Incasable » ? Pas forcément  
« Accompagner  
l'enfant incasable et sa famille »  
un livre d'Armand de Soto**  
Marie-France Rachédi

### Coopérama 10

**Coopératives scolaires et sociétés  
coopératives, quels liens ?**  
Christian Robillard

### TIC et TICE 37

**L'OCCE et les TIC**  
Marie-France Rachédi

FESTIVAL LIRE ET ECRIRE DES IMAGES

**Les inscriptions sont ouvertes...**

**Lancez-vous !**  
M-F. R.

### Le Journal scolaire 38

Participer en tant que Médias

**Parce que vos journaux  
méritent d'être connus**  
Marie-France Rachédi

fiche n°3

**Réaliser une revue de presse**  
Fiche CLEMI

### Livres jeunesse 40

**Les religions expliquées aux enfants  
dans les livres de jeunesse**  
Christine Houyel

### Images & Pages 42

Images

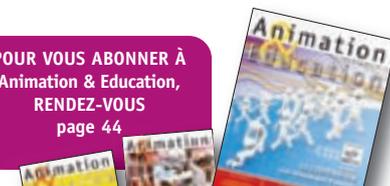
**Jeux d'images et de mots  
Sur les petites des hommes  
et les grandeurs enfantines**

Bernard Clerc

Pages

**Photos, pour aiguïser le regard  
de l'enfant sur le monde**  
Gonzague Stenkiste

**POUR VOUS ABONNER À  
Animation & Education,  
RENDEZ-VOUS  
page 44**



## Animation & Education

Animation & éducation 101 bis, rue du Ranelagh - 75016 PARIS - Téléphone 01 44 14 93 30 Fax 01 45 27 93 42 - Email : [federation@occe.coop](mailto:federation@occe.coop) - Site Internet : [www.occe.coop](http://www.occe.coop) - Revue de l'Office Central de la Coopération à l'École, Association reconnue d'utilité publique. **Président** Yves Potel - **Directeur de la Publication** Yves Potel - **Rédactrice en Chef** Marie-France Rachédi - **Rédacteur/Premier Rédacteur Graphiste, maquette** Robert Touati - **Secrétaire**

**de Rédaction** Marie-Lorraine Astruc - **Comité de parrainage** Raymond Toraille, Roger Kerinec (†), Jacques Pommateau, René Teulade, Albert Guillien (†) - **Comité éditorial** : Christophe Chardonnet (AD 81), Bernard Clerc (AD 47), Bruno-Yves Martin (AD 84), Marc Paraire (AD 77), Katell Tison-Deimat - **Documentation** Barbara Cormand - **Mise en ligne** Aurélie Banéath - **Abonnements** Nicole Pinboun : Tél. 01 44 14 93 35 - **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 : 1012 G 82304. Ce numéro a été tiré à 37 500 exemplaires. ISSN 0395-0840. Couverture : Photo : Robert Touati

FEDERATION NATIONALE



**OCCE AUTONOMES  
& SOLIDAIRES**



## Coopérer pour accepter d'apprendre

*Quelle place, quelle gestion, quelles solutions pour des élèves fragiles qui se fragilisent davantage dans une posture de refus de l'École ?*

*Encore une fois, nous avons voulu vous donner des clés ! Des clés pratiques et théoriques pour faire que votre classe soit le lieu où la coopération et les éléments essentiels qui en découlent (l'estime de soi et des autres, l'apprentissage du vivre ensemble, l'apprentissage par les autres, avec les autres....) puissent permettre à ces élèves fragiles de passer d'une attitude de refus au plaisir d'apprendre.*

*Dans sa volonté d'accompagner les enseignants dans la recherche des solutions positives pour les élèves, l'OCCE multiplie les partenariats et forme ses militants à des méthodes éprouvées reposant sur des valeurs proches des siennes : aux stages sur « L'estime de soi et les autres », animés successivement par Christian Staquet<sup>1</sup> (2005) et par Jim Howden<sup>2</sup> (2007) s'ajoute, plus récemment, en avril 2010, celui sur « La coopération face aux postures de refus des élèves » animé par des intervenants de l'Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS). Avec cette Association, partenaire depuis près d'un an, l'OCCE développe des stratégies pour aider les enseignants à réfléchir et à agir.*

*L'élève, la famille et l'équipe éducative sont au cœur de la vie coopérative. La coopération entre adultes conduisant à la prise en compte de chaque élève, de chaque situation permet la résolution de problèmes. N'en est-il pas de même en politique et en économie ?*

1. Christian Staquet est formateur de formateur (à l'accueil, la coopération, l'estime de soi...), auteur de :  
« Accueillir les élèves, une rentrée réussie et positive », Éd. Chronique Sociale, Lyon, 1999, 2003 ;  
« Le Livre du Moi », Éd. Chronique Sociale, Lyon, 2001 ; « Une classe qui coopère », Ed. Chronique Sociale, Lyon, 2007.
2. Jim Howden est formateur-consultant en pédagogie coopérative et chargé de cours à l'Université du Québec, à Montréal, ainsi qu'à l'Université McGill (Montréal). Dernier ouvrage paru :  
« La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissements », d'Yviane Rouiller et Jim Howden, Chenelière Éducation, 7001, boulevard Saint-Laurent, Montréal (Québec), 2009.

## Lilian Thuram

Ex-footballeur de l'équipe de France  
Créateur d'une Fondation  
d'éducation contre le racisme

### Droit au but contre le racisme

L'ex-footballeur, Lilian Thuram, créateur de la fondation éponyme d'éducation contre le racisme, explique ici son engagement de longue date contre toutes les formes de discriminations.

**Animation & Education :** Comment passe-t-on de footballeur renommé à créateur d'une fondation d'éducation contre le racisme ?

**Lilian Thuram :** La création de cette fondation est née d'un cheminement intimement lié à mon expérience. Originaire de Guadeloupe, lorsque je suis arrivé dans la région parisienne, à l'âge de neuf ans, j'ai très vite compris que la couleur de ma peau pouvait me créer des problèmes. A partir de cette expérience, je n'ai plus cessé de me demander pourquoi ma peau était ici un fardeau, pourquoi certains préjugés s'imposent à nous et comment. Au fil des ans, j'ai fini par en conclure que notre éducation était centrale dans la question du racisme. Tout ce que l'on peut nous raconter au sein de notre famille, de notre propre religion ou encore au sein de l'école est déterminant au point que les gens finissent par élever entre eux des barrières au lieu de construire des ponts. La création de ma fondation est donc venue d'une volonté de ma part de déconstruire le racisme par l'éducation. Car le racisme est avant tout une construction intellectuelle et la démarche moralisatrice qui consiste, à force d'injonction, à dire « Ce n'est pas bien d'être raciste », « Nous sommes tous égaux »,... a certes lieu d'être dans une société égalitaire, mais il me semble que la première des choses à faire pour lutter contre le racisme est d'expliquer pour comprendre d'où il puise ses sources afin, ensuite, de mieux pouvoir le déconstruire.

**A&E :** Par quelle démarche votre fondation met-elle en œuvre cette déconstruction ?

**L. T. :** Déconstruire par la compréhension, c'est avant tout donner de la connaissance. Par exemple, lorsque j'interviens dans des classes, je m'étonne à chaque fois de constater que de nombreux enfants et même des adultes pensent qu'il y a plusieurs races chez les humains. En toute bonne foi, ils vous expliquent qu'il y a, en fonction de la couleur

de peau, une race noire, jaune, rouge, blanche et que ces prétendues races auraient des qualités différentes. Pour modifier cette vision erronée des choses, il est important d'expliquer, par exemple, comment, au XIXème siècle, des scientifiques ont fondé la raciologie sur des critères de couleur de peau contribuant ainsi à ancrer, jusqu'à aujourd'hui, cette idée dans l'inconscient collectif. Cette approche historique est essentielle pour mesurer combien nos représentations, héritées du passé, méritent d'être parfois remises en question.

L'autre démarche indispensable pour comprendre les mécanismes du racisme consiste à se décentrer. Nous avons besoin, pour nous construire, de nous sentir le centre de tout, cependant, cette posture nous fait constamment courir le risque de sombrer dans l'intolérance et l'ostracisme en pensant que notre point de vue est le seul valable. Nous décentrer consistera justement à changer ce point de vue. Pour vous donner un exemple, lors de la sortie de mon livre « Mes étoiles noires »<sup>1</sup>, nous avons commandé un sondage qui révélait que 80 % de la population française avait entendu parler pour la première fois des personnes de couleur noire par le biais de faits relatifs à l'esclavage. Vous imaginez le travail qui nous attend pour changer notre imaginaire collectif ? C'est pourquoi il est important de proposer d'autres approches pour aborder les autres peuples et leurs cultures. Il faut permettre à chacun de se construire aussi à partir de représentation positive. C'est dans cette optique que ma fondation a élaboré, par exemple, l'exposition « Des Noirs dans les Bleus ».

**A&E :** Avec la CASDEN et la MGEN, votre fondation a réalisé un double DVD comportant, outre des documents pédagogiques, de nombreux jeux, animations... d'où vous est venue cette idée ?

**L. T. :** Lorsque j'étais joueur de foot en Italie et en Espagne, on me demandait souvent d'aller dans les écoles pour discuter du racisme avec les élèves. J'en suis venu à élaborer des jeux de questions-réponses. Au fil des discussions émergeaient les préjugés des enfants mais aussi tout un tas de questions des élèves. Aussi, fort de cette expérience, je me suis dit qu'il serait bien qu'un outil pédagogique puisse permettre aux élèves de discuter en classe de la question du racisme. Je suis toujours surpris lorsque j'entends dire qu'il serait compliqué de parler du racisme à l'école. Je pense au contraire que cela est relativement simple : parler du racisme à l'école, c'est se poser des questions sur les autres



Photo : © Hervé Thouroude

« Parler du racisme à l'école, c'est se poser des questions sur les autres et sur soi-même car le racisme est avant tout une méconnaissance de soi. »

et sur soi-même car le racisme est avant tout une méconnaissance de soi. Quand je dis une méconnaissance de soi, il faut entendre une méconnaissance de l'espèce humaine. Car, pour résumer, toute l'histoire du racisme tend à vouloir démontrer que les gens de couleur différente ont des spécificités différentes. Or, pour lutter contre cette vision, nous devons, au sein de l'école, promouvoir cette idée toute simple, à savoir que la couleur de peau ne détermine en rien ce qu'une personne sait faire ou ne pas faire. Yves Coppens, membre de notre comité scientifique, vous dira qu'il n'y a pas de race mais une seule et unique espèce humaine qui a une faculté immense, celle de pouvoir croiser les cultures. Et je suis convaincu que ces discussions sont accessibles aux enfants de 9 ou 10 ans dès lors que l'enseignant qui encadre les échanges est théoriquement armé. Et ça, c'est exactement l'objet du double DVD : l'un favorise le questionnement des élèves par un cheminement allant de l'étonnement à la prise de conscience des préjugés pour les amener

à une compréhension de l'unicité de l'espèce humaine ; l'autre nourrit la connaissance grâce à un ensemble d'informations compilées par le comité scientifique de la fondation et est organisé en trois parties : « éducation contre le racisme », « les ressources » et des « supports pédagogiques ».

**A&E :** A vous entendre, l'éducation contre le racisme semble relativement simple et pourtant ce combat dure et perdure. N'avez-vous pas le sentiment de vous atteler à une tâche incommensurable ?

**L. T. :** Je pense sincèrement que chaque génération doit prendre le relais et faire, dans ce domaine, son travail d'éducateur. Si aujourd'hui nous sommes ce que nous sommes, nous le devons aux générations qui nous ont précédés et l'éducation contre le racisme n'échappe pas à ce principe. Je ne pense pas voir la fin de ce mal car c'est une lutte de tous les jours et de tous les instants à laquelle chacun de nous peut et doit contribuer. Que des enseignants s'emparent d'outils pédagogiques pour faire avancer les élèves sur la question du racisme est pour moi extrêmement encourageant. Je suis d'ailleurs convaincu qu'avec l'engagement de la CASDEN et de la MGEN à nos côtés, ce projet a toutes les chances d'atteindre son but. Car, si l'on multiplie le nombre d'enseignants par le nombre d'élèves qu'ils auront formés durant leur carrière, cela représente énormément d'enfants qui, je l'espère, relayeront à leur tour ce combat contre toutes formes de discrimination.

Interview par Robert Touati

1. « Mes étoiles noires - De Lucy à Barack Obama », Lilian Thuram, Ed. Philippe Rey, 2010, 400 p., 18 €.



Fondation  
Lilian  
Thuram  
Éducation  
contre  
le racisme

www.thuram.org

### Comité scientifique

de la Fondation Lilian Thuram

**Pascal Blanchard** · historien

**Michel Wieviorka** · sociologue

**Pascal Boniface** · géopolitologue

**Louis Sala-Molins** · philosophe et historien

**Elisabeth Caillet** · philosophe

**Viviane Romana** · ethnopsychiatre

**Patrick Estrade** · psychothérapeute et écrivain

**André Magnin** · commissaire d'exposition

**Ninian van Blyenburgh** · anthropologue

**Yves Coppens** · paléontologue

**Tzvetan Todorov** · historien

Plus d'informations sur le site Internet  
de la fondation : [www.thuram.org](http://www.thuram.org)



## Nous Autres

Éducation contre le racisme

[www.commandedvdnousautres.com](http://www.commandedvdnousautres.com)

Un DVD d'éducation contre le racisme à la disposition  
des classes sur simple demande sur les sites Internet  
[www.mgen.fr](http://www.mgen.fr) et [www.casden.fr](http://www.casden.fr)

La Fondation Lilian Thuram, la MGEN et la CASDEN se sont associées pour créer un double DVD dédié aux enseignants qui souhaitent mener une réflexion collective avec leurs élèves sur le thème du racisme. Destiné aux classes de CM1 et CM2, ce programme permettra de sensibiliser potentiellement 1,3 million d'enfants.

Support pédagogique pour préparer le travail en classe, le double DVD apporte aux enseignants les ressources documentaires nécessaires pour mieux appréhender le sujet complexe du racisme, avec le concours de chercheurs prestigieux. Également support pour l'animation de la classe, le double DVD propose aux élèves de nombreux extraits vidéos, des animations et des jeux.

Le programme éducatif « Nous Autres » est conçu comme une séquence de recherche et de réflexion collective entre les enseignants et les élèves.

Il propose aux enseignants des ressources documentaires, une démarche pédagogique et des documents pour la classe, afin de les aider à apprendre aux enfants à rejeter les préjugés, les stéréotypes et les évidences trompeuses.



## Eco'Coop Engager une coopération durable

L'action nationale « Eco'coop : l'Agenda 21 des coopératives scolaires » est relancée. Pour valoriser, partager, enrichir le projet d'Education au Développement Durable mené dans votre classe, inscrivez-vous.

Vous montez un projet coopératif d'Education au Développement Durable avec votre classe ou votre école, pourquoi ne pas le faire savoir ? Avec son action nationale Eco'coop, l'Office Central de la Coopération à l'Ecole vous en donne l'occasion. Pour participer et venir enrichir l'agenda 21 des coopératives scolaires, rien de plus simple : téléchargez, dès la rentrée, le coupon d'inscription sur le site fédéral ([www.occe.coop](http://www.occe.coop)) et renvoyez-le à votre Association départementale OCCE avant le 30 novembre 2010.

### Créer une malle Eco'Coop

*Dans cette malle, l'enseignant désireux d'impulser un projet d'Education au Développement Durable rangera, forcément, les livres « coup de cœur » des membres du Groupe national « Apprendre en jardinant » de l'OCCE et des Livres pour la jeunesse conseillés par des spécialistes et dont nous proposons ici une sélection de quelques indispensables.*

#### ■ Pour les enseignants :



« **De l'école au campus, agir ensemble pour le développement durable** » : un guide méthodologie pour conduire une démarche Agenda 21, de l'école au Campus, illustré par de nombreux exemples et témoignages de jeunes, d'enseignants, de parents d'élèves, d'associations et de collectivités. Il fournit des ressources et une approche pédagogique du développement durable pour rendre ces démarches convaincantes et efficaces, à la fois pour l'établissement, pour le territoire et pour la planète.

Ed. CRDP Académie de Paris SCEREN, 16 €.



« **L'agenda 21 pour un établissement éco-responsable** », Nelly Serre : mêlant outils méthodologiques et pistes d'actions concrètes accompagnées de témoignages, l'ouvrage propose une démarche pour la mise en œuvre d'un Agenda 21 et d'une gestion éco-responsable qui devrait permettre à chaque communauté éducative souhaitant s'engager dans la voie de la gestion éco-responsable d'élaborer sa propre stratégie.

Co-éd. CRDP de Poitou-Charentes, 2006 / Hachette Education, 2006, 12,00 €.



« **Guide pratique de l'évaluation** », de Dominique Cottureau : outil pratique pour les enseignants et les animateurs pour évaluer leur projet d'éducation à l'environnement. Il pose les questions de la logique éducative et des modes d'évaluation. 37 fiches techniques détaillées aident à réaliser ses propres outils d'évaluation : jeux, questionnaires, inventaires de contrôle, graphiques, évaluation projective, par appréciation ou par consultation, contrôles environnementaux.

Ed. CRDP Bretagne, 2004, 77 p.



« **Pistes pour la découverte de la nature** », de Louis Espinassous. Illustrations de Jean-Claude Campet : lire le paysage et le ciel nocturne, s'orienter avec une carte, observer les écureuils ou découvrir le sanglier en suivant ses traces et indices, reconnaître les plantes : parents, animateurs, enseignants, curieux de nature, ce guide vous propose de multiples pistes pour préparer des sorties et des randonnées à la découverte de la nature et de l'environnement.

Ed. Milan Jeunesse, Mai 2007.



« **Le guide pratique pour monter son projet d'éducation à l'environnement** (ouvrage collectif). Le présent ouvrage accompagne les lecteurs dans la mise en place de leurs projets : définition de ses objectifs, contenus pédagogiques et thèmes de travail, recherche de partenaires techniques et financiers, utilisation ou création d'outils...

Ce livre présente également l'éducation à l'environnement en France, les formations et offre un carnet d'adresses complet... L'indispensable !

Auteur : Réseau Ecole et Nature, 335 pages, dernière édition en 2006. Ed. Chronique Sociale, 18,30 €.



« **Le guide illustré de l'écologie** », Bernard Fischesser, Marie-France Dupuis Tate : parce que c'est important de savoir de quoi l'on parle... Cet ouvrage est destiné à mettre les bases scientifiques de l'écologie à la portée du plus grand nombre de curieux et d'amoureux de la nature.

Ed. Lamartinière 1996, 319 p.

■ **Pour sensibiliser et responsabiliser les élèves :** d'après une sélection des livres conseillés par Christine Houyel\* et/ou Ricochet\*, quelques livres-documentaires pour aider les élèves à comprendre les enjeux, d'autres où, mieux que les mots, les photos parlent d'elles-mêmes.

1 Des livres qui se veulent pratiques en faisant interagir des images, des informations, et des conseils simples :



« **Changeons** : le développement durable passe par un changement de comportement durable. Ce que tentent de faire comprendre les deux ouvrages suivants : « **L'écologie, agir pour la planète** », d'I. Masson

Ed. Milan, coll. « Les essentiels junior », 6,50 € et « **L'écologie** », de C. Zeitoun, ill. P. Allen, Ed. Mango Jeunesse, 14,50 €.



« **Donnons la parole aux scientifiques** comme dans l'ouvrage :

« **Le grand livre de la biodiversité** », G. Lacroix et L. Abbadie, ill. C. Jean, CNRS éditions, 18 euros.



« **Réfléchissons sur notre consommation, la pollution, la surexploitation des richesses, comme nous invite à le faire Catherine Stern, journaliste indépendante, dans son ouvrage**

« **Le développement durable à petits pas**. Illustrations Pénélope Paichelet. Ed. Actes Sud Junior, coll. « A petits pas », Mai 2006.

- Menez votre projet coopératif d'EDD sur toute l'année.
- Témoignez de votre projet à travers le dossier de 4 pages à télécharger sur le site [www.occe.coop](http://www.occe.coop) et une photo (à renvoyer par mail à votre AD avant le 15 avril 2011) pour votre affiche.
- En Juin, vous obtiendrez alors votre passeport ECO'COOP 2010/2011, ainsi que votre affiche symbole de votre engagement dans l'AGENDA 21 de votre coopérative.

## ● Quel type de projet ?

L'Agenda 21 recensera tous les projets menés autour des thématiques de l'eau, des déchets, de l'énergie, de la biodiversité, de l'alimentation... En vous y inscrivant, vous pouvez bénéficier d'un accompagnement de votre Association départementale OCCE, mettre en place un partenariat riche d'échanges et de coopération, en vous rapprochant du réseau départemental des Associations inscrites dans l'EDD.

## ● Pourquoi participer à Eco'Coop ?

- Pour s'engager dans une coopération durable favorisant l'échange, la réflexion, le partage d'informations.
  - Valoriser vos projets
- Grâce à Eco'coop, vos projets seront exposés lors de l'Assemblée générale de l'OCCE qui réunit plus de 300 participants de la France entière, essentiellement des enseignants, et qui se déroulera, cette année, à Grenoble, du 30 Mai au 1<sup>er</sup> Juin.

Vous pouvez également nous en faire part pour publication dans cette rubrique\*, ou dans la partie « Ressources pédagogiques »\*\* du site de l'OCCE dont la partie collaborative est maintenant opérationnelle.

Marie-France Rachédi

\* En écrivant à [redaction-ae@occe.coop](mailto:redaction-ae@occe.coop)

\*\* Pour la mise en ligne de vos ressources pédagogiques, contactez : [s.calella@occe.coop](mailto:s.calella@occe.coop)



**Dressons un état des lieux avec « Le grand livre pour sauver la planète ».** Un état des lieux parfaitement documenté sur les grands sujets liés à un développement durable. La biodiversité, l'eau, la forêt et le commerce du

bois, la pollution de l'air, le climat et son réchauffement, les carburants et nouvelles énergies, etc. Tous les enjeux clairement exposés. Ed. Rue du Monde, Coll. Grands Livres. Juin 2009 - 22,50 €.

2 Pour déchiffrer le monde, des livres hauts en couleur où **les photos parlent d'elles-mêmes** :



« **L'encyclo verte** », proposée par Véronique Corgibet et illustrée par Christophe Besse. Sorte de vade-mecum des grandes questions environnementales qui se posent aujourd'hui, destiné aux enfants. Un ton positif et tonique, bien servi par les illustrations de Christophe Besse, mariant photographies et dessins humoristiques. Des thèmes précis, des suggestions citoyennes et des

nombreux particulariers que les enfants pourront intégrer facilement et utiliser dans la vie courante (Casterman, septembre 2007 - 18,50 €).



« **A la mer** », d'Isabelle Gil (textes et illustrations). Lorsqu'un petit nouveau en guimauve doté d'une paire d'yeux en carton blanc et noir se retrouve sur la plage, une multitude d'aventures l'attendent. Une façon originale de faire découvrir aux plus petits l'univers marin. Ed. Ecole des Loisirs. Collection : Loulou et Cie. Mai 2010 - 8,50 €.



« **Au monde** », d'Isabelle Simon (textes et illustrations), hommage à notre terre et cri d'alarme humain et écologique, ce livre se présente également comme une traversée, de la terre jusqu'au ciel : le lecteur suit Aboé, un petit aborigène, sculpture de terre cuite, au fil de sa promenade en Australie, à travers déserts et forêts. La peur y est bien présente : peur que cette tribu, dont fait partie Aboé, ne disparaisse, peur que ses secrets, ses apprentissages, ses ancêtres ne soient abandonnés à jamais. Etre au monde prend ici tout son sens. Ed. Thierry Magnier, 13 €.



« **L'avenir de la terre, le développement durable raconté aux enfants** », les photos de Yann Arthus-Bertrand valent toute démonstration. Ces photos ont été choisies en priorité pour le message qu'elles délivrent : réchauffement climatique et ses conséquences, paupérisation d'une partie de la population mondiale, raréfaction de ressources naturelles... Elles donnent l'occasion, en tournant les pages, de partager lecture et réflexion.

De Yann Arthus Bertrand, Philippe-J. Dubois, Isabelle Delannoy, Valérie Guidoux. Illustrations Sylvie Bataille, photos Y. Arthus-Bertrand. Ed. La Martinière Jeunesse, 2003, 13 €.

Marie-France Rachédi

\*Auteure de la rubrique Livres Jeunesse, de la revue Animation&Education. Retrouvez sa sélection dans l'article « Initier les jeunes au développement durable avec la littérature jeunesse », A&E 198 de Mai-Juin 2007.

\*\* Ricochet : un site de référence dans le domaine de la Littérature de jeunesse où les créateurs font part de leurs choix au travers de critiques avisées : [www.ricochet-jeunes.org/](http://www.ricochet-jeunes.org/)

Dans « mes Favoris » (retrouvez tous ces liens sur la page d'éco'coop : [www.occe.coop](http://www.occe.coop) dans la rubrique « actions nationales »)

## Petit récapitulatif d'adresses internet sur les thèmes de l'EDD

**Rencontres au fil de quelques voyages sur la toile et dans l'implication dans les réseaux associatifs, voici quelques adresses intéressantes pour les pédagogues sur quelques thèmes récurrents en EDD :**

### Echanger

► [www.10000ideespourlaplanete.org](http://www.10000ideespourlaplanete.org) : Pour échanger avec d'autres classes.

### Découvrir et comprendre

- [reseaucoleetnature.org](http://reseaucoleetnature.org) : fiches pratiques et pédagogiques sur différents thèmes réalisées coopérativement par un collectif national.
- [w3.upm-kymmene.com/upm/forestlife](http://w3.upm-kymmene.com/upm/forestlife) : Visite en forêt (presque) comme si on y était !!!
- [www.auvergne-volcan.com](http://www.auvergne-volcan.com) : très beau site naturel de volcan en Auvergne et très bon site internet.

- [www.eau-loire-bretagne.fr](http://www.eau-loire-bretagne.fr) Une des agences de l'eau (ici ex. Loire Bretagne).
- [ecole-et-nature.org](http://ecole-et-nature.org) : voir particulièrement la fiche sur l'eau et le dispositif Ricochet, fruit d'un travail collectif et coopératif.
- [www.alterre-bourgogne.fr](http://www.alterre-bourgogne.fr) : dans la rubrique « publications » puis « guide pédagogique » vous trouverez un guide très riche sur l'alimentation responsable.
- [www.biopaysdelaloire.fr](http://www.biopaysdelaloire.fr) : dans la rubrique « bio et environnement » puis « restauration collective » vous trouverez des informations sur le bio dans les cantines.

### Maîtriser la nature, construire, agir

- [www.meteo-bourgogne.com](http://www.meteo-bourgogne.com) dans la rubrique « pédagogie » vous trouverez un tas d'informations sur le vent.
- [ww2.ac-poitiers.fr/ia16-pedagogie/](http://ww2.ac-poitiers.fr/ia16-pedagogie/)  [IMG/pdf/vent2.pdf](#) : fiche pratique sur la construction d'un anémomètre.

- [www.pedagogie.ac-nantes.fr/1180602538875/](http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1180602538875/)  [0/fiche\\_ressourcepedagogique](#) : en cliquant sur le livre à droite « La station météo, les fiches techniques », vous accédez à ces fiches très intéressantes.
- [affo.pagesperso-orange.fr](http://affo.pagesperso-orange.fr) : dans la rubrique « Informations », au chapitre « Pratique », vous trouverez un lien pour tout savoir sur la construction de nichoirs.
- [www.malampe.org](http://www.malampe.org) : des fiches élèves et des guides pédagogiques à télécharger pour le recyclage des lampes.
- [www.screlec.fr](http://www.screlec.fr) : un programme de sensibilisation au recyclage des piles et de collecte.

### Jouer avec la nature

- [www.batribox.fr](http://www.batribox.fr) : un site en ligne de jeux sur les connaissances. Des documents pour l'enseignant.
- [www.france-voyage.com](http://www.france-voyage.com) : des photos de paysages exploitables en classe.

Par Bernard Dariel, de l'OCCE de Vendée, membre du Groupe national OCCE « Apprendre en jardinant ».

« SUIVI DE PROJETS » nous conduit, cette année, en Auvergne où nous avons rendez-vous avec 350 millions

d'années d'histoire biologique et géologique de notre bonne vieille terre. Nous suivons les travaux d'élèves de cycle 3

inscrits dans le projet coopératif « 350 Ma », impulsé par l'Union Régionale OCCE d'Auvergne<sup>1</sup>.

## 350 Millions d'années, un projet scientifique, journalistique et citoyen

Elaboré pour les élèves de cycle 3 et ceux du second degré, le projet OCCE - Union régionale Auvergne « 350 Ma » s'appuie sur le travail réalisé par deux Associations « Volcan Terre d'Eveil » et « Rhinopolis ». Par le biais d'une enquête, les élèves participants découvriront et seront invités à faire connaître leur environnement géologique mais également à s'interroger sur leurs méthodes de travail.

Comment raconter la période colossale de 350 millions d'années que représente l'histoire géologique et biologique de la Terre ? En choisissant un angle, à la manière de journalistes ou en équipe, à la manière de scientifiques, en se répartissant les différentes étapes de cette histoire ou en combinant les deux, à la manière des élèves qui, dès à présent, vont s'engager dans le projet de l'OCCE - Union Régionale (UR) Auvergne : « 350 Ma ». Elaboré pour les cycles 3 et le second degré, ce projet s'appuie sur une frise chronologique réalisée par deux associations : « Volcan Terre d'Eveil » et « Rhinopolis ». Mais 350 Ma, c'est long ! Alors, imaginez une frise qui contiendrait l'histoire géologique de l'Auvergne sur cette période ! Vous obtiendrez 4 mètres de lecture ininterrompue et découvrirez, par exemple, qu'il y a 320 Ma, près de Vichy, une mer peu profonde recouvrait la région ; que 100 Ma plus tard, l'Auvergne était une île et qu'il y a seulement 5 Ma, le Cantal était noyé sous des coulées de lave... Quelle était cette mer, pourquoi a-t-elle disparu, que sont devenus ces torrents de lave ? Sont autant de questions que les enfants ne manqueront



pas de se poser. Car, outre le fait que cette frise présente les moments clés de l'évolution géologique et biologique de l'Auvergne du primaire au quaternaire, la particularité de ce panorama réside dans sa concision qui laisse volontairement les élèves sur leur faim et les invite à chercher par eux-mêmes les compléments d'information. « *Tout a été conçu, explique Jean-Pierre Fayol, président de l'OCCE 03, pour que les escales dans les temps immémoriaux de l'Auvergne soient, pour les élèves, autant d'incitations à mener des enquêtes pour découvrir et faire connaître à d'autres classes leur environnement géologique. Pour mener ces investigations qui seront au cœur du projet « 350 Ma », l'UR OCCE et les Associations partenaires proposeront des accompagnements scientifique, journalistique, coopératif et citoyen : VTE et Rhinopolis assureront un soutien scientifique pour proposer des pistes de recherche et garantir la validité des informations récoltées par les élèves ; Bénédicte Rollet, journaliste, assurera l'accompagnement journalistique des classes qui le désireront pour s'assurer que les élèves seront en capacité de rendre compte de leur recherche de manière claire et efficace ; et, enfin, l'OCCE proposera son expertise en matière de pédagogie coopérative et citoyenne afin que les élèves puissent réfléchir sur leurs attitudes et les méthodes qu'ils mettent en œuvre lors des recherches menées en classe.* » A l'heure où nous publions ces lignes, l'UR OCCE d'Auvergne recense les classes inscrites. Rendez-vous donc dans le prochain numéro d'A&E pour embarquer avec l'une d'elle, non pas pour 350 millions mais pour une année scolaire.

Robert Touati

1. L'Union Régionale d'Auvergne est composée des Associations départementales OCCE de l'Allier, du Cantal, de la Haute-Loire et du Puy-de-Dôme.

### LES 2 ASSOCIATIONS PARTENAIRES

#### Volcan Terre d'Eveil

Pourquoi ce nom ?

**VOLCAN** ? L'identité régionale, le bouillonnement d'idées.

**TERRE** ? Une matière, une paillasse de laboratoire, une matrice.

**EVEIL** ? Acquérir une ouverture sur le monde.

L'Association a pour but la diffusion de la culture scientifique et technique dans les domaines des Sciences de la Vie et de la Terre, en particulier le volcanisme, en direction de tous les publics, notamment les jeunes scolarisés en Auvergne.

Elle concourt à la promotion du patrimoine naturel auvergnat, à la compréhension des enjeux de société liés aux sciences et techniques, et à

la formation citoyenne. Elle favorise et coordonne la diffusion de la culture scientifique et technique, crée et diffuse des produits culturels poly-thématiques de qualité.



[www.volterev.fr](http://www.volterev.fr)

#### Rhinopolis

est une Association loi 1901 née en 1994 qui œuvre pour la sauvegarde et la valorisation du patrimoine paléontologique exceptionnel de l'Allier. Elle a également pour objectif la vulgarisation des Sciences de la Terre et de la Vie, et tout spécialement de la paléontologie, par le biais d'expositions, de conférences et d'activités pédagogiques.

**RHINOPOLIS**



[www.rhinopolis.org](http://www.rhinopolis.org)

## « Incasable » ? Pas forcément

Un livre « *Accompagner l'enfant incasable et sa famille, six aventures éducatives et thérapeutiques pour faire autrement* ». Un auteur : Armand de Soto, thérapeute et médiateur familial qui raconte son long cheminement parsemé de doutes, d'obstacles, d'innovations éducatives pour sortir des jeunes présentant des dysfonctionnements sociaux majeurs et leurs familles du labyrinthe tortueux, expression de leur souffrance, dans lequel ils se perdaient.

Deux jours, c'est exactement le temps qu'il m'a fallu pour lire, qu'est-ce que je dis, dévorer, avaler, engloutir ce récit de six aventures pédagogiques et thérapeutiques que nous livre, sans forfaiture, Armand de Soto. Deux jours, pas plus, tant il est vrai que chaque nouvelle histoire intrigue, captive, attise l'envie de connaître le devenir de Johny, Manuel, Julie, Lucien, Pierric, Abdi. Des « sales gosses » pourtant qui, suite à des ruptures répétées de liens affectifs, des placements multiples de foyer en famille d'accueil, des troubles du comportement, finissent par rejoindre la cohorte des « incasables » que les différentes institutions se renvoient de l'une à l'autre... jusqu'à ne plus trouver d'espace pour les accueillir.

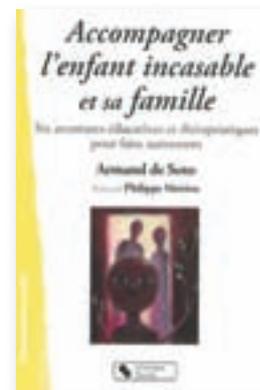
C'est souvent à ce moment-là qu'intervient Armand de Soto, le thérapeute de la dernière chance, « le cinquantième que l'on nous envoie voir », l'ultime branche à laquelle s'accrocher. Les aventures thérapeutiques qu'il relate dans ce livre ont eu lieu alors qu'il occupait les fonctions de chef de service, thérapeute et médiateur familial dans un foyer de l'enfance d'accueil d'urgence. Nombre de ces sales gosses n'auraient jamais dû croiser sa route mais, voilà, les juges de ces enfants avaient épuisé tout ce que contenait leur besace juridico-sociale (mesure d'action éducative en milieu ouvert (AEMO), placement en foyer d'accueil, en famille d'accueil...), les éducateurs avaient atteint leurs limites, on ne savait plus ! Chaque histoire commence par un résumé du parcours de ces jeunes, un curriculum vitae qui fait souvent froid dans le dos, jusqu'au premier entretien avec Armand de Soto !

Ces enfants incasables, vous les avez peut-être croisés dans votre parcours d'enseignant, ils vous ont attendri, agacé, perturbé et vous ont renvoyé l'image des limites de votre métier, de votre bonne volonté, de vos pratiques pédagogiques, du système scolaire. Car tous ces enfants ont été scolarisés, puis exclus, ballotés d'une école à l'autre... Des enfants pour qui vous n'avez pas trouvé de réponse parce qu'elles ne sont pas évidentes et ne se trouvent pas dans le



« *Accompagner l'enfant incasable et sa famille, six aventures éducatives et thérapeutiques pour faire autrement* »

Armand de Soto,  
Chronique Sociale,  
Lyon, Janvier 2010.



manuel du parfait enseignant, éducateur, juge. « *Il faut inventer, s'adapter* » nous dit l'auteur qui, dans sa volonté de les accompagner, de les sortir de cette « *boucle de réaction négative* » puise l'énergie créatrice qui lui permet d'avancer avec eux. Il noue des partenariats avec des établissements scolaires pour re-scolariser ces jeunes, avec l'aide sociale, avec des associations... Il monte des projets improbables comme des séjours sur mer, sur le continent africain, ... des séjours de rupture pour que l'enfant puisse réfléchir, se reconstruire, trouver sa voie. Il passe des contrats avec les jeunes, avec les familles, avec des éducateurs.

Dans ces chemins empruntés par le thérapeute, tout adulte éducateur peut tirer, pour lui-même, plusieurs enseignements dont deux essentiels :

- pour qu'une issue soit possible, pour qu'un travail puisse commencer avec l'enfant et sa famille, qu'une action de reconquête de l'estime de soi puisse s'engager, il faut qu'ait lieu une « rencontre décisive ». Rencontre d'un enfant en souffrance avec un adulte (ou des adultes) qui le regarde, l'écoute, le considère et soit décidé à faire autrement.

- Parce que le problème de l'enfant est souvent « le symptôme du dysfonctionnement de son groupe familial », la réussite du projet repose sur le maintien des liens familiaux. Ce sont ces liens que le systémicien de Soto, formé à la thérapie de Palo Alto et à l'hypnose éricksonienne, tente de retisser fil après fil. Et là, on tire encore une belle leçon qui vient remettre en cause de nombreux préjugés : aucun de ces parents présentés dans le livre, malgré tous les obstacles, malgré des placements à répétition de leurs enfants (parfois souhaités par eux car ils n'en peuvent plus !) ne sont jamais démissionnaires. Ils seraient plutôt « démissionnés » comme le regrette fortement l'auteur qui aimerait dire « aide sociale à la famille ».

Il y a tout cela dans ce beau livre et bien plus encore et quand je l'ai refermé, j'ai eu, entre autre envie, celle d'aller relire ce merveilleux conte sur l'histoire d'un petit pantin de bois né de la dextérité et de la solitude d'un vieux monsieur, un petit pantin de bois que, nous dit Philippe Meirieu dans la préface, les adultes veulent essayer de rendre « sage comme une image » et qui, pour ce faire, « multiplie les maladrances »... Pinocchio, c'est ça ! Pourquoi ? Lisez ce livre, vous comprendrez.

Marie-France Rachédi

## Coopératives scolaires et sociétés coopératives, quels liens ?

Les coopératives scolaires sont proches du monde de l'économie sociale et partagent, avec les sociétés coopératives, des engagements réciproques constitués de valeurs et de principes.

Les liens de l'OCCE avec l'économie sociale remontent à la création de notre association.

En effet, en 1929, les fondateurs de notre mouvement étaient enseignants, personnels d'encadrement de l'Education nationale ou militants coopérateurs. Trois d'entre eux étaient secrétaires généraux de la FNCC (Fédération Nationale des Coopératives de Consommation).

Notre association porte ainsi en elle les valeurs humanistes et de progrès et a pour objet de créer, au niveau de l'école, ces formidables outils de formation des élèves que constituent les coopératives scolaires. En effet, par leurs valeurs mises en pratique, elles facilitent l'épanouissement de l'individu dans des projets collectifs décidés démocratiquement. Mieux encore, elles donnent un sens aux apprentissages individuels au fur et à mesure de l'avancée du projet coopératif, véritable ciment du groupe.

Mais, revenons sur les valeurs de la coopération et sur les principes communs à toutes les formes de coopération, qu'elles soient du domaine scolaire ou de l'économie sociale et solidaire. Les valeurs et principes déclinés dans le schéma constituent un engagement réciproque entre la coopérative et les coopérateurs et fondent une véritable charte morale. Ils sont indissociables et indispensables à un véritable fonctionnement coopératif.

**Un contrat constitué d'engagements réciproques basé sur des valeurs et des principes lie la coopérative et ses membres**

Démocratie d'abord pour la société coopérative, par l'élection des dirigeants choisis par et parmi les membres en appui sur une règle intangible : « Un homme, une voix ». A l'école, l'élection des délégués élèves, les prises de décision concernant les projets répondent aux mêmes principes, il ne saurait y avoir de démocratie sans **transparence**. Il est donc indispensable qu'elle représente un engagement sans faille à l'égard de tous les coopérateurs et partenaires.



Illustration : Robert Touati

Elle est étroitement liée à la notion de **proximité** qui implique une bonne connaissance locale pour prendre les décisions les plus appropriées. A l'école, la cohérence du projet avec les réalités locales contribue à donner du sens aux projets pour l'ensemble de la communauté éducative.

La **solidarité** entre les membres est indispensable à la réussite du projet collectif dans lequel chaque individu s'épanouit.

En classe, dans les coopératives OCCE, nous le traduisons par la formule : « C'est à plusieurs que l'on apprend seul ! ».

Mais que serait une coopérative sans la prise en compte de notion de **responsabilité**, celle qui incite chacun à s'engager et à donner le meilleur de soi-même au service de tous et du projet commun.

La coopérative répond à l'intérêt de l'ensemble des membres, par des **services** rendus en vue de satisfaire leurs besoins. En classe, le projet coopératif prend appui sur trois objectifs supplémentaires : l'acquisition de savoirs (dans les différentes disciplines), l'acquisition de savoir faire (enrichie de façon très significative par le débat entre les élèves) et, enfin, de savoir être (respect, écoute, entraide, encouragement mutuel).

La **pérennité** d'une structure implique la nécessité de la formation des membres pour inscrire la coopérative dans la durée. A l'école, il est nécessaire que la formation touche tous les acteurs, enfants et adultes sur le triptyque « Coopérer pour apprendre, coopérer pour enseigner, coopérer pour se former ».

Lorsque les engagements réels des coopérateurs à respecter ces 7 principes et valeurs réciproques sont visibles et lisibles par tous, la société coopérative comme les coopératives scolaires gagnent en développement, en crédibilité, en efficacité et en lisibilité. Elles peuvent ainsi s'inscrire dans l'avenir.

Christian Robillard  
Secrétaire général de l'OCCE

Dossier :

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS

**D**ans nos classes, nos écoles et établissements, nous, enseignants, rencontrons ces enfants qui, de toutes leurs forces, refusent. Refusent de se conformer au fonctionnement de l'école et du groupe, refusent d'entrer dans les savoirs et les apprentissages, refusent de reconnaître l'enseignant. Désarroi, empêchement d'exercer son métier, souffrance bien souvent de l'adulte intriquée à celle de l'enfant...

Et si... et si nous nous mettions dans la posture de professionnels qui entrevoient, derrière les postures de refus de ces enfants-là, les empêchements à grandir et être élève ? Et si nous envisagions de démêler ensemble l'infiniment complexe et déroutant, d'élaborer pas à pas par une transformation de notre regard et de notre écoute, une compréhension, vers le modifiable, la promesse d'un devenir ?

L'OCCE, en tant que mouvement pédagogique, affirme le désir et la nécessité de mettre en travail cette promesse pour chaque enfant à l'école, en particulier pour les plus fragiles, les plus abîmés. En avril 2010, un stage national sur « La coopération face aux postures de refus des élèves », auquel a été associé l'AGSAS<sup>1</sup>, a donné naissance à ce dossier. Il s'agit ici d'exposer comment les éléments essentiels à la pédagogie coopérative que sont la construction de l'estime de soi et des autres, la dignité accordée à chaque enfant, la place de la parole et de l'accueil, la responsabilisation, mais aussi comment la méthode de Soutien au Soutien et les pratiques qui en découlent offrent aux enseignants d'approcher les « protestations sourdes ou explosives » d'élèves et de leur permettre d'élaborer des réponses agissantes à l'intérieur de l'école.

Considérer l'enfant comme « interlocuteur valable », faire le pari du changement possible, élaborer des alliances dans une classe « hors menace » s'avèrent quelques fondements issus de concepts et méthodes rigoureusement élaborés. Les propositions concrètes et éprouvées (maison des petits, atelier de philosophie, atelier de psychologie,...), fruits d'une recherche collective et concertée, qui en émanent, sont présentées dans ce dossier.

Katell Tison-Deimat

1. Association des Groupes de Soutien au Soutien, espace intermédiaire entre pédagogie et psychanalyse fondé par Jacques Lévine.

## Sommaire

<b>Posture de refus, trouver les clés</b> Marie-France Rachédi	12
<b>Ne rien lâcher, l'exemple de Nicodème</b> Extrait du livre « C'est pas Moi Maîtresse », de Martine Boncourt	14
<i>Les invariants de Célestin Freinet</i> <b>Adopter un « code pédagogique » pour enseigner autrement</b> Marie-France Rachédi	16
<b>Comment le CLEF aborde-t-il les postures de refus des élèves ?</b> Marion Pontgelard, Professeur de Lettres, Co-fondatrice du CLEF	18
<b>« J'ai 8 ans et je ne veux pas aller à l'école »</b> Bruno-Yves Martin	20
<b>Quelles réponses institutionnelles face à un apprenant en posture de refus ?</b> Dominique Papon, Inspectrice de l'Education Nationale en charge de l'ASH en Vaucluse	21
<b>Jouer la carte de l'estime de soi</b> Jean-Claude Rodriguez, Conseiller pédagogique Vice-président de l'OCCE 67	23
<b>ESTIME DE SOI et aide personnalisée</b> fiche pédagogique	25
<b>Les propositions de l'AGSAS face aux postures de refus</b> Bernard Delattre, Secrétaire Général de l'AGSAS	26
<b>Prévenir les postures de refus : « La maison des Petits dans l'école »</b> Geneviève Chambard	26
<b>Aller plus loin avec l'Agsas</b>	29
<b>Mieux comprendre</b> <b>La méthode du Soutien au Soutien</b> Jeanne Moll, Présidente de l'AGSAS	30
<b>Soutien au soutien, les concepts-clés :</b> L'écoute tripolaire	31
<b>Le temps du passage, de la famille à l'école</b> Véronique Rivière, Directrice	32
<b>Une triple alliance pour un autre type de classe</b> Michèle Sillam, Membre de l'Agsas	34
<b>Exemple d'activité de l'agenda coopératif LA FLEUR</b>	36

# La coopération

## FACE AUX POSTURES DE REFUS

### Posture de refus, trouver les clés

**R**efus d'apprendre, de participer aux activités, de communiquer, d'accepter la Loi, d'aller à l'école... Souvent expression d'une souffrance, la posture de refus d'un élève dérouté, perturbe et peut mettre en danger l'équilibre parfois fragile, dans un contexte scolaire difficile, du groupe-classe... Que faire ? Des clés existent, en voici quelques-unes.

« Christian a 9 ans, il est en CM1. Il vomit chaque matin au moment de partir à l'école. Les parents sont inquiets et ne comprennent pas. Christian dit qu'il n'a pas peur d'aller à l'école, qu'il n'a pas peur du maître qu'il trouve gentil »<sup>1</sup>. Si certains enfants ou adolescents adoptent aisément la posture d'élève, d'autres peinent à le faire : difficulté à endosser un statut social, expression d'une véritable souffrance... Les raisons (familiales, culturelles, psychologiques...) qui animent ce refus sont aussi diverses que les élèves qui l'expriment et les formes qu'il revêt : allant du mutisme -catégorisé souvent à tort comme de la timidité- à une extrême violence contre ses pairs, voire contre l'enseignant, en passant par des refus d'effectuer telle ou telle tâche, de répondre, ou, comme Christian, d'aller à l'école...

#### ● Christian, Fanny, Manuela...

Cette posture de refus s'exprime souvent plus violemment à l'adolescence au moment du collège, voire du lycée, mais elle peut aussi appa-

raître avec force dès le plus jeune âge : « Fanny, trois ans, entre à l'école maternelle. A la rentrée, les parents restent une heure. Ça s'est bien passé. Mais, trois jours plus tard, elle est infernale. Elle n'a aucune limite. Quelques jours après la rentrée, elle s'est mise à danser sans s'arrêter, une autre fois, elle a bu de l'encre, elle a mangé de la colle. C'est « la plus difficile de l'école ». Elle a fait peur aux autres avec des ciseaux. Elle met la classe « par terre ». Quand je la gronde, dit la maîtresse, ça ne semble pas avoir d'effet et, maintenant, elle éclate de rire. Elle ne va jamais où il faut, c'est très déroutant. Elle est séductrice, intelligente, perturbée, mais si attachante ».

Manuela, élève de 6<sup>ème</sup>, est charmante aussi mais « elle tombe en syncope au moment d'aller à l'école, à l'arrêt du car ou au moment d'entrer dans le collège. On la transporte aux urgences, les examens ne donnent rien. Les médecins ne décèlent aucun trouble physiologique. Elle est aussi souvent absente ».

Rien à voir avec le comportement de la petite Aurélia, 7 ans, au CP : « Elle est dans un refus quasi total de travail. A plusieurs reprises, elle a dit à son institutrice : « Je ne suis pas là » ou « Je ne suis plus là ». « Elle me met la classe en l'air, dit la maîtresse, elle m'empêche d'être là. Elle s'affaisse sur son bureau. Au moindre conflit avec sa voisine, elle jette ses affaires par terre, en disant : « Je ne veux plus de ce crayon-là, de cette gomme-là, de cette trousse-là ». Le médecin scolaire pense qu'elle rejoue en classe quelque chose de la violence et de l'angoisse qu'elle vit chez elle ». Ou, avec celui de Mathieu, également au CP, qui : « se cache, se laisse tomber et, c'est étrange : quand il se laisse tomber, on dirait qu'il expérimente quelque chose, qu'il se regarde en train de se laisser tomber. Il noircit la table, il déchire son cahier, il est constamment dans le défi, il attaque le premier qui lui tombe sous la main. J'ai beau lui rappeler la loi. C'est un révolté permanent, je n'en peux plus ».

Et, Alain, pas de violence, d'injure, de refus d'apprentissage mais une découverte qui rend perplexe l'équipe pédagogique : « Alain est élève de 6<sup>ème</sup> au collège depuis la rentrée. C'est lors du Conseil de classe de fin de trimestre que les professeurs s'apercevront, en évoquant son bégaiement, qu'il ne bégaie pas, au dire du professeur d'allemand, dans cette discipline. D'où la perplexité de l'équipe pédagogique... ».

Christian, Fanny, Manuela, Aurélia, Mathieu, Alain, ... des élèves d'âges, d'origines sociale, culturelle, géographique... différents, avec des comportements distincts mais tout aussi déroutants pour l'enseignant, l'équipe pédagogique et qui peuvent déstabiliser l'équilibre du groupe-classe, tant celui-ci est souvent fragile. Que faire ? Ignorer leur message, les sanction-

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS

ner, les isoler au fond de la classe, les exclure et ainsi transférer le problème ailleurs ?

Même si, comme dans le cas d'Alain, il est parfois difficile de le faire, le repérage, puis l'analyse de cette posture de refus permet d'agir sur les situations, plutôt que de les subir ou qu'elles ne dégènèrent. Mais, une fois repérées, où trouver les clés permettant d'analyser les situations et d'y apporter des réponses ?

## ● Interroger ses pratiques

Peut-être conviendrait-il, dans un premier temps, d'interroger ses propres pratiques et de procéder à une analyse, sorte d'état des lieux, de ce qui se fait dans l'école en adoptant le regard « objectif » d'un observateur extérieur : quel statut de l'enfant dans l'école ? Comment accueille-t-on les nouveaux élèves ? Quelle place donne-t-on à la parole de l'élève dans la classe ? Dans l'école ? Quel regard porte-t-on sur les parents ? Comment les accueille-t-on ? Dans le cas de Fanny, par exemple, « l'heure d'adaptation », a-t-elle été suffisante ? Ne doit-on pas privilégier, comme nous invite à le faire Véronique Rivière<sup>2</sup>, ce « temps de passage, de la famille à l'école » ? Existe-t-il des lieux, des temps de dialogue ? Des lieux, des temps d'échanges, où l'enfant peut être écouté, où les parents mais aussi, et c'est fondamental, où les enseignants peuvent être écoutés.

« *Ecouter l'autre, c'est écouter comment l'autre écoute sa propre vie* »<sup>3</sup> écrit Jacques Lévine, psychanalyste, fondateur de l'Agsas<sup>4</sup>, qui a mené de nombreuses recherches sur les difficultés scolaires, la place de la psychologie à l'école et sur les conditions de l'efficacité des groupes d'inspiration Balint. Les groupes, dits de « Soutien au soutien »<sup>4</sup>, nés de ses recherches, réunissent des praticiens



Photo : Robert Touati

(...) sans se substituer au thérapeute familial, l'enseignant, l'équipe pédagogique doivent considérer, analyser le regard porté sur les parents car l'image de ses parents que l'enseignant, l'école renvoient à l'enfant est primordiale.

Photo : Robert Touati

de l'éducation et un psychanalyste (ou un psychologue, un enseignant formé à la méthode) pour un travail en commun à partir d'étude de cas. Le travail conduit au sein du groupe, suivant une méthodologie en quatre étapes, aide à l'élucidation du cas, à la compréhension de l'enfant et, surtout, « aide l'enseignant à mieux comprendre, à distance, ce qui l'a désorienté, voire bouleversé intérieurement dans une situation relationnelle difficile avec un enfant ou un adulte ».

## La mise en œuvre d'actions visant à favoriser la liaison école/famille

Face à un élève en posture de refus, il arrive fréquemment que ses parents, plus largement la famille, soient la source de ses maux. Ainsi, Sylvie, 6 ans, prend une conscience aiguë que son père boit, qu'il est malheureux et que la vie devient insupportable pour sa mère. Il y a cassure du sentiment qu'elle avait auparavant d'être source de force. En classe, elle aborde la lecture avec une énorme panique, due notamment à l'idée qu'on peut lire en elle la honte que lui cause son père. Ce qui correspond à l'idée que : « lire, c'est se faire lire en train de lire ». Elle a des comportements destructifs complètement inattendus. Elle déchire, avant de les terminer, la plupart de ses dessins. Il lui arrive également de déchirer ceux de son voisin avec qui elle a, par ailleurs, une attitude de petite mère protectrice. Puis, à la suite d'une détérioration de la situation familiale, elle refuse obstinément l'école. Elle vit l'écrit comme une menace de perdre la face, elle préfère refuser la confrontation.

L'enseignant doit-il prendre en compte les raisons du mal être de l'enfant ? « Nous ne sommes pas des assistantes sociales », se défendent bien souvent les enseignants. C'est certes la vérité mais, sans se substituer au thérapeute familial, l'enseignant, l'équipe pédagogique doivent considérer, analyser le regard porté sur les parents car l'image de ses parents que l'enseignant, l'école renvoient à l'enfant est primordiale. On a tôt fait, d'ailleurs, quand le comportement de l'enfant atteint les limites du supportable (chaque enseignant plaçant ces limites par rapport à son propre ressenti)... de parler de parents démissionnaires, alors qu'il s'agit parfois, comme nous explique

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS



Armand de Soto<sup>5</sup>, thérapeute et médiateur familial, de parents « démissionnés ».

Les pédagogies modernes (Freinet, coopérative, institutionnelle...) proposent de s'intéresser à l'enfant qui est derrière l'élève, de se centrer sur lui, sur son intérêt, de prendre en compte sa liberté, son désir, de développer sa motivation en s'appuyant sur la réalité de la vie de l'élève, en donnant du sens aux apprentissages par la conduite de projet en coopération (coopération

entre pairs mais aussi entre élèves et enseignants et entre adultes), en ouvrant l'école. L'enfant doit se voir proposer un projet cohérent porté par une équipe. Les pratiques coopératives invitent les adultes à travailler en équipe et en partenariat avec les membres de la communauté scolaire (maître E, infirmière, médecin scolaire...), les éducateurs, les organismes sociaux..., mais aussi les familles en mettant en œuvre des actions (accueil, « coin des mamans », « maisons des parents »,

contrat enfant-école-parents...) visant à favoriser une « coéducation concertée école famille »<sup>6</sup>.

## La pédagogie coopérative face aux postures de refus des élèves ?

D'inspiration Freinet (voir pages 16-17), l'Office Central de la Coopération à l'École n'est pas qu'un gestionnaire. Les pratiques pédagogiques coopératives qu'il impulse dans les classes coopératives<sup>7</sup> visent à

### Extrait

## Ne rien lâcher, l'exemple de Nicodème

*Piocher au hasard parmi les 56 tranches de vie « scolaire », « pédagogique »... relatées dans le livre touchant, optimiste, tout autant qu'instructif « C'est pas Moi Maître » de Martine Boncourt, l'histoire de Nicodème montre que, même quand on pense avoir pédagogiquement tout tenté... il faut persévérer.*

Dans la carrière d'un enseignant, tout peut arriver ! Comme cet élève, Nicodème, qui, à 11 ans, passe pour la première fois les portes de l'école et se voit affecté, au bénéfice de l'âge, au cours moyen ! Autant le dire, Nicodème a des compétences mais pas scolaires : « *Petit gitan, il a fait l'école buissonnière, battu la campagne, chassé le lièvre et le renard, construit des cabanes, pêché au ruisseau, aidé son père artisan ferrailleur...* » mais du Lire et Écrire, que nenni !

Voici l'une des situations à laquelle Martine Boncourt, aujourd'hui chargée de cours en sciences de l'éducation, a dû faire face lorsqu'elle était enseignante.

Que faire ? Martine va chercher les solutions dans la pédagogie Freinet-institutionnelle qu'elle pratique depuis très longtemps : « *Ma collègue et moi avons remué ciel et terre pour l'intéresser au savoir scolaire -et pas*

*seulement à de l'occupationnel-avons réfléchi à la méthode d'apprentissage la mieux adaptée à sa situation (...)* » Écriture de textes libres avec dictée à l'adulte, sensibilisation autour d'un manuel de CP, d'albums pour enfants de tous âges, de puzzles de calcul, de dessins, d'activités plus créatrices... Toute tentative semble vouée à l'échec. Attentive, compréhensive, à l'écoute de l'enfant derrière l'élève, Martine persévère : « *Je l'ai vu un jour s'emparer de la fiche photocopiée d'un texte d'auteur et commencer à y entourer des « a ». On était à la mi-octobre.*

« *Qu'est-ce que tu fais, Nicodème ?*

*Je ne sais pas, j'entoure tous ces trucs-là, C'est tous les mêmes.* »

*Une page entière y passe, je lui dis que c'est un a et que ça se prononce « a » (...)* »

Pendant plusieurs jours, il va passer des heures à entourer ses pages de « a » et Martine en profitera pour lui proposer des activités autour de cette lettre dont il s'acquittera plutôt bien. « *Passent les jours, défilent les pages de « a »* ». Toujours sous le regard attentif de la pédagogue. Puis, en novembre, il va s'intéresser au « l ». Martine lui donne la prononciation et lui demande de lui citer des mots dans lesquels on entend « l », mais Nicodème se refuse à associer le son et le signe. Jusqu'au jour où :

« *Hier, le 14 novembre, j'étais assise en face de lui et il venait de me raconter quelque chose d'amusant qui nous a fait rire, lorsqu'il me dit :*

- *Si je mets ça -il montre un « l » et ça comme ça -il montre un « a »- qu'est-ce que ça fait ?*

- *Trouve tout seul...*

- *Ça fait Ill...aaa, l...a, la... la !*

*J'y crois pas ! J'en aurais les larmes aux yeux... Il me regarde en souriant (...) C'est un moment d'intense jubilation. J'assistais à quelque chose de banal dans une classe de CP, mais qui me semble, à moi, aujourd'hui plus que jamais, relever de la magie. Je le regarde avec ravissement. Quel Métier ! »*

C'est aussi avec ravissement que nous avons lu ce livre, arpenté pas à pas les 56 histoires qui, tout en témoignant des difficultés du métier d'enseignant, nous laissent un goût agréable : celui de partager « ces petits riens » pédagogiques mais qui, mis bout à bout, constituent l'essence même de l'enseignement. »

Extrait sélectionné par Marie-France Rachédi



« **C'est pas Moi Maître** », Martine Boncourt, in Octavo éditions, 2010, 18 €.

www.inoctavo-editions.com  
Tél : 06 22 63 30 72  
Fax : 01 39 69 12 49  
E-mail : inocta@orange.fr

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS

reconnaître à l'enfant un statut de citoyen apprenant, responsable et acteur dans ses apprentissages. La mise en place de projets, d'activités, d'espaces où l'écoute, le respect de la parole échangée prennent tout leur sens et où le regard porté sur l'enfant pourra être différent favorise la gestion des conflits et, par là même, aide l'enseignant à appréhender les postures de refus :

► la mise en place hebdomadaire de conseils de coopérative. Le conseil est le lieu où l'on s'exprime sur la vie et les projets de la classe ou de l'école et peut apparaître comme une instance de régulation des conflits, un lieu où l'enfant perturbateur entendra, sans être jugé, dans un climat de confiance, le ressenti par ses pairs de son attitude et l'impact qu'elle peut avoir sur les autres. Il peut se produire une prise de conscience qui pourra être suivie d'un changement d'attitude si le climat de la classe, les pratiques coopératives consolidant le groupe-classe le favorisent.

► La pratique d'activités autour de l'estime de soi et des autres. L'image renvoyée à l'enfant en posture de refus par sa famille, par l'enseignant, par ses pairs est primordiale dans l'évolution de son comportement. Cette image peut être, effectivement, négative mais il se peut également que l'enfant en refus ait une vision fautive de ce que ses pairs pensent de lui. La pratique d'activités coopératives autour de l'estime de soi et des autres va permettre de modifier cette image. Suite à une formation à l'estime de soi et à l'utilisation du jeu dans les apprentissages, une dizaine d'enseignants de l'OCCE ont, par exemple, créé l'Agenda Coopératif<sup>9</sup>. Cet outil propose des activités quotidiennes (voir exemple page 36 de ce dossier) visant à : développer l'esprit coopératif, apprendre à vivre ensemble, développer l'estime de soi, aller vers

l'autre, s'entraider, s'apprécier... Nombre d'enseignants témoignent de l'impact positif de cet outil sur la valorisation d'élèves en difficulté scolaire ou comportementale, sur le climat de la classe, sur la motivation des élèves dans les apprentissages<sup>9</sup>.

► La mise en place de projets réellement coopératifs, conduits par les élèves avec l'enseignant où les apprentissages prennent du sens, les élèves sont responsabilisés et où la



Photo : Robert Touati

Le conseil de coopérative est le lieu où l'on s'exprime sur la vie et les projets de la classe ou de l'école et peut apparaître comme une instance de régulation des conflits, un lieu où l'enfant perturbateur entendra, sans être jugé.

production finale, tout en étant valorisée et valorisante pour l'élève, ne constitue qu'un élément d'une démarche centrée sur l'élève en tant qu'individu mais aussi maillon essentiel du groupe-classe et solidaire de ce groupe. Les Actions nationales proposées par l'OCCE (Etamine, Théa, Ecoles Fleuries, Lire écrire des images..) offrent l'occasion de développer de tels projets dans la classe et sont animées d'un principe fondateur pour l'OCCE : Apprendre avec les autres, par les autres, pour les autres mais pas seul contre les autres...

## ● Ne rien lâcher

Et même quand on a l'impression que plus rien ne fonctionne, que l'on a tout essayé, il faut persister, ne rien lâcher -comme le montre l'exemple de Nicodème (voir encadré) présenté par Martine Boncourt, enseignante pédagogie-Freinet pendant de nombreuses années, dans son livre « C'est pas moi maîtresse »<sup>10</sup>.

Car, pour Christian, Aurélia, Manuela, Sylvie, Nicodème... et tant d'autres, démontre Armand de Soto : « *Tout peut changer grâce à une « rencontre décisive », une rencontre différente avec des adultes décidés à faire autrement* »<sup>11</sup>.

Serez-vous cette rencontre décisive ?

### Marie-France Rachédi

1. La majorité des exemples cités dans cet article a été transmise par des enseignants membres de l'AGSAS (Association de Groupe de Soutien au Soutien). Ce sont des cas soit rencontrés par ces enseignants, soit révélés lors de formation d'enseignants à la méthode de Soutien au Soutien.
2. Voir dans ce dossier l'article « Le temps du passage, de la famille à l'école » pages 32-33.
3. In Jacques Lévine et Michel Devalay : « Pour une anthologie des savoirs scolaires », ESF Editions, 2003.
4. Voir les articles consacrés à la méthode de soutien au soutien et aux activités proposées par l'AGSAS (Association des Groupes de Soutien au Soutien) dans ce dossier, réalisé en partenariat avec cette association, de la page 26 à la page 35. Voir aussi <http://agsas.free.fr/spip/>
5. « Accompagner l'enfant incasable et sa famille », Armand de Soto, Chronique Sociale, 2010.
6. Voir Animation & Education n° 173 Mars/Avril 2003.
7. Dont de nombreux exemples vous sont donnés au fil des dossiers de la revue Animation & Education : <http://www.occe.coop/federation/publications/la-revue-aae>.
8. Deux agendas, Cycle 2 et Cycle 3, accompagnés d'un guide du maître, sont à votre disposition. Un troisième pour la maternelle est en préparation : voir <http://www.occe.coop/federation/publications/agenda-cooperatif>
9. Voir le site de l'Agenda Coopératif : <http://www.occe.coop/agenda/> rubrique « l'Agenda dans la classe ».
10. « C'est pas moi maîtresse », Martine Boncourt, in Octavio éditions, La Celle-Saint-Cloud, France, juin 2010, 18 euros.
11. Voir page 9 rubrique « Un livre un auteur » sur le livre (cité en note 5) d'Armand de Soto.

# La coopération

## FACE AUX POSTURES DE REFUS

*Les invariants de Célestin Freinet*

## Adopter un « code pédagogique » pour enseigner autrement

« **T**out individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme » affirme Célestin Freinet dans ce qui servira, dès 1964, de « Code pédagogique » à sa méthode basée sur une démarche naturelle, l'éducation au travail, l'école ouverte, le tâtonnement expérimental. Pour trouver des solutions face aux postures de refus, pourquoi ne pas revisiter cette trentaine de principes toujours d'actualité ?

La manière dont on enseigne n'est pas neutre. Elle a une influence majeure dans la construction du futur citoyen. L'attitude de l'élève par rapport à l'école dépend aussi, en grande partie, de la façon dont il est confronté aux apprentissages, au savoir, dépend de l'attitude de l'enseignant. Ainsi, la confiance que l'enseignant lui témoigne, le regard qu'il lui porte, le statut qu'il donne à sa parole, les responsabilités qu'il lui laisse assumer... sont souvent plus importants pour l'élève fragile, en refus, voire en rupture, que les connaissances qu'il tente de lui faire acquérir. L'enseignant se doit de mettre en place des situations d'apprentissage prenant en compte les besoins fondamentaux des élèves en quête de respect, de considération, de responsabilités et d'autonomie.

La pédagogie de Freinet, entièrement centrée sur l'enfant, favorise la mise en place de telles situations. Elle permet à l'élève de découvrir par lui-même une grande partie de ce qu'il apprend. Elle développe sa créativité et sa confiance en lui. L'enseignement traditionnel lui emprunte, d'ailleurs, de nombreuses pratiques, comme le journal sco-

laire, mais en oubliant l'esprit qui les anime et en laissant de côté à la fois les pratiques les plus performantes basées sur la méthode naturelle (le tâtonnement expérimental, la classe nomade, le texte libre...) et le Code pédagogique qui leur servent de socle.

Ce code a été rédigé en 1964 par Célestin Freinet sous le nom « d'invariants pédagogiques » : « *C'est une nouvelle gamme des valeurs scolaires que nous voudrions ici nous appliquer à établir, sans autre parti pris que nos préoccupations de recherche de la vérité, à la lumière de l'expérience et du bon sens* », écrivait ce pédagogue en introduction de ces 30 grands principes éducatifs « *invariants, donc inattaquables et sûrs* » qui devaient constituer son Code pédagogique.

La lecture de ces invariants invite à réfléchir et montre que bon nombre de réponses aux questions professionnelles d'aujourd'hui se trouvent dans les pratiques du passé. Il suffit, alors, de les adapter à l'environnement actuel pour en trouver les clés.

Marie-France Rachédi



LISTE DES 30  
INVARIANTS

définis par Célestin Freinet

### INVARIANT N°1

L'enfant est de la même nature que nous.

### INVARIANT N°2

Être plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres.

### INVARIANT N°3

Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.

### INVARIANT N°4

Nul -l'enfant pas plus que l'adulte- n'aime être commandé d'autorité.

### INVARIANT N°5

Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.

### INVARIANT N°6

Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.

### INVARIANT N°7

Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.

### INVARIANT N°8

Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS

Pour plus d'informations sur la pédagogie Freinet, rendez-vous sur le site Internet de l'ICEM :  
[www.icem-pedagogie-freinet.org](http://www.icem-pedagogie-freinet.org)

## INVARIANT N°9

Il nous faut motiver le travail.

## INVARIANT N°10

Plus de scolastique.

## INVARIANT N°10 BIS

Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.

## INVARIANT N°10 TER

Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.

## INVARIANT N°11

La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le Tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.

## INVARIANT N°12

La mémoire, dont l'École fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est vraiment au service de la vie.

## INVARIANT N°13

Les acquisitions ne se font pas, comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs.

## INVARIANT N°14

L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme en circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu.

## INVARIANT N°15

L'École ne cultive qu'une forme abstraite d'intelligence qui agit, hors de la réalité vivante, par le truchement de mots et d'idées fixées par la mémoire.

## INVARIANT N°16

L'enfant n'aime pas écouter une leçon ex cathedra.

## INVARIANT N°17

L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.

## INVARIANT N°18

Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public.

## INVARIANT N°19

Les notes et les classements sont toujours une erreur.

## INVARIANT N°20

Parlez le moins possible.

## INVARIANT N°21

L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.

## INVARIANT N°22

L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.

## INVARIANT N°23

Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché. Elles sont tout au plus un pis-aller.

## INVARIANT N°24

La vie nouvelle de l'École suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaires.

## INVARIANT N°25

La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.

## INVARIANT N°26

La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves ; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave.

## INVARIANT N°27

On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'École ne saurait être formateur de citoyens démocrates.

## INVARIANT N°28

On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres, est une des premières conditions de la rénovation de l'École.

## INVARIANT N°29

L'opposition de la réaction pédagogique, élément de la réaction sociale et politique, est aussi un invariant avec lequel nous aurons, hélas !, à compter sans que nous puissions nous-mêmes l'éviter ou le corriger.

## INVARIANT N°30

Il y a un invariant aussi qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie.

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS

## Comment le CLEF aborde-t-il les postures de refus des élèves ?

**Le** Collège Lycée Expérimental Freinet propose tout le cursus du second degré en pédagogie Freinet, à savoir de la sixième à la terminale. Les classes sont implantées dans deux établissements de la ville de La Ciotat : le collège Jean Jaurès et le lycée Auguste et Louis Lumière. Dix-huit professeurs sont engagés dans ce projet pédagogique dans lequel l'expression, la coopération et le tâtonnement expérimental occupent un place centrale.

Pour essayer de montrer comment les enseignants du CLEF, Collège Lycée Expérimental Freinet, de La Ciotat, tentent d'enrayer les postures de refus, il convient, au préalable, de définir les termes « posture » et « refus » afin d'enlever toute ambiguïté de sens et d'être sûr que nous parlons de la même chose. Une « posture », c'est d'abord une attitude particulière du corps surtout lorsqu'elle est peu naturelle ou peu convenable. Ainsi, adopter une posture quelle qu'elle soit, c'est sortir de la position habituelle et naturelle qu'on a dans la vie. L'élève adoptant une posture se construit donc un rôle d'abord corporel. Le refus, quant à lui, prend ses racines dans le terme de « fuite ». « Refuser », c'est ne pas consentir à accorder ce qui est demandé, ne pas accepter ce qui est offert. Dans le cadre scolaire, l'élève n'accepte donc ni le savoir transmis ni de participer aux différentes activités pédagogiques.

Les attitudes artificielles adoptées par les élèves peuvent aller de la plus grande passivité jusqu'à la violence exacerbée. Soit l'élève se



Découverte de la multiplicité des métiers du cinéma et manipulation du matériel de réalisation pour les élèves de 2<sup>nde</sup> 6, lors du Festival du film d'Aubagne.

Photos : D.R.

fait oublier, soit il tente de se faire remarquer à tout prix afin d'éviter ce que l'école lui offre.

Au CLEF, comme dans tous les autres établissements, nous sommes confrontés à ces postures de refus de certains élèves. Nous avons ainsi reçu un certain nombre d'élèves qui n'acceptait pas le « système traditionnel » et en particulier la première année : phobie scolaire, dys en tous genres, hyperactifs, etc.

bref, des enfants enfermés dans des catégories ou justement des postures de refus. Mais, finalement, on pourrait se demander si ce n'est pas le milieu scolaire tel qu'il est généralement qui crée ces postures de refus. En effet, Freinet avait déjà constaté que les élèves s'ennuyaient en classe : ils ne trouvent pas d'intérêt fondamental à étudier et donc ils ne travaillent pas. Et, à partir de là, la seule solution pour le professeur est de contraindre les élèves et cette contrainte engendre tous les problèmes de gestion de classe, de discipline, etc. Mais, pour Freinet, c'est parce que les élèves ne travaillent pas qu'ils s'ennuient et qu'ils développent donc des postures de refus et non l'inverse. Donc, le plus simple, c'est de mettre les élèves au travail, au vrai travail, c'est-à-dire un travail émancipateur qui permet à chacun d'augmenter sa puissance de vie.

### Concrètement, comment cela peut-il se faire ?

C'est l'enseignant qui doit d'abord écouter les élèves et non l'inverse : il doit apprendre, par cette écoute bienveillante et attentive, à les connaître en tant qu'individu afin de tisser des liens entre leur vie et les enseignements qu'il doit transmettre. C'est certainement ce renversement qui permet de remettre les choses à l'endroit et de rendre plus « naturelle » l'école car, finalement, les enfants ont naturellement envie d'apprendre si cela leur permet d'accroître leur puissance de vie. Ainsi, on peut multiplier les moments de parole authentique et accueillir cette parole sans jugement de valeur. C'est pour cela que nous avons institutionnalisé ces moments de parole par l'entretien, les textes ou les conférences. Souvent on peut saisir au vol une

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS

remarque d'un élève pour le lancer sur un travail qui lui tient à cœur. C'est une sorte de détour pédagogique qui permet ensuite à l'élève d'accueillir lui aussi plus facilement les passages obligés du programme. On appelle cela une brèche.

Je me souviens, par exemple, d'un élève de seconde qui ne parvenait pas à s'intéresser au français, il s'amusait ou baillait en classe, ne rendait aucun travail et affichait un sourire moqueur si on le sollicitait. Arrivé en première, je démarre l'année par la poésie avec Rimbaud et il me dit qu'il écrit des textes de rap. Je lui propose donc d'écrire des textes de rap et de me les donner comme un vrai travail qui va me permettre de l'évaluer. Et, là, l'élève commence à m'envoyer par mail de très beaux poèmes particulièrement touchants avec des connotations évidentes à Rimbaud. Je lui corrige d'abord consciencieusement ses erreurs d'orthographe et de syntaxe. Mais cela ne suffit pas : il faut trouver un moyen de mettre davantage en valeur ses créations et qu'il puisse les partager non seulement avec les autres de la classe mais aussi avec le monde. Ainsi, je lui propose de taper son travail sur l'ordinateur et de le lire à la classe. Etant donné l'accueil enthousiaste des autres élèves, il décide de proposer ses textes pour l'exposition bilan du trimestre dans laquelle chaque élève doit présenter à l'ensemble des élèves, des professeurs et des parents du CLEF ses productions remarquables. Il a ainsi eu le retour du professeur, de ses pairs mais aussi des parents émus à la lecture de ses textes. A la suite de ça, le voilà qui me rend un devoir-type bac dans lequel il se met à faire un commentaire littéraire qui tient la route alors que je pensais qu'il n'avait pas compris comment faire



Apprendre à s'exprimer au grand jour, devant un public qui, visiblement, en redemande... Des moments de parole que l'équipe du CLEF multiplie.

l'exercice et qu'il n'avait pas les connaissances nécessaires à son exécution. En réalité, le détour pédagogique a permis à Maxime d'accepter ce que j'avais moi aussi à lui offrir.

On pourrait multiplier ce type d'exemples, comme cette élève qui va faire une conférence pour expliquer pourquoi elle a détesté la pièce « Le Jeu de l'Amour et du Hasard » et qui va, en fait, découvrir par elle-même le principe de la dissertation. Son travail a servi de fondement à la mise en place méthodologique de cet exercice rhétorique particulièrement difficile pour les élèves et qui est passé assez facilement.

Dans ces conditions, l'enseignant doit accepter d'abandonner parfois les dispositifs didactiques qu'il a mis en place pour accueillir la vie des élèves. Mais, en contrepartie, si

on peut dire, il a une lourde charge de travail après pour organiser, mettre en valeur et ramener les travaux des élèves dans son programme. Cette façon de faire procure beaucoup de satisfaction, non seulement aux élèves mais aussi à l'enseignant qui, comme le veut le sens étymologique de pédagogue, est là pour accompagner et élever l'enfant.

C'est ainsi qu'on tente de procéder au CLEF et, si certaines postures de refus sont toujours présentes, la violence et l'agressivité ont pratiquement disparu de nos classes. Une chose est sûre, c'est que les enfants viennent avec plaisir à l'école et nous le disent volontiers.

*Marion Pontgelard  
Professeur de Lettres,  
Co-fondatrice du CLEF*

# La coopération

## FACE AUX POSTURES DE REFUS

« J'ai 8 ans et je ne veux pas aller à l'école »

**L**es attitudes et actions de coopération entre différents co-éducateurs peuvent-ils permettre de diagnostiquer et de rendre intelligibles les refus d'un élève d'entrer dans les apprentissages ? Et, surtout, comment cette coopération favorise le changement de posture de l'élève, du refus à l'apprentissage ? Cas présenté par Annick Fillot, psychologue scolaire de la circonscription d'Orange, dans le Vaucluse.

### 1 Diagnostic

M., 8 ans, est élève de CE2 sans retard scolaire. Il est l'aîné d'une fratrie de trois enfants. Famille classique avec sa mère qui est enseignante et son père boulanger. La psychologue scolaire a été alertée par la maman qui s'inquiétait des résultats scolaires en fin de CE1, en baisse continue, et des tentatives estivales pour rattraper le retard constaté qui se sont soldées par un blocage total de l'enfant.

L'enseignante de M. interpelle, elle aussi, la psychologue scolaire pour signaler une posture de refus d'apprendre en classe.

La psychologue scolaire intervient alors pour établir un diagnostic des problèmes rencontrés par M. Deux entretiens et des observations ont lieu dès le début septembre. M. devient de plus en plus passif en classe, et est très lent dans l'exécution des tâches. En un mois et demi, M. est devenu totalement passif et refuse d'écrire.

Très rapidement, en octobre, s'ajoutent des troubles du comportement et un refus grandissant de



venir à l'école. Dans la cour, M. s'adonne à des faits de violence et tente plusieurs fugues de l'école.

### 2 Intelligibilité et empathie outillée

La psychologue scolaire s'entretient alors avec les deux parents, l'enseignante (les trois adultes immédiatement concernés par l'éducation de M.). Les discussions, y compris avec M., amènent un certain apaisement. Le père accepte de conduire lui-même son fils à l'école, ce qui permet à l'enfant d'accepter d'être dans un cadre scolaire. Mais il refuse toujours de travailler en classe.

Fin octobre, une réunion d'équipe éducative regroupant la mère, le père, l'enseignante, la psychologue scolaire, le médecin scolaire, la maître E du RASED, et l'enfant permet d'établir un contrat accepté par tous et notamment par M. L'écrit est allégé, en classe comme à la maison. La maître E travaille 2 x 45 minutes par semaine avec M. pour rattraper le retard scolaire ; la psychologue scolaire rencontre régulièrement l'enfant. « Les relations duelles sont excellentes. », précise Annick Fillot, qui poursuit : « Fin novembre, pourtant, nouvelle rechute : M. entre alors dans de fortes colères et refuse catégoriquement de venir à l'école. ».

### 3 Le modifiable

Une équipe éducative plus complète est alors mise en place regroupant, début décembre, les deux parents, l'enseignante, la directrice, la maître E, le médecin scolaire, la psychologue scolaire et l'Inspecteur de l'Education nationale de la circonscription, toujours en présence de l'enfant.

Un contrat d'aménagement de déscolarisation partielle est engagé avec enseignement à la maison. Parallèlement, il est fait appel à une structure d'aide périscolaire, le CMPI, qui répond immédiatement pour effectuer un bilan psychopédagogique de M. et animer des entretiens avec tous les adultes en responsabilité de l'enfant depuis septembre.

L'origine du conflit sociocognitif non résolu est trouvée : il existe des différences socioculturelles entre la mère et le père de M. Le père, sans étude et peu de culture scolaire, est en grande souffrance existentielle et se sous-estime. Son fils, M., est porteur des symptômes de son père et a pris la souffrance paternelle

pour lui-même. Il refuse d'évoluer scolairement et de participer au système d'enseignement/apprentissage pour progresser dans la connaissance et la culture.

Des entretiens familiaux sont organisés. Le père et la mère sont pris en charge. Tout ceci en relation étroite avec les actions des différents intervenants de l'Education nationale.

On assiste alors à une nette évolution progressive positive de M. Le papa amène petit à petit M. à l'école jusqu'à fin janvier où M. accepte de s'y rendre seul. L'enfant commence alors à rattraper son retard.

Le contrat est strict pour Annick Fillot : « *Il existe un temps scolaire qu'il faut respecter, l'école a ses exigences et la maison a d'autres exigences.* ».

En fin d'année scolaire, M. a retrouvé de l'empathie pour l'objet scolaire, a accepté les différences entre son père et sa mère. Le papa s'est lui-même engagé vers une posture d'acceptation (ce sera plus long). Les résultats scolaires de M. sont bons.

Il est à noter que M. a pu bénéficier d'une véritable coopération des différents partenaires adultes responsables à des degrés divers de l'enfant : les enseignants, le réseau d'aide, la médecine scolaire, les parents, le CMPI, et tout ceci sous l'égide d'un Inspecteur de l'Education nationale qui - seul homme, hormis le père, de cette communauté d'aide - a su être un représentant efficace de l'autorité institutionnelle et également substitut de l'autorité paternelle

aux yeux de l'enfant (dans les moments où le père lui-même était en absence d'autorité ou de représentativité d'autorité pour son fils).

M. a pu bénéficier d'une totale coopération des adultes concernés pour établir le diagnostic de son mal-être, pour signifier les adultes nécessaires et trouver les outils d'aide et, enfin, pour modifier son trouble et lui redonner l'équilibre qui lui faisait un moment défaut en lui permettant de se réapproprier ses capacités de résilience, de réaliser sa 4ème sortie de l'œuf, selon Lévine : « La rencontre avec le père de l'ordre social et ses modes de pensée, la rencontre avec l'institution comme une comparution réussie ».

*Bruno-Yves Martin*

## Quelles réponses institutionnelles face à un apprenant en posture de refus ?

**E**ntretien avec Dominique Papon, Inspectrice de l'Education Nationale en charge de l'ASH en Vaucluse.

**Animation & Education : Face à un enfant-apprenant en posture de refus dans le modèle systémique d'enseignement/apprentissage, quel est le processus normal d'alerte que doivent mettre en place l'enseignant concerné, l'équipe pédagogique ?**

**Dominique Papon :** La démarche commandée pour un enseignant qui doit faire face à cette situation est orientée vers les dimensions :

### a) Connaître et reconnaître

La première étape est celle de l'évaluation des difficultés, mais aussi des acquis de l'élève par son ensei-

gnant. Il est fondamental de faire émerger les domaines de réussite de l'élève, qui constitueront les points d'appui de l'aide pédagogique. Cette évaluation s'adosse nécessairement à un dialogue bienveillant entre l'enseignant et l'élève.

### b) Informer

Tout au long de ce processus et régulièrement, il convient d'informer les parents des difficultés rencontrées par leur enfant dans le cadre scolaire, des actions mises en œuvre pour l'aider et de leur effet (qui fait quoi et dans quel but). Ce dialogue permet également à l'enseignant, sans sortir de son rôle de

pédagogue, de mieux comprendre le contexte dans lequel apparaît l'expression de ce refus.

### c) Agir

Mettre en place des dispositifs d'accompagnement de l'élève, dans sa singularité et au sein de la classe.

Favoriser la réconciliation de l'enfant ou du jeune avec une posture d'élève. Saisir et valoriser, en classe -et pas seulement dans le cadre de l'aide à dominante rééducative- les éléments constitutifs de la restauration de cette posture. Ce travail nécessite de se décentrer de nos propres schémas pour interroger ceux, singuliers et parfois étonnants, de l'élève.

Adopter une posture d'accompagnement : observer l'élève, le faire travailler et parler sur son travail, organiser les interactions avec les autres élèves, adapter les enseignements (méthodes, contenus, pédagogie).

# La coopération

## FACE AUX POSTURES DE REFUS

**d) Mesurer les effets des actions mises en œuvre sur les apprentissages réalisés et les difficultés persistantes.**

Au cours de ce processus, les échanges au sein du conseil des maîtres et avec le RASED permettent d'améliorer la compréhension de la situation et de diversifier les approches pour mieux répondre aux besoins de l'élève.

**A&E : Si la posture est « diagnostiquée » trop importante ou invalidante, quelles solutions l'institution propose-t-elle ?**

**D.P. :** En complément, bien sûr, du travail avec le RASED, ainsi que les actions éducatives que vous avez abordées avec les personnels spécialisés que vous avez rencontrés, il existe des réponses institutionnelles. Dans un « cadre ordinaire », le projet d'école et le projet d'établissement sont les premiers vecteurs d'une réponse opérationnelle dont chaque équipe pédagogique doit se saisir.

Certaines équipes se tournent vers des pédagogies visant particulièrement des démarches de motivation et de mobilisation des élèves (pédagogie de projet, pédagogie institutionnelle, pédagogie coopérative...). On constate l'efficacité de ces mises en œuvre qui génèrent de fortes plus-values en matière de remobilisation, d'implication, démarche participative, créativité, initiative personnelle...

Les dispositifs d'aide tels que le Programme Personnalisé de Réussite Educative et l'aide personnalisée constituent des réponses complémentaires et individualisées à optimiser.

**A&E : Est-ce que l'enseignement spécialisé est la réponse ad hoc ?**

**D.P. :** Concernant l'enseignement adapté, l'orientation en SEGPA ne constitue pas une réponse pour les

élèves « en posture de refus ». En effet, l'enseignement général et professionnel adapté s'adresse aux élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les dispositifs d'aide mis en place. Les SEGPA accueillent des élèves ne maîtrisant

**« Certaines équipes se tournent vers des pédagogies visant particulièrement des démarches de motivation et de mobilisation des élèves (pédagogie de projet, pédagogie institutionnelle, pédagogie coopérative...). On constate l'efficacité de ces mises en œuvre qui génèrent de fortes plus-values en matière de remobilisation (...) »**

pas toutes les compétences attendues à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux. Elles n'ont pas vocation à travailler exclusivement sur la posture de l'élève, mais proposent une adaptation pédagogique en réponse à la difficulté scolaire.

**A&E : Et qu'en est-il des dispositifs collectifs de scolarisation ?**

**D.P. :** De la même manière, les CLIS et les ULIS n'ont pas vocation à répondre aux besoins des élèves en posture de refus. L'orientation vers ces dispositifs spécialisés s'adresse aux élèves handicapés et s'inscrit dans le plan de compensation, notifié par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées.

**A&E : Concernant le Collège, il semble qu'il existe un dispositif pour des apprenants qui sont passés du refus au rejet de « l'école » ?**

**D.P. :** En effet, des classes ou ateliers relais accueillent des élèves de collège entrés dans un processus de rejet de l'institution scolaire qui peut se traduire par une démotivation profonde dans les apprentissages, voire une déscolarisation.

Les points forts de ces dispositifs sont : l'encadrement renforcé par des personnels pluridisciplinaires (enseignants, éducateurs et personnels associatifs), un accueil temporaire et contractuel pour un effectif réduit et le partenariat qui implique les collectivités territoriales, des associations agréées complémentaires de l'enseignement public ou des fondations reconnues d'utilité publique.

Ces dispositifs obéissent à un triple objectif : aider l'élève à se réinvestir dans les apprentissages, le réinsérer dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle et enfin favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences (dont les compétences civiques).

Pour ces élèves qui ne relèvent pas de l'enseignement adapté ou spécialisé, les dispositifs relais proposent une approche individualisée : pédagogie différenciée, parcours de découverte du monde du travail, effectif restreint (6 à 12 élèves par session). L'emploi du temps, évolutif, est adapté aux capacités et aux besoins des élèves. L'articulation avec les dispositifs extrascolaires tels que l'accompagnement éducatif, Ecole ouverte et le dispositif de réussite éducative est un atout majeur dans la réussite de ces actions.

*Interview par  
Bruno-Yves Martin*

## Jouer la carte de l'estime de soi

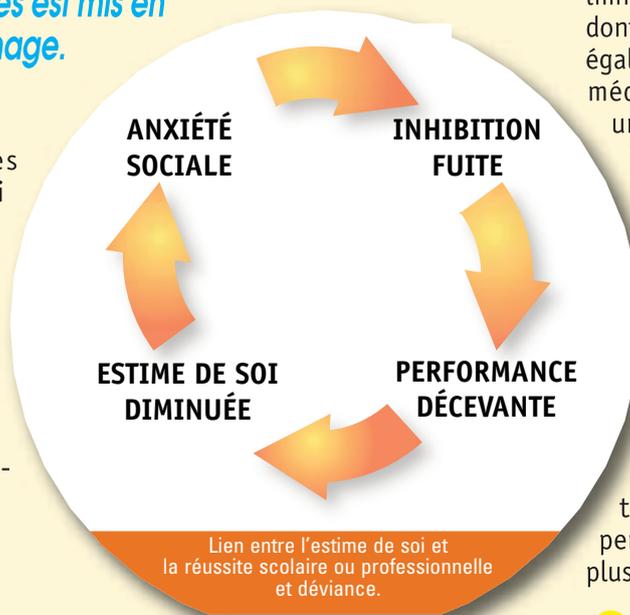
**F**ace aux postures de refus : et si on jouait la carte de l'estime de soi durant l'Aide personnalisée (AP) ? Dans la circonscription de Molsheim (67, des enseignants décident de travailler sur l'estime de soi et les intelligences multiples dans le cadre de l'aide personnalisée. Suite à cette initiative, une expérience est menée, l'année dernière, ciblée sur les classes des CP de deux secteurs de collègues et un stage « estime de soi » à destination des professeurs des deux collèges est mis en place cette année. Témoignage.

Tout a commencé lors des vacances de printemps 2008 qui ont vu se mettre en place les premiers stages de remise à niveau pour des élèves de CM qui devaient permettre de combler leurs lacunes avant le grand saut en 6e...

Venu prendre la température pendant et après les stages, j'interrogeais les collègues :

- Alors, qu'ont-ils appris ?
- Presque rien !
- ... Donc ça ne sert à rien !
- Ben... si quand même !
- Comment ça ?
- Ce ne sont plus les mêmes élèves ! Ils s'intéressent davantage, participent, bref, certains se sont réconciliés avec l'école !

Partant de ce constat, l'équipe de la circonscription de Molsheim (67) a tenté une expérimentation : aider les élèves à renforcer leur estime à l'occasion des deux heures hebdomadaires d'aide personnalisée (AP).



### Estime, réussite et déviance : un cercle vicieux redoutable

La première série d'animations pédagogiques proposées a porté sur l'estime de soi. Les objectifs étaient de clarifier le concept et de démontrer le lien avec l'échec ou la réussite scolaires.

Nous nous sommes notamment inspirés des approches introspectives proposées par Christian Staquet (cf. encadré

page suivante) et vécues lors de stages fédéraux OCCE pour tenter de mieux cerner les composantes de l'estime de soi. Trois d'entre elles en sont ressorties :

- 1) Mieux se connaître, ses capacités, ses limites...
- 2) Connaître et assumer ses identités
- 3) Se sentir appartenir à un groupe.

Le débat a été vif concernant les enfants « dominateurs » qui présentent, d'après beaucoup de collègues, une « grande » estime d'eux-mêmes. Or, c'est surtout d'une mauvaise connaissance de leurs capacités et limites, donc d'une mauvaise estime, dont ils souffrent. Nous avons pointé également des influences sociales et médiatiques catastrophiques pour une bonne construction de l'estime de soi. L'esprit consumériste véhiculé par la manipulation publicitaire pousse à l'adoration d'un soi n'existant que par la possession de vêtements ou d'objets divers... L'esprit de compétition triomphe également dans les médias, ne générant souvent que des modèles de champions ou de « maillons faibles » qui troublent la construction de la personnalité des spectateurs, les plus jeunes en particulier.

### Quelle place dans un cadre scolaire ?

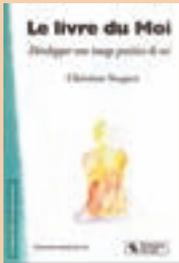
#### ■ « Mieux se connaître »

Donnons réellement les moyens (et le temps...) aux élèves de pouvoir prendre conscience de leurs capacités et limites ? Cette question nous a renvoyés à des réflexions antérieures autour de la métacognition, de ce temps nécessaire pour retracer les chemins de notre pensée ou de notre mémoire et mieux appréhender nos fonctionnements cognitifs.

# La coopération

## FACE AUX POSTURES DE REFUS

## A lire :



**Christian Staquet**

■ **Le livre du Moi**, paru en 2001 aux éditions « Chroniques sociales ».



Les ouvrages de **Jim Howden** parus aux éditions « la Chenelière Mac Graw » sont au nombre de six :

- **Ajouter aux compétences**
- **Cultiver la collaboration**
- **La coopération : un jeu d'enfant**
- **La coopération au fil des jours**
- **La pédagogie coopérative**
- **Structurer le succès**

et sont disponibles aux éditions Pirouette ([www.pirouette-editions.fr](http://www.pirouette-editions.fr))

►► Pour élargir le champ de cette réflexion, une autre série d'animations pédagogiques a permis d'appréhender les théories d'Howard Gardner autour des notions d'intelligences (ou habiletés) multiples (initiée lors de formations fédérales OCCE par Jim Howden). En s'appuyant sur certains modèles pédagogiques (notamment canadiens, cf. encadré « A lire »), nous nous sommes aperçus de la prévalence des intelligences « cognitives » (verbo-linguistique et logico-mathématique) dans notre système éducatif. Celui-ci laisse souvent à l'écart les intelligences « sensorielles » (musicale et visuelle), « relationnelles » (inter -et intra- personnelles) et « corporelles » (kinesthésique et naturaliste) et peut donc générer échec et frustration chez un nombre important d'élèves dont les habiletés propres ne sont pas suffisamment activées à l'école.

En pratique, un enfant ayant pris conscience de ses habiletés spécifiques saura mieux s'y appuyer pour réaliser des tâches complexes, renforcer ses habiletés cognitives et trouver sa place dans une organisation coopérative d'un groupe.

L'enseignant peut alors, lors de l'AP, en particulier, aider les élèves à mieux se connaître sur le plan des capacités scolaires et générales en

s'appuyant sur des processus méta-cognitifs et une prise en compte des habiletés spécifiques de chaque enfant.

■ **« Connaître et assumer ses identités »**

Ce domaine est apparu tout aussi délicat que fondamental à appréhender ! Les enfants arrivent à l'école porteurs de leurs histoires familiales et personnelles, de leurs cultures...

Beaucoup de collègues saisissent la chance (!) de disposer d'une mosaïque (culturelle, culturelle, ethnique...) parmi leur population d'élèves. Leur expression permet de traiter le droit à la différence et au respect (exposés, goûters multiculturels, rencontres artistiques...). Le moment de l'AP se limite plutôt à un rôle d'écoute et d'attention de la part de l'enseignant. Ce cadre plus intime permet de s'exprimer plus facilement face à un enseignant qui deviendra confident de fait. Un principe de prudence et de retrait est néanmoins à respecter, les enseignants ne sont pas des psychologues ou des sociologues ! La prise en compte de la parole de l'enfant devant être au service de meilleures connaissances et acceptation des caractéristiques identitaires de l'enfant. Pour l'enseignant, cela constitue un élément essentiel à prendre en compte avec les autres partenaires (RASED, parents...).

■ **« Se sentir appartenir à un groupe »**

Tous les militants de la coopération se retrouveront dans cette composante ! Il faut dire que l'enjeu est de taille : soit l'école est capable de permettre à chacun de se sentir membre de la micro-société classe et/ou école, d'y avoir sa place spécifique et d'y être reconnu et respecté en tant que tel, soit les enfants et les jeunes se référeront prioritairement à d'autres groupes ou communautés, pour le meilleur mais, hélas, le plus souvent pour le pire (bandes, déviances et défis, communautarisme...). L'enseignant peut ainsi aider l'élève, lors de l'AP, à mieux définir sa place dans le groupe.

● **Des résultats encourageants**

Difficile d'évaluer l'impact de ces formations sur les pratiques des collègues et encore moins sur l'évolution des élèves suivant l'AP !

Cependant, une troisième animation en fin d'année est venue faire le point et mettre en commun les différentes expériences tentées. Il en résulte que les collègues :

- ▶ ont privilégié les aspects ludiques, la réussite ;
- ▶ ont pris acte des habiletés dominantes et compétences acquises ;
- ▶ ont montré une sensibilité plus accrue concernant la prise en compte de l'estime de soi des enfants ;
- ▶ ont parfois constitué des groupes à besoins spécifiques par rapport à l'estime (et non aux lacunes de connaissances...)
- ▶ se sont souvent appuyés sur des partenaires (RASED) pour définir et affiner leur action dans une logique de réussite.

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS



## ● Et après ?

Le projet a été prolongé dans le cadre d'un CESC (Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté) en partenariat avec les infirmières scolaires (qui ont bénéficié d'une formation sur l'estime de soi). Il a concerné, l'année dernière, les enseignants de CP (année de rupture par « excellence » !) de trois secteurs de collèges. La recherche-action a alors consisté en l'élaboration d'outils et de rituels transposables.

Lors de la restitution, quelques mois après, les résultats ont été particulièrement encourageants :

- ▶ de nombreux outils ont été élaborés et testés, tels le « dé des humeurs », inspiré de l'agenda coopératif, le cahier pour réussir, et autres curseurs permettant à l'enfant de faire le point sur lui-même, sa journée de classe avec ses réussites et ses échecs ou même de se projeter vers un objectif à atteindre.
- ▶ La plupart des collègues ont continué à accorder un moment de « réflexion-estime » en début de séance d'AP après la période-test pour la recherche-action.
- ▶ Les enseignants ont pu échanger et communiquer sur leurs pratiques en lien avec la construction de l'estime de soi, y compris en dehors du cadre de l'AP, souvent en référence à l'agenda coopératif.

Deux conférences pédagogiques « L'aide personnalisée autrement » ont été animées en 2010, au nom de l'OCCE 67, auprès de 180 collègues. Cette année, le CESC a proposé un module pour explorer avec les enseignants, CPC et infirmières l'approche de l'estime de soi au collège. La recherche-action est en cours...

## ● Quel message pour les enseignants ?

- 1) L'AP est un moment particulier permettant des relations enseignant/élève plus ouvertes.
- 2) Un travail autour d'une meilleure connaissance de soi est possible et bénéfique pour l'enfant.
- 3) Il est envisageable de privilégier des objectifs spécifiques aux capacités et aux compétences du pilier 7 (autonomie

et initiative) pouvant aider à retrouver estime et confiance en soi.

- 4) La coopération avec d'autres partenaires est souvent bénéfique, en particulier avec le RASED, en harmonisant sans confondre les rôles et les fonctions de l'aide personnalisée et de l'aide spécialisée.

*Jean-Claude Rodriguez  
Conseiller pédagogique et  
Vice-président de l'OCCE 67*

## ESTIME DE SOI et aide personnalisée

Voici le bilan de la réflexion du groupe composé par : **Marie WALTER** (Urmatt) / **Florence TRAPPER** (Soulz-les-Bains) / **Estelle BRAUN** (Mutzig) / **Alain STEINMETZ** (Avolsheim)

Nous pensons qu'il serait intéressant de commencer l'aide personnalisée par deux aspects de l'estime de soi :

### 1 LES SENTIMENTS, LES ÉMOTIONS DE L'ENFANT

(Dire / Individuel - Collectif)

5 minutes

Il s'agit ici de demander à l'enfant de donner son sentiment et/ou ses émotions sur sa journée de classe.

Pour cela, on peut construire une réglette numérotée de 1 à 10, pour « noter sa journée » : on reprend ici l'idée de la réglette de couleur utilisée chez les enfants dans les hôpitaux. On ne voulait pas se restreindre aux smileys car les enfants pourraient avoir plusieurs sentiments qui se mélangent. Cet outil permet de faire une petite moyenne de ses émotions.

Voilà à quoi elle pourrait ressembler (les plastifier et en prévoir une par enfant) :



Une fois que chaque enfant a noté sa journée, on le fait verbaliser. Afin de l'aider, on pourra reprendre des images évoquant les principales émotions (Cf. Les images du dé présenté dans le

cahier COOP : je suis en colère, je suis heureux, je suis triste, j'ai bien aimé...); ces images pourront être agrandies et collées sur une « planche de langage ».

Exemples de réponses possibles d'enfant : « J'ai mis 9 parce j'ai aimé les ateliers en sciences. / J'ai mis 2 parce que je suis triste : personne n'a voulu jouer avec moi à la récréation... »

Cette réglette et la verbalisation qui en découle permettront à l'enfant de se sentir écouté, respecté, d'avoir une identité au sein du groupe en ayant un retour sur ses actes, ses pensées, ses états émotionnels...

### 2 LE CARNET DE RÉUSSITES

(Dire - Ecrire / Individuel)

5-10 minutes

Afin de permettre à l'enfant de retrouver une estime de soi, nous proposons de terminer sur un/des aspect(s) positif(s) de l'enfant en créant un carnet de réussites (format A5) où l'on consignera une ou plusieurs réussites de l'enfant lors de sa journée de classe.

L'enseignant aura un rôle fondamental afin d'aider l'enfant à trouver quelque chose de positif (essentiel, surtout chez ceux ayant mis une note assez basse précédemment).

Ex : J'ai mis deux paniers à la récréation. / J'ai fait mon exer-

cice de calcul sans erreur. / Je me suis rangé(e) en silence. / J'ai réussi à expliquer à mon voisin ce qu'il n'avait pas compris / J'ai reconnu des mots dans un livre....

Afin de garder une trace de ces réussites : on les consignera dans un carnet sous une forme qui pourra varier : un dessin, une dictée à l'adulte, puis l'expression écrite de l'élève lui-même lorsqu'il en sera capable.

Exemple de mise en page :

Date :

Ce que j'ai réussi aujourd'hui :

Petite(s) phrase(s) et/ou dessin

Je note ma journée de la classe :

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧ ⑨ ⑩

L'enfant pourra reprendre sa note en coloriant la réglette. Il pourrait être intéressant de lui faire « renoter » sa journée à la fin de l'aide personnalisée : Y a-t-il eu une petite évolution de son estime de soi ?

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS

## Les propositions de l'AGSAS face aux postures de refus

**U**ne méthode, « Le soutien au soutien », basée sur des concepts créés par le psychanalyste Jacques Lévine, une formation des enseignants avec comme point stratégique la gestion de l'hétérogénéité, des pratiques concrètes dans les classes, de la grande section maternelle à la 3ème : ateliers de philosophie et, plus récemment, ateliers de psychologie et d'interrogation collective constituent les axes de travail proposés par l'Association des Groupes de Soutien au Soutien pour permettre aux élèves d'apprendre autrement, de valoriser leur propre image et, pour un grand nombre d'entre eux, de se réconcilier avec les apprentissages. *Qu'est-ce que l'Agsas ? Quelles solutions face aux postures de refus des élèves ? Réponses.*

L'Agsas (Association des Groupes de Soutien au Soutien) a déposé ses statuts d'association Loi 1901 en 1993 pour donner une existence publique et légale au travail d'animation de groupes que Jacques Lévine (1923-2008) menait alors depuis plus de vingt ans avec des enseignants.

Face aux postures de refus des élèves, quelles réponses peut apporter l'Agsas ? Pour appréhender autrement les apprentissages, l'Agsas développe des formations en direction des enseignants basées sur une méthode : le soutien au soutien (Groupes d'analyse de pratiques professionnelles de type Balint) et des pratiques : les ateliers de philosophie, de psychologie et d'interrogation collective.

**La formation des enseignants :  
un point spécifique ;  
la gestion de l'hétérogénéité**

« *Ecouter l'autre, c'est écouter comment l'autre écoute sa propre vie* », Jacques Lévine.

En premier lieu, nous demandons que les enseignants soient formés à la relation, qu'ils sachent comment se construit le moi d'un enfant, qu'ils soient, au cours de leur carrière, constamment accompagnés pour qu'ils puissent comprendre pourquoi ils ont souvent l'impression, au cours

des situations d'apprentissage, de se trouver dans des impasses, devant des murs et dans une grande solitude face à des difficultés auxquelles on ne les a pas préparés.

Depuis maintenant plus de trente ans, à l'Agsas, nous réfléchissons aux relations de médiation. Nous avons expérimenté la méthode Balint appliquée à l'enseignement dans de nombreux groupes dits de « Soutien au Soutien ». Il nous semble qu'il s'agit là d'un formidable moyen d'accompagnement des enseignants dans leur tâche qui devient chaque jour plus complexe.

« *Nous avons à inventer les stratégies et détours nécessaires pour développer des enfants pas pareils au départ, qui ne seront pas nécessairement pareils ou égaux au terme du parcours, mais à qui auront été don-*

### Prévenir les postures de refus :

#### « La maison des petits dans l'école »

**P**our Jacques Lévine, les enfants fragiles ont plus besoin d'une maison que d'une classe, ont plus besoin d'une structure maison que d'une structure classe.

Cela signifie aussi que, pour s'occuper des enfants les plus exposés au passage difficile de la vie familiale à la vie groupale préscolaire, les adultes -enseignants, parents, travailleurs sociaux- ont eux aussi besoin d'une maison dans l'école, ou à côté, pour discuter de ce qui fait obstacle à l'accueil, notamment des petits les plus fragiles.

Pour préciser la nature des outils qui sont utilisés dans la maison des petits dans l'école, il faudrait insister sur les points suivants :

- le lien famille-école. Les enseignants ont besoin d'être formés à une co-réflexion constructive et non conflictuelle avec les parents, même ceux qui, très agressifs, reprochent à l'école de méconnaître la valeur de leur enfant, de le maltraiter, ou de ne pas être suffisamment ferme.

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS

nées, entre temps, des chances pareilles en matière de compétences diversifiées »<sup>1</sup>.

## Le Soutien au Soutien : dispositif et méthode<sup>2</sup>

Le Soutien au Soutien est un dispositif groupal destiné aux professionnels de l'éducation qui se réunissent régulièrement avec un psychanalyste - ou un animateur ayant l'expérience des « choses de l'inconscient ». Ils souhaitent mieux comprendre, à distance, ce qui les a désorientés, voire bouleversés intérieurement dans une situation relationnelle difficile avec un enfant ou un adulte.

Le groupe se centre sur une situation singulière dans laquelle un membre du groupe est impliqué subjectivement dans une relation avec un élève et qu'il expose à ses collègues.

Il s'agit, ensuite, dans un cadre rigoureux et selon une méthode spécifique, de se mettre en quête d'intelligibilité de la situation exposée, de l'élaborer en orientant le

regard vers l'autre de la relation pour mieux en comprendre la complexité et les enjeux.

**La finalité du Soutien au Soutien est avant tout un changement de regard sur l'autre et sur soi, la remise en devenir d'un enfant que l'on considérait comme enfermé dans ses difficultés, l'ouverture à l'autre vu désormais comme sujet.**

Selon Jacques Lévine, « le groupe (10+1) 10 étant le nombre approximatif des participants auquel s'ajoute 1, c'est-à-dire l'animateur, travaille en tant que collectif et individuel sur la genèse des difficultés. Quand un groupe se constitue, il a pour objectif de se demander : « Cet

enfant, qu'est-ce qui lui est arrivé ? De quoi souffre-t-il ? Et l'enseignant, pourquoi souffre-t-il en même temps que l'enfant ? ». Le soutien au soutien devient une recherche collective de ce qui arrive de négatif, avec une multitude de dialogues internes dans le cercle (10+1) et, en même temps, dans la tête de chacun. Ce dialogue n'est pas fait dans n'importe quel contexte affectif. Il est fait dans un contexte fantasmatique et dans un contexte de réalité. On est à la fois dans l'illusion groupale et dans le strict respect du principe de réalité ».

**La finalité du Soutien au Soutien (S au S) est avant tout un changement de regard sur l'autre et sur soi, la remise en devenir d'un enfant que l'on considérait comme enfermé dans ses difficultés, l'ouverture à l'autre vu désormais comme sujet. En cela, le travail en Soutien au Soutien constitue une formation à la relation où l'on apprend à développer « un système de pensée de l'autre ».**

■ Réciproquement, l'enseignant a besoin d'être formé à une attitude de décentration. Pour faire face aux conflits, et surtout pour les éviter, il doit faire un travail qui consiste à tenir ensemble et séparés son Moi professionnel et son Moi émotionnel, c'est-à-dire, selon des dosages souples, sans se transformer en individu froid et desséché qui dicte sa conduite à l'autre. C'est pourquoi nous préconisons la pratique du Soutien au Soutien. L'éthique qui l'accompagne donne la priorité à la co-réflexion, chacun des partenaires donnant la prio-

rité à l'analyse et à la résolution des problèmes et non à une recherche de la domination de l'un sur l'autre.

■ L'enseignant a besoin d'être formé à l'accueil du monde fantasmatique des enfants, à comprendre qu'ils ont besoin de parler de ce qui leur fait peur : les crocodiles, les araignées et toutes sortes de monstres et qu'il ne doit pas considérer comme signe d'anormalité l'état d'esprit dit syncrétique où la distinction entre l'imaginaire et la réalité est encore très confuse. Il lui faut cependant pouvoir échanger avec un spécialiste

lorsqu'il doute de la bonne santé psychique de tel ou tel enfant.

■ Mais probablement est-ce sur le point suivant que l'accent doit être mis prioritairement : tout enfant est fait de deux enfants, tout Jérôme est en réalité fait de deux Jérôme. Il y a l'enfant tel que la vie le montre à un moment donné et dans un environnement donné. Mais le même enfant peut apparaître tout autre dans un contexte différent. C'est un des leviers essentiels de la pédagogie que de savoir saisir ces moments privilégiés où l'enfant se donne

à voir sous un jour nouveau (d'où l'intérêt des ateliers de philo Agsas). Nous devons contribuer à de tels changements par ce que nous appelons le passage du regard-photo au regard-cinéma. Donc, d'un regard trop centré sur le négatif, considéré comme définitif, au regard qui a valeur d'ouverture sur le devenir.

La pédagogie n'a évidemment de sens qu'étayée par un regard évolutif qui a valeur d'alliance.

Geneviève Chambard

# La coopération

## FACE AUX POSTURES DE REFUS

►► Pour que le travail collectif de réflexion puisse s'effectuer pour tous dans un espace « hors menace », les règles du jeu qui prévalent sont clairement énoncées, ce sont celles du respect et de la confiance mutuels, le non-jugement des personnes, la confidentialité, solidarité dans la recherche de compréhension et la non-conflictualité dans l'examen des hypothèses.

L'énonciation de ce cadre sécurise, elle permet à chacun d'oser se risquer devant les autres du groupe, de se mettre en « je », de parler en première personne, de dire son ressenti -doutes, angoisse, colère...- dans le récit qu'il fait d'un événement singulier.

Le cadre du S au S invite et autorise à reconnaître qu'on est subjectivement impliqué dans les situations embrouillées dont on ne sait pas comment sortir. Il incite à se mettre en recherche avec d'autres qui partagent les mêmes valeurs et surtout les mêmes interrogations. Parallèlement, les participants des groupes apprennent, au fil du temps, à écouter l'autre avec bienveillance, à abandonner les certitudes de leurs terrains bien balisés pour oser s'aventurer dans le territoire inconnu du questionnement collectif de l'expérience.

**Le groupe de S au S n'est ni une salle de cours, ni un cabinet de psychanalyste, ni un lieu pour une thérapie de groupe, c'est un lieu autre, intermédiaire, un espace tiers où l'on essaie ensemble de démêler la complexité de ce qui est en jeu, où l'on s'essaie à construire l'avenir en pariant pour un changement possible.**



### Les ateliers de philosophie Agsas

A partir des années 1996-1997, s'appuyant sur les idées de Jacques Lévine, de nombreux enseignants mettent en place des ateliers de philosophie Agsas, de la grande section de maternelle à la classe de troisième du collège.

En proposant des ateliers de philosophie AGSAS à ses élèves, l'enseignant les incite à pénétrer audacieusement dans le champ des grandes questions sur la vie qui préoccupent les hommes, de génération en génération, lien qui a **valeur d'étayage pour leur propre construction, et qui contribue au renforcement de leur propre valeur.**

On peut caractériser ces ateliers par leurs objectifs fondamentaux :

- faire participer les enfants aux débats sur les questions essentielles à la vie et à la civilisation en leur proposant un changement temporaire de statut : ils deviennent coresponsables des problèmes humains en acquérant la position de producteurs de pensée, reliés aux générations qui les ont précédés.
- Faire vivre aux enfants la double expérience du cogito : à la fois découvrir la pensée qui s'élabore en écho à celle des autres, mais aussi celle du sujet capable de produire de la pensée.

► Leur permettre d'apprendre non seulement à extérioriser mais à intérioriser la pensée et donc explorer les rapports entre pensée et langage.

Surpris par le mode de fonctionnement, différent de tout ce qui est proposé dans une classe, par la confiance que l'enseignant lui accorde à investir ce nouveau statut et à réfléchir sans son aide à des sujets essentiels pour la vie en société, par la liberté qui lui est accordée pour pénétrer l'espace ouvert autour du mot proposé (le bonheur, la famille, grandir ...), l'enfant éprouve le plaisir que procure la découverte de potentialités personnelles ignorées jusqu'alors. La rencontre avec les « opinions » des autres va l'inciter à « se mettre en pensée » et le débat va alors prendre la forme d'un débat interne dont il sera le siège.

Ce débat n'exclura pas, au cours des séances, le débat externe, et les enfants découvriront le plaisir qu'on peut éprouver à rencontrer la pensée de ses pairs et à prendre une place d'« apportant » dans le groupe afin de faire progresser la pensée collective.

L'enfant, et en particulier **l'élève en rupture avec l'école**, va investir avec enthousiasme, souvent après une période de doute, ce nouvel espace.

Parmi les effets positifs constatés, relevons :

- une action sur l'image et l'estime de soi, ces ateliers apportant à chaque élève un supplément de « plus-value »,
- un changement de regard de l'enseignant sur chacun de ses élèves, changement propice à une modification de la relation,

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS

## ALLER PLUS LOIN avec L'AGSAS

### Lire :

#### Groupes de Soutien au Soutien :

L'AGSAS a publié deux ouvrages de référence concernant ces Groupes de Soutien au Soutien :



**Je est un Autre**,  
Jacques Lévine,  
Jeanne Moll,  
ESF Editions,  
2002.



**Prévenir les souffrances d'école**,  
Jacques Lévine,  
Jeanne Moll,  
ESF Editions,  
2009.

**Les ateliers de philosophie** : ces ateliers sont mis en place à partir d'une méthode créée par Jacques Lévine, qui se différencie de toutes les autres par un cadre très important que tout animateur doit connaître et comprendre. C'est pourquoi une formation organisée par l'Agas, 2 fois par an, à Paris et, dans certaines conditions, en province, est proposée à tous ceux qui veulent animer des ateliers de philosophie. Les enseignants peuvent compléter cette formation par la lecture de :



**L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?**,  
Jacques Lévine,  
Geneviève Chambard,  
Michèle Sillam et Daniel Gostain,  
paru en 2008, aux éditions ESF.

Outre ces ouvrages, Jacques Lévine a publié, en 2004, avec Michel Develay, un ouvrage intitulé :



**Pour une anthropologie des savoirs scolaires**,  
ESF Editions.

Par ailleurs, l'AGSAS publie, trois fois par an, un bulletin de liaison en direction de ses adhérents :

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

### Se former :

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

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

### S'informer :



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

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

► un changement de position de l'élève face aux apprentissages et donc une réconciliation avec le savoir,

► une modification du regard des élèves sur chacun, et des liens créés entre eux, favorable à un apaisement du climat de la classe, la solidarité et l'entraide prenant la place du chacun pour soi.

### Ateliers de psychologie et d'interrogation collective

Un peu plus tard, à l'initiative de Jacques Lévine et de Michèle Sillam, sont nés les Ateliers de psychologie et les ateliers d'interrogation collective.

Les ateliers de psychologie sont centrés sur le problème d'identification à l'autre.

Dans ces ateliers, une seule question est posée : « Que peut ressentir quelqu'un qui... ? ».

Ces ateliers permettent une identification projective. Les modalités et les concepts qui les sous-tendent sont développés par Michèle Sillam au cours des formations aux ateliers de philo Agas.

Les ateliers d'interrogation collective font une part plus importante aux débats : les jeunes (il s'agit surtout des élèves du cycle 3 et de ceux du collège) sont invités à examiner les points d'accord et de

désaccord à propos de deux sortes de questions :

« Pensez-vous que... ? » et « Comment expliquer que... ? ».

Ces ateliers ont pour but de redonner toute sa valeur à « la parole d'en bas », en considérant l'élève comme un « interlocuteur valable », qui peut être un « Apportant », en proposant un cadre d'expression et d'expansion. Dans ce cas de figure, le statut de l'élève est complètement modifié.

*Bernard Delattre*  
**Secrétaire Général de l'AGSAS**

1. Pour une anthropologie des savoirs scolaires, J. Lévine et M. Develay, Ed. ESF, 2003.
2. Extrait du texte de Jeanne Moll in « Prévenir les souffrances d'école, pratique du Soutien au Soutien », page 16 et suivantes, ESF Editeur. Coll. pédagogie. 2009.

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS

## Mieux comprendre La méthode du Soutien au Soutien<sup>1</sup>

La méthode du S au S comprend quatre temps, et d'abord une sorte d'avant-temps, celui du « quelque chose à dire » sur les préoccupations professionnelles du moment. Il y a aussi le bref moment du suivi où la personne qui a exposé lors de la séance précédente parle de l'évolution de la situation qu'elle avait présentée.

### ● Le temps du dire

La séance de travail proprement dite commence par le récit - et l'accueil par le groupe - d'une insatisfaction - ou d'une satisfaction - rencontrée par une personne dans une situation professionnelle précise, c'est le temps du dire subjectif de la plainte, du dommage subi, le temps du négatif, de l'expression de l'irritation, du désarroi et de l'impuissance, dont l'adulte ne peut se dégager face à un enfant, un adolescent ou un adulte.

### ● Recherche d'intelligibilité

Vient le moment où l'animateur propose de passer au deuxième temps de la méthode, le temps de l'exploration et de l'analyse, ou encore le temps de la recherche d'intelligibilité et, ce, dans le but de mettre fin à la sidération, de lever l'empêchement de penser.

Il invite l'ensemble du groupe à se questionner sur ce dont souffre l'enfant, il l'invite à s'approprier, pour ainsi dire, le « cas présenté ».



**Prévenir les souffrances d'école, pratique du Soutien au Soutien,**  
ESF Editeur. Coll. pédagogie.2009.

Lors de ce deuxième temps, la pensée avance d'abord par associations d'idées. Une hypothèse appelle l'autre, se nourrit de la précédente, loin des certitudes, en quête, par exemple, de ce qui peut bien animer secrètement l'enfant dont il a été question à mettre sa violence en acte.

On s'interroge sur le passé douloureux, sur les obstacles mal franchis qui peuvent être à la source de la non-adhésion à l'école. Ce faisant, on restitue le jeune dans une histoire, on contribue à le rendre vivant dans l'imaginaire du groupe.

Ce qui sous-tend la réflexion commune, c'est le souci d'accéder à la logique interne de l'autre, aux représentations qu'il a de lui-même, en le reconnaissant comme sujet, comme « sujet en panne ». Cette réflexion peut aussi s'appuyer sur un jeu de rôle et sur l'écoute tripolaire\*.

Ce temps de l'élaboration commune met la pensée en mouvement, permet de voir au-delà des apparences, de déplacer le regard de l'extérieur vers l'intérieur, de passer du regard-photo qui fige au regard-cinéma évolutif, selon l'expression imagée de Jacques Lévine.

### ● Recherche du modifiable

Le troisième temps est celui de la recherche du modifiable. « Cela peut être, tout simplement, un travail de dédramatisation. Nombre de situations, présentées comme dramatiques, prennent une tout autre tournure à l'issue d'un travail de sécurisation ou de remise en confiance » écrit Jacques Lévine.

Souvent, néanmoins, on se met en quête de leviers de croissance, de pistes de changement. Comment aider un jeune à vivre son histoire comme pouvant être assumée, malgré les vécus de cassure, de carences affectives ? Comment lui permettre de se voir en trajectoire de vie, de se projeter dans l'avenir malgré ses échecs répétés ? Quelles techniques de valorisation mettre en place pour qu'il retrouve son désir d'apprendre ?

### ● Retour réflexif

Dans le quatrième temps, chacun essaie de faire le point sur son propre fonctionnement mais le temps de la séance -de deux à trois heures- ne suffit pas toujours. Le retour réflexif se fait dans l'après-coup comme prolongement individuel de la séance collective.

**Les trois grandes questions qui sont à la base du soutien au soutien :**

la première porte sur ce qui se passe dans la tête des participants qui fonctionnent, individuellement

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS

et en groupe, comme un miroir interrogateur qui cherche à mieux cerner ce qui est arrivé au sujet, placé, lui, de façon symbolique, au centre du cercle.

La deuxième question porte sur la façon dont c'est arrivé, en pratiquant une interrogation sur l'« émoi » que l'enfant a investi dans son propre rapport avec ce dont il a souffert et qui lui a posé problème. Il s'agit de se forger une idée de ce qu'est son moi familial, son moi scolaire, son moi personnel.

La particularité de cette démarche est qu'elle est bidirectionnelle. Elle comporte une marche arrière et une marche avant. La marche arrière consiste, dans une sorte de remontée du temps, à s'interroger sur ce qu'ont pu être les différents états du moi et la marche avant à utiliser les éléments constructifs qui apparaissent, chemin faisant, au cours de la marche arrière, pour commencer à entrevoir ce que pourrait être le travail du modifiable. L'objectif final étant de

rendre habitable et même constructif le travail de réintégration et de modification de ce qui était l'identité négative. Il s'agit de faire un renversement : identité négative/identité utilisable.

*Jeanne Moll  
Présidente de l'AGSAS*

1. Extrait du texte paru dans « Prévenir les souffrances d'école, pratique du Soutien au Soutien », pages 24 à 28, ESF Editeur. Coll. pédagogie.2009.

\* Voir encadré sur les concepts ci-dessous.

## SOUTIEN AU SOUTIEN, LES CONCEPTS-CLÉS

**Écoute tripolaire, « Moi-maison », accompagnants internes\*... Comme toute méthode, le Soutien au Soutien repose sur des valeurs et des concepts-clés qui constituent une base théorique solide sur laquelle asseoir et développer des pratiques. Pour mieux comprendre la méthode du soutien au soutien, zoom sur un des concepts créés par Jacques Lévine :**

### L'ÉCOUTE TRIPOLAIRE

**L'écoute tripolaire**, concept élaboré par Jacques Lévine et mis en œuvre dans les séances de Soutien au Soutien, permet, en portant un autre regard sur les élèves en « postures de refus », de les aider à envisager le changement et à accepter de se construire une nouvelle façon d'être.

L'écoute tripolaire considère que ces postures de refus sont liées à une histoire personnelle dans laquelle l'enfant, l'adolescent a dû être atteint dans son image identitaire et cognitive : c'est ce que Jacques Lévine appelle « la dimension accidentée » et qui peut être un deuil, une séparation, ou tout autre événement « Autrement Que Prévu » (ou A.Q.P.) auquel l'enfant a dû faire face. Chacune de ces postures de refus (mutisme, délit, agressivité, violence...) n'est, en fait, qu'un des « avatars » de la réaction quasi vitale à l'événement et que Jacques Lévine appelle l'« organisation réactionnelle » à cette défaite du moi. Enfin, le troisième pôle consiste à repérer les « dimensions intactes du moi » que sont les plates-formes de réussite éventuelle sur lesquelles,

aux niveaux relationnel et cognitif, on peut s'appuyer pour « désaccidenter » et rendre à l'enfant, à l'adolescent, un minimum de sentiment de valeur pour le remettre en développement et lui permettre d'abandonner cette organisation réactionnelle primaire au profit d'une nouvelle organisation, celle qui prendra appui sur un autre à venir possible.

L'écoute tripolaire s'accompagne donc d'une pleine ouverture du regard qui ne fige pas l'enfant dans l'instant présent mais permet d'insérer cet instant présent dans la chaîne passé-présent-futur que Jacques Lévine appelle le « regard cinéma ».

L'aide qu'apporte cette écoute tripolaire des enfants « difficiles » et que pratiquent les enseignants et les professionnels de l'éducation qui fréquentent les groupes de soutien au soutien est un véritable vecteur de changement profond et durable de l'état d'esprit dans lequel ces enfants abordent alors les apprentissages.

Cette démarche apporte des outils aux nombreux enseignants qui sont convaincus, sans savoir comment faire, qu'il existe des

causes autres que la paresse, l'inattention, la désobéissance aux postures de refus.

**Concrètement** : lorsqu'une situation difficile est présentée au groupe, nous partons du principe que ce qui nous est donné à voir de la part de l'enfant n'est que **l'organisation réactionnelle** qu'il a mise en place à la suite d'un traumatisme antérieur pour masquer **la dimension accidentée** ou la mettre à distance. Nous considérons que derrière cette façade se cache **une partie intacte** sur laquelle nous nous appuyons pour **donner du futur** à cet enfant, pour faire passer l'adulte du « regard photo au regard cinéma », pour mettre l'enfant en devenir, en trajectoire de vie.

\* Les définitions des autres concepts définis par Jacques Lévine (Le conflit endogamie-exogamie, Le Moi-Maison, L'identité négative, Le langage intermédiaire, Les accompagnants internes) sont accessibles sur le site [www.occe.coop](http://www.occe.coop) rubrique publication/animation & Education.

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS

## Le temps du passage, de la famille à l'école

« **P**our que le processus de socialisation de la Maternelle ne bascule pas dans un processus de désocialisation, de nouvelles formes de transitionalité maison-école sont nécessaires », écrivait le psychanalyste Jacques Lévine. S'inspirant des concepts et démarches des groupes de Soutien au Soutien et d'une expérimentation sur 3 ans réalisée dans son établissement, Véronique Rivière, directrice d'une école polyvalente, développe un protocole d'accueil facilitant le passage de la famille à l'école. Témoignage.

### L'accueil des petits à l'école maternelle

Je suis chargée de la direction d'une école polyvalente : élémentaire et maternelle, dans le quartier de la Goutte d'Or (Paris 18<sup>ème</sup>), depuis 6 ans. J'ai fait partie d'un groupe de soutien au soutien que le psychanalyste Jacques Lévine animait depuis 16 ans. Quand je suis devenue directrice de cette école, il y avait une toute petite section, classe qui accueillait des enfants de deux ans, et j'ai été confrontée au protocole d'accueil. Il se faisait à l'image de celui des crèches : une adaptation avec les parents durant la première semaine de la rentrée. J'ai parlé de cela avec Jacques Lévine pour que nous nous penchions sur ce passage. Des collègues sont venues réfléchir avec nous sur ce protocole d'adaptation pour en faire un protocole d'accueil. Ce groupe a suivi pas à pas 25 enfants pendant deux ou trois années, de la petite section jusqu'à l'entrée au CP et c'est sur cette expérience-là que je m'appuie aujourd'hui. C'est grâce à la coréflexion que le dispositif d'adaptation est devenu un vrai dis-

**« Racontez-moi votre enfant, dites-moi comment il est, faites-le moi vivre pour que je puisse bien l'accueillir ». Je suis étonnée à chaque fois de voir combien ça fonctionne ; les parents racontent beaucoup de choses qui me font comprendre l'enfant mais surtout qui me font comprendre ce qui vient avec l'enfant.**

positif d'accueil. L'accueil n'est pas qu'un protocole externe, ce groupe m'a permis d'être maintenant dans une disposition interne qui me permet d'accueillir une famille dans l'école, un enfant et ses parents.

### Racontez-moi votre enfant

Au moment de l'inscription, la famille vient à l'école avec l'enfant. Je les reçois pendant une heure et,



au cours de cet entretien, je leur dis : « Racontez-moi votre enfant, dites-moi comment il est, faites-le moi vivre pour que je puisse bien l'accueillir ». Je suis étonnée à chaque fois de voir combien ça fonctionne ; les parents racontent beaucoup de choses qui me font comprendre l'enfant mais surtout qui me font comprendre ce qui vient avec l'enfant. Jacques Lévine disait qu'un enfant qui entrait à l'école y entrait avec sa famille ; il rentre avec sa famille à l'intérieur de lui, ce qui fait qu'il est parfois « bien accompagné », mais quelquefois « sur-accompagné », ou « sous-accompagné ».

Les parents racontent beaucoup, et heureusement le cadre de l'entretien et le groupe de travail me permettent de garder ma place en poursuivant les objectifs de l'accueil. Sans cela, je sens que je pourrais être à la limite de mon rôle de directrice. A la suite de cet entretien, nous visitons l'école.

Ensuite, je propose aux parents de venir passer, seuls, sans leur enfant, une journée complète à

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS



Des sacs d'adultes au milieu de ceux des enfants... cette image n'a rien d'étonnant dans cette école maternelle de la Goutte d'Or car ici les parents bénéficient d'un accueil privilégié facilitant pour leur enfant le passage de l'espace familial à l'espace scolaire.

Photo et photomontage : Robert Touati

l'école. Pourquoi sans leur enfant ? Je leur explique que si l'enfant est là, ils le regardent, ils regardent s'il se comporte bien, s'il ne leur fait pas honte... Ce que je souhaite, c'est qu'ils viennent regarder ce qui se passe à l'école : ce qui les choque, ce qui les étonne, ce qui leur plaît ou pas, ce que cela leur rappelle comme souvenirs. Il y a beaucoup de parents qui ne savent pas du tout ce qui peut se passer dans une classe.

Après leur journée à l'école, je vois des parents épuisés le soir. C'est très long une journée d'école, et c'est très bien qu'ils puissent le ressentir pour comprendre ce que leur enfant va vivre. Par exemple, durant l'heure et demie de dortoir, il y a des parents qui s'endorment ; il y en a qui ne peuvent pas rester et, au bout de vingt minutes, ils sortent, car c'est insupportable. Ce qui est très intéressant, c'est ce que les parents vivent de l'intérieur, car ce qui s'est vécu de l'intérieur va ensuite accompagner l'enfant quand il rentrera à l'école.

Nous n'échangeons pas à la fin de cette journée, les parents repartent avec leurs questions, et la seule consigne que je leur donne, c'est : « *Parlez à votre enfant de tout ce que vous avez vu, vécu, de tout ce qui vous a plu ou choqué, parce que ce qui vous choque, cela va aussi le choquer* ».

Puis, en Juin, ils reviennent plus traditionnellement passer une journée complète à l'école avec leur enfant. Ensuite, à la rentrée, il y a une dizaine de jours où ils peuvent rester avec leur enfant ; ils restent les deux premiers jours pendant une heure et demie et puis ils repartent avec lui ; le 3<sup>ème</sup> jour, ils restent et, si et seulement si l'enfant dit au revoir, alors ils s'en vont. La règle que nous nous donnons, c'est qu'un enfant qui dit au revoir est prêt à la séparation d'avec sa

famille. Ce moment où la séparation est possible est différent pour chaque enfant et chaque parent.

Avec la psychologue de l'école, nous « recueillons » les parents qui sortent de la classe souvent très émus par cette première séparation et nous parlons avec eux. Nous conduisons un travail plus spécifique avec les parents pour lesquels cette séparation est très difficile ; s'ils ont besoin de plus de temps, nous allons au-delà des 10 jours d'adaptation.

Il y a beaucoup de parents dont la langue maternelle n'est pas le français et, pendant les 10 jours d'adaptation, il y a des interprètes dans toutes les langues maternelles des enfants qui sont dans les classes et qui leur traduisent les mots de l'école, les mots du maître, puis, en partant, ils disent à l'enfant : « *Maintenant, tu vas apprendre la langue française parce que ton maître ne connaît pas ta langue maternelle* ».

J'imagine que ce dispositif est comme un pont construit entre les deux mondes de l'enfant mais, une fois ce pont mis en place, il ne suffit pas. Il faut aider les enfants à circuler naturellement entre ces deux rives, entre le monde de la famille et celui de l'école, il faut qu'après avoir été « pontonniers », nous apprenions à devenir « agents de la circulation ».

**Véronique Rivière**  
Directrice



Retrouvez le dispositif d'accueil en détail sur le site de l'Inspection de la Goutte d'Or : <http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?rubrique272>

# Une triple alliance pour un autre type de classe

**Le** concept de classe famille<sup>1</sup> repose sur l'idée que « La classe (...) doit être un lieu de croissance (...) où non seulement le maître serait le parent, mais tous les élèves. Non pas dans la confusion des générations ou le copinage, mais sur la base d'une « façon d'être », c'est-à-dire en considérant la classe comme étant un enfant à élever, l'enfant de tous à faire grandir par tous. ». Comment ce concept a-t-il nourri l'esprit d'un projet en classe de 6ème ?  
*Témoignage Michèle Sillam, professeure de Mathématiques et membre de l'Association des Groupes de Soutien au Soutien.*

Notre programme consistait à développer trois sortes d'alliance :

### ● L'alliance identitaire

Elle a consisté en l'installation d'une sorte de tutorat des enfants en difficulté par un adulte référent formé à l'écoute tripolaire<sup>2</sup>. Cet étayage a permis à certains enfants de former une image plus unifiée d'eux-mêmes, de dépasser leur vécu encore morcelé ou trop agité. A d'autres, il leur a permis de lutter contre des conduites de toute

### Pour une anthropologie des savoirs scolaires

De la désappartenance à la réappartenance

Jacques Levine,  
Michel Develay

ESF Editeur. 2003.



puissance, de manque de contrôle, de non prise en compte de l'autre ou d'apaiser des peurs excessives ou des problèmes de timidité, de manque de confiance en soi ou d'émotivité.

### ● L'alliance cognitive et groupale

1. Dans sa dimension cognitive :

Dans cette classe, des professeurs initiés aux théories de Vygotsky<sup>3</sup> ont appliqué son concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) qui décrit l'espace conceptuel entre ce que l'enfant peut apprendre de lui-même et ce qu'il peut apprendre avec l'aide d'un adulte ou en collaborant avec ses pairs. Vygotsky pensait que les enfants peuvent réaliser et maîtriser des problèmes difficiles quand ils sont guidés et aidés par une personne compétente, généralement un adulte, au cours d'une collaboration. C'est cette collaboration que nous appelons alliance cognitive.

Mais l'alliance cognitive, c'est aussi l'installation dans la classe d'ateliers de philosophie. Fondée sur le principe que lorsque des enfants n'ont pas trouvé, dans leur famille, les plaisirs de croissance que sont le plaisir de penser, le plaisir d'exprimer sa pensée, le plaisir de lire la pensée des autres (et pas forcément au départ sous la forme de textes), le plaisir d'écrire ou de figurer par des moyens divers ce que l'on pense, ils ont alors besoin que l'école les leur procure, nous avons décidé d'installer dans la classe des ateliers de philosophie<sup>4</sup> une fois par semaine.

2. Dans sa dimension groupale :

L'atelier de psychologie, selon Jacques Lévine qui en a été le concepteur, « permet de développer la capacité de sortir de sa place pour se mettre à la place de l'autre tout en restant à la sienne. C'est ainsi que le « nous » vient s'installer, pour chaque membre du groupe. Chaque élève prend dans la classe une nouvelle place et la classe elle-même prend pour l'élève une nouvelle existence. En proposant à l'élève de réfléchir au ressenti de l'autre, on lui donne la possibilité de participer à la marche des choses et, par là même, on l'invite à modifier son attitude dans la classe.

Ces ateliers ont une cadence variable et les thèmes travaillés sont des thèmes universels : « Que peut ressentir quelqu'un qui se fait racketter ? », « Que peut ressentir quelqu'un qui est vieux ? » « Que peut ressentir quelqu'un qui ne sait pas lire ? ». On annonce aux élèves qu'ils vont essayer de se mettre à la place de quelqu'un d'autre. Puis, dans le silence de l'introspection, ils essaient d'imaginer ce que cette autre personne peut ressentir.

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS

## ● L'alliance institutionnelle

C'est avec l'accord de la direction de l'établissement, des parents, de l'équipe éducative et des élèves que tout ceci s'est mis en place. Dès la rentrée, les parents et leurs enfants ont été informés du projet et leur accord a été unanime.

En début d'année, la gestion de cette classe n'était pas chose facile : certains enfants trop envahis par leurs problèmes de filiation et de territorialisation s'enfermaient dans des attitudes de toute-puissance et de non-pactisation, d'autres pensaient que s'afficher en tant que « bon élève » était s'exposer aux moqueries. Enfin, des enfants sans trop de problèmes, qui connaissaient, à peu près, leur métier d'élève, étaient obligés de subir la configuration générale de classe-bataille où s'exprimaient cette susceptibilité extrême, la violence, la rancœur, l'intolérance à la frustration et le désaccord systématique. La classe était le lieu de provocations, d'insultes, de refus d'obéir, de colères. Les remarques des professeurs étaient prises pour des jugements et provoquaient chez certains de l'agressivité et chez d'autres une attitude de boudeurs. On se moquait en s'attaquant aux noms de famille qu'on déformait.

Au fur et à mesure, par le biais de ces dispositifs, s'installait alors au sein de cette classe une nouvelle façon de vivre ensemble,

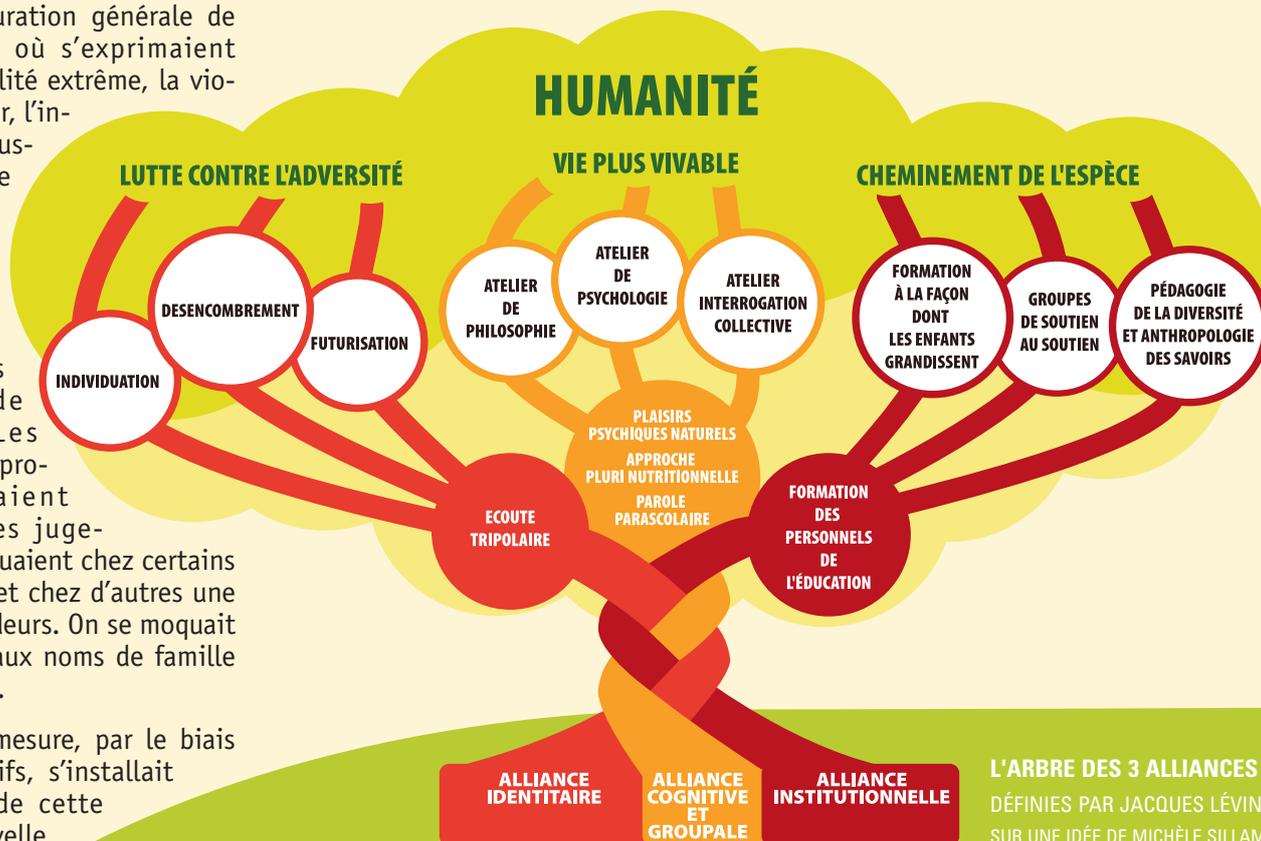
d'être en relation, de regarder dans la même direction, celle du développement optimal de chacun et de tous.

Ainsi, les « boudeurs » ne boudaient plus et devenaient même souriants. Les « réfractaires aux remarques » ne se fâchaient plus quand on leur demandait de rectifier leur attitude et tenaient compte des remarques. L'entraide s'est développée de façon spectaculaire, les plus débrouillés prenant en charge ceux qui étaient un peu à la traîne. Les résultats, en hausse dès le premier conseil de classe, ont pu être remarqués par de nombreux enseignants. En classe, l'atmosphère était au travail.

En conclusion, notre objectif qui était, au-delà des apprentissages et des savoirs minimaux, la formation obstinée d'un certain type de rapports humains était atteint confirmant ce que dit Jacques Lévine : « *Il n'est pas d'enfants, aussi inhumains paraissent-ils, qui ne pensent à l'humain. A nous d'en tirer les conséquences.* »

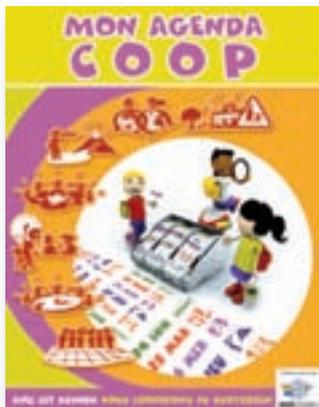
**Michèle Sillam**  
Membre de l'Agsas

1. Concept développé en 2003 par Jacques Lévine dans un livre coécrit avec Michel Develay : « Pour une anthropologie des savoirs scolaires », ESF Editions.
2. Voir définition de ce concept page 31 de ce dossier.
3. L.S. Vygotsky : Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes, p. 86
4. « L'enfant philosophe, avenir de l'humanité (ARCH) », Jacques Lévine avec G. Chambard, M. Sillam et D. Gostain, Esf Editeur, coll. Pédagogies. 2008.



Conception graphique : Robert Touati

# La coopération FACE AUX POSTURES DE REFUS



L'agenda que propose l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'École) est conçu pour répondre à plusieurs objectifs, qu'ils soient d'ordre individuel ou collectif :

- développer l'estime de soi et des autres
- coopérer, communiquer, composer
- apprendre à vivre ensemble
- s'apprendre mutuellement des connaissances
- créer du lien social, relationnel
- renforcer la démarche de prévention par la confiance en soi
- trouver du goût, du plaisir à l'école
- développer son esprit critique et ses réflexions sur soi et sur les autres
- créer un climat de classe propice aux apprentissages
- développer les valeurs de la coopération
- améliorer la vie de la classe.

Cet agenda s'adresse avant tout à l'enfant qui trouvera, chaque soir, au moment de prendre connaissance des activités du lendemain, une question ou une proposition d'activité. Celle-ci pourra être menée de manière totalement libre (en classe ou à la maison) ou sera vécue en classe sous la conduite du maître.

Parmi les nombreuses activités susceptibles d'apaiser le climat de la classe et de réconcilier certains élèves avec l'école, nous vous proposons, à titre d'exemple, « La fleur », extraite de l'agenda coopératif cycle 3.

**Pour commander les agendas coop, adressez-vous directement à votre association départementale OCCE.**

## La Fleur



### La fleur qui fait du bien

Activité qui invite à porter un regard positif sur ses camarades.

Démarche :

- 1 Donner à chaque élève une fleur (fig. 1) et lui demander d'écrire son prénom au centre.
- 2 Demander aux élèves de circuler dans la classe et d'échanger plusieurs fois les fleurs sans regarder les prénoms. Au bout de 15 secondes, les élèves cessent d'échanger et gardent la fleur qu'ils ont en main.
- 3 En catimini, chaque élève écrit quelques mots sur le propriétaire de la fleur, dans un pétale. Il peut s'agir de compliments, de remerciements, de descriptions ou de traits de caractère élogieux.

4 Répéter les étapes 2 et 3 jusqu'à ce que tous les pétales soient remplis.

5 Recueillir toutes les fleurs et remettre à chacun la sienne. Les élèves, à tour de rôle, lisent à haute voix ce que leurs pairs ont écrit sur eux. Cette partie peut s'étaler sur la journée à différents moments de retour au calme.

6 Décorer et exposer les fleurs sur un mur appelé par exemple : « les fleurs du bien ».

### La fleur qui blesse

La fleur qui blesse permet d'apaiser certaines tensions entre les élèves. Elle permet de canaliser certains échanges ou propos qui blessent.

Démarche :

Les fleurs circuleront dans la classe et chacun pourra noter les propos ou comportements qui l'ont blessé venant de la part du camarade dont le nom est inscrit au cœur de la fleur. Chacun sera amené à signer dans le pétale.

Les fleurs (qui peuvent ne pas être complètement ou pas du tout remplies) seront restituées à leur propriétaire. Un moment d'échanges entre les enfants peut être instauré pour que chacun exprime en quoi il a été blessé.

### La fleur du partage

La fleur du partage va permettre aux enfants d'exprimer à l'encontre d'un camarade des choses, des moments, des paroles ..... qu'ils souhaiteraient partager avec lui.

Adaptation :

Il peut être inscrit au centre un thème choisi par l'élève (la mer, l'été, l'amitié...) et, sur le même principe, les pétales donneront des pistes de réflexion pour un écrit poétique sur le thème donné.

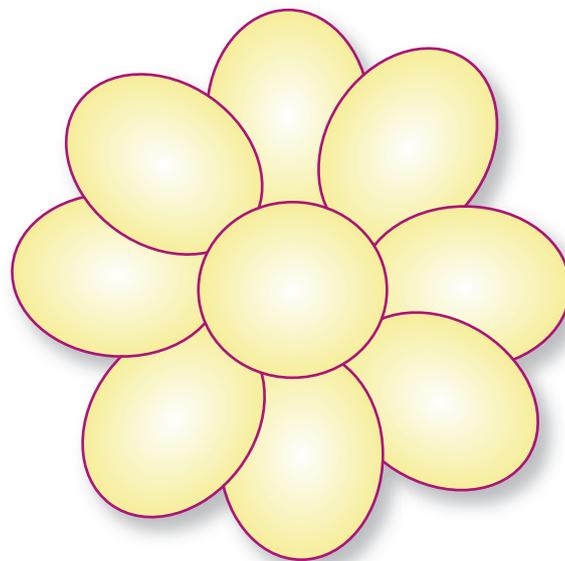


fig. 1

## L'OCCE et les TIC

Un Festival « Lire et écrire des images », un site rénové, collaboratif, qui se veut ressources pour les enseignants, une rubrique permanente dans sa revue avec, en 2011, un dossier consacré au numérique... L'OCCE, conscient de l'enjeu de l'évolution des outils d'apprentissage et de ses dangers, renforce son accompagnement pédagogique.

Tous à vos ENT, TBI, TNI\*, baladodiffuseurs, classe nomade, vidéoprojecteurs... c'est parti ! La rentrée scolaire, c'est aussi, dans plusieurs établissements, celle du numérique et de ses nouveaux outils d'apprentissage. Les enjeux sont de taille pour les élèves or, même si l'essor du numérique s'accélère depuis quelques années, la France conserve toujours un certain retard en matière d'équipement mais aussi d'usage de ses outils par les enseignants.

Ainsi, dans les Espaces Numériques de Travail (ENT), de nombreux champs comme le « cahier de texte » ou la « vie scolaire » restent désespérément vides, l'utilisation des Tableaux blancs interactifs reste marginale, l'enseignement des langues au moyen de la visioconférence est encore qualifié « d'expérimental », alors même que les nouveaux programmes privilégient l'oralité dans cet apprentissage, et dire que les projets développés autour du téléphone portable ou des réseaux sociaux tels que Twitter sont rares est un euphémisme.

Manque de formations, d'informations, de cadre pédagogique... de nombreuses raisons tout à fait justifiées peuvent expliquer les réticences à se lancer dans cette course au numérique.

Le rôle des mouvements pédagogiques dans l'accompagnement des usages de ces nouveaux outils d'apprentissage, la formation et l'information des enseignants est essentiel. L'OCCE, qui s'y emploie, aux niveaux national et départemental, depuis de nombreuses années, renforce encore ses actions dans ce domaine :

► son FESTIVAL VIDÉO SCOLAIRE, créé en 1988, s'est transformé en 2008 en « Lire et écrire des images » ([www.occe.coop](http://www.occe.coop) rubrique « nos-actions » puis lire-et-ecrire-des-images) afin de laisser place à toutes formes d'images : vidéo, numérique, d'animation ou photographique (voir encadré).

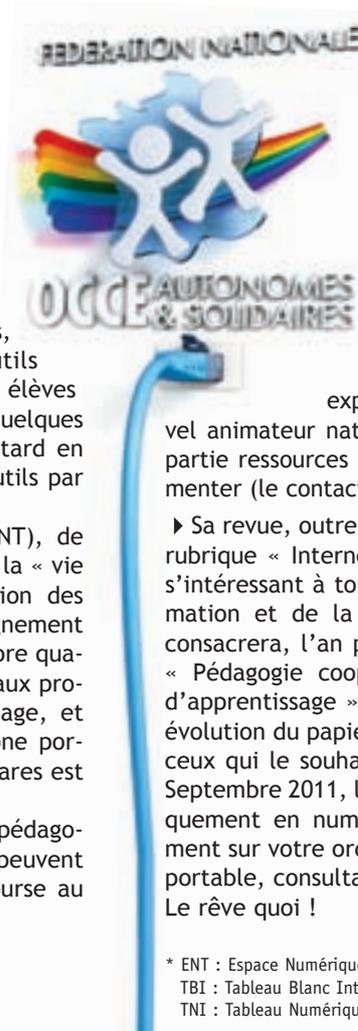
► [www.occe.coop](http://www.occe.coop) a fait peau neuve l'année dernière pour devenir un véritable site de ressources pédagogiques pour les enseignants. L'espace collaboratif, opérationnel depuis le mois d'octobre, offre la possibilité à tous les enseignants de contribuer à enrichir cet espace pédagogique en partageant ses fiches pédagogiques, ses projets, démarches, expériences conduits dans sa classe. Un nouvel animateur national a été recruté afin de développer la

partie ressources en ligne et d'aider les enseignants à l'alimenter (le contacter : [s.calella@occe.coop](mailto:s.calella@occe.coop)).

► Sa revue, outre la transformation, l'année dernière, de la rubrique « Internet » trop restrictive, en « Tic et TICE », s'intéressant à toutes les nouvelles technologies de l'information et de la communication, Animation & Education consacrera, l'an prochain, un dossier à la problématique : « Pédagogie coopérative et nouveaux outils numériques d'apprentissage » et, surtout, travaille actuellement à son évolution du papier au numérique. Tout en conservant, pour ceux qui le souhaiteraient, un abonnement « papier », en Septembre 2011, la possibilité sera offerte de s'abonner uniquement en numérique. Animation & Education, directement sur votre ordinateur, chez vous ou sur votre téléphone portable, consultable partout, accessible 24 heures sur 24... Le rêve quoi !

Marie-France Rachédi

\* ENT : Espace Numérique de Travail ;  
TBI : Tableau Blanc Interactif ;  
TNI : Tableau Numérique Interactif.



## FESTIVAL LIRE ET ECRIRE DES IMAGES... LANCEZ-VOUS !

Ce Festival donne l'occasion à des équipes impliquées dans un projet de création audiovisuelle de situer leur action, de comparer leurs productions à celles d'autres classes et de trouver un public pour leurs réalisations par la diffusion des productions sélectionnées. Objectif : enrichir le domaine de la communication entre classes différentes en développant une nouvelle forme d'expression et d'ouverture ; inciter, ainsi, dans le cadre de situations scolaires créatives et dynamiques, à la découverte et à l'utilisation des technologies nouvelles, au travail en équipe et à la formation de jeunes spectateurs critiques.



Le festival vidéo et photo de l'OCCE  
**LIRE ET ECRIRE**  
des images

**DEUX POSSIBILITÉS  
SONT OFFERTES  
AUX CLASSES :**

- S'INSCRIRE COMME AUTEURS (vous devez vous inscrire et envoyer vos productions au plus tard le 12 mars)
- ou COMME SPECTATEURS (date limite d'inscription, le 02 avril)

Pour en savoir plus : consultez la fiche de présentation sur le Site de la fédération :

[www.occe.coop](http://www.occe.coop) -> rubrique « nos actions ».



## Participer en tant que Médias Parce que vos journaux méritent d'être connus

La 22e Semaine de la Presse et des Médias dans l'école® aura lieu du 21 au 26 mars 2011 avec la possibilité, pour les journaux scolaires et lycéens, d'y participer en tant que médias au côté de la presse professionnelle.

« Qui fait l'info ? ». Si vous souhaitez le découvrir, n'hésitez pas à vous inscrire à la 22ème Semaine de la Presse et des Médias à l'école® organisée par le CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement des Médias d'Information). Beaucoup connaissent déjà les avantages de cette inscription : outre les fiches pédagogiques pour préparer vos activités, les contacts pour faire venir des journalistes, les affiches, le dossier pédagogique et un cd-rom « Images de presse »<sup>1</sup>, envoyés par le CLEMI, vous recevez gratuitement, au mois de mars, les exemplaires des journaux et magazines, choisis parmi les quelques 700 titres inscrits. De même, participer à cette manifestation vous offre un accès gratuit à certains sites tels que le Monde, l'AFP, Médiapart...

### ● A partir du 15 novembre

Et si vos journaux étaient aussi envoyés aux autres ? Vous aviez peut-être l'habitude de vous inscrire en tant qu'enseignant à cette Semaine. Cette année, vous avez aussi la

possibilité de participer en tant que Médias. L'intérêt est double : vous faites connaître votre journal et vous découvrez des journaux scolaires réalisés dans d'autres écoles, collèges et lycées. Sûr que vous y trouverez des idées pour faire évoluer votre propre journal et, en plus, vous prendrez plaisir à découvrir la vie et les préoccupations d'autres écoliers, collégiens ou lycéens.

Lorsque vous vous inscrivez en tant que Médias, la Poste vous offre la possibilité d'envoyer gratuitement des exemplaires de votre journal dans d'autres établissements et d'en recevoir (voir informations pratiques). Mais, attention, si vous souhaitez vous inscrire en tant que Médias, vous devez le faire du 15 novembre au 17 décembre 2010.

Pour ceux, trop modestes, que cette aventure ne tente pas, les inscriptions au titre d'écoles et établissements scolaires démarrent le 6 janvier, à partir de 12 h, jusqu'au 5 février 2011.

Vous pourrez choisir les journaux que vous souhaitez recevoir parmi lesquels figureront, cette année, des journaux scolaires... et peut-être le vôtre.

Marie-France Rachédi

1. Réalisé en partenariat avec Cartooning for Peace et Visa pour l'image.



En savoir plus :  
[www.clemi.org](http://www.clemi.org)

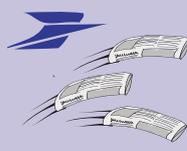
## Informations pratiques



### Pour les écoles et établissements s'inscrivant en tant que Médias :

la Poste prend en charge le coût de l'acheminement de votre journal jusqu'à 100 exemplaires (il s'agit de la quantité maximale, vous pouvez choisir une quantité inférieure). Il vous reviendra de dupliquer le numéro que vous souhaitez diffuser.

Vous recevrez, début mars, les enveloppes pré-timbrées déjà adressées aux établissements qui ont demandé votre titre. Il ne vous restera plus qu'à dupliquer vos exemplaires, faire la mise sous enveloppe et à les poster (les journaux devront parvenir à leurs destinataires avant le 21 mars 2011).



### Pour recevoir des journaux réalisés dans d'autres écoles ou établissements

Connectez-vous, à partir du 6 janvier 2011, à midi (et jusqu'au 5 février), à l'adresse : [www.clemi.org](http://www.clemi.org)

Inscrivez-vous à la Semaine de la Presse et des Médias à l'école® dans votre établissement pour choisir les titres que vous souhaitez recevoir pendant la Semaine, parmi lesquels figureront des journaux scolaires.

Elsa Santamaria (CLEMI)  
Coordonnatrice de la Semaine de la Presse  
et des Médias dans l'école

## Réaliser une revue de presse

Quelles activités mettre en place pendant la Semaine de la Presse et des Médias ? Si cette Semaine est l'occasion de rencontrer des professionnels des Médias (journalistes, photographes, maquettistes...), d'organiser des débats sur ce thème, grâce à l'envoi, en mars, de journaux dans vos établissements, elle fournit, également, l'occasion d'approfondir vos connaissances de l'univers médiatique. Pour vous y aider, le CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement des Médias d'Information) met en ligne des fiches pédagogiques, notamment autour de la découverte des Médias. Ainsi, comme vous y invite cette fiche pédagogique, pourquoi ne pas apprendre à réaliser une revue de presse ?

**1** Avec les plus jeunes, débiter par une revue de presse simplifiée à partir des titres des Unes (deux quotidiens nationaux et un régional).

On propose de confectionner un panneau d'information sur l'actualité du jour. Il s'agit de découper les *manchettes* (comportant le nom du journal) et les titres de *Une*, de les coller sur une feuille en prenant soin de les positionner selon l'importance des titres et leur position dans la page.

Ce travail permet déjà des constatations :

- Quels sont les sujets à la Une ?
- Quels titres sont communs aux différents journaux ?
- Quelles sont les ressemblances et les différences dans les énoncés ? Les élèves peuvent enregistrer une revue de presse des titres du jour.

**2** Après un feuilletage des quotidiens, on peut choisir de ne développer que trois informations qui font les titres du jour.

Chaque groupe travaille sur un seul sujet et doit en examiner le traitement d'un journal à l'autre. Les articles sont analysés et confrontés : angles et choix de chacun des journalistes, expriment-ils des points de vue différents ou similaires ?

Chaque groupe peut rédiger, lire et enregistrer sa synthèse accompagnée des citations des journalistes concernés.

Comparer la revue de presse des élèves à celle du même jour diffusée sur une station radiophonique.



**3** On peut réaliser une revue de presse à partir d'un seul sujet, ou d'un seul thème.

Nous proposons d'étudier sur une semaine les rubriques « monde », « étranger » ou « international » des quotidiens nationaux. Relever le nom des pays, les repérer sur le planisphère à l'aide d'épingles. Puis, découper les articles les concernant (en notant le nom et la date du journal). Coller sur des cartons les articles et les relier avec des fils aux différents pays.

A la fin de la semaine, une revue de presse sur l'actualité internationale sera réalisée. On pourra noter les pays dont on parle, comment, en quels termes, et ceux qui ne sont pas dans l'actualité... Une comparaison avec des journaux étrangers peut être envisagée.

**4** Prolongements

Autour de l'information sportive : on peut réaliser "le Tour de France des sports" à partir de quotidiens régionaux. Déterminer la zone d'influence du quotidien choisi à partir de son lieu de fabrication et de ses rubriques locales. Déterminer le sport dont le quotidien a le plus parlé. Comparer les résultats de tous les quotidiens. Dresser une carte de France des sports.

Extrait adapté du « Dossier pédagogique » de la 10e Semaine de la Presse dans l'Ecole®, CLEMI, 1999 trouvé sur le site du CLEMI : [www.cleml.org](http://www.cleml.org)

rubrique « ressources pour la classe »  
puis « fiches pédagogiques »  
et choisir pour thème « découvrir les médias ».



## Les religions expliquées aux enfants dans les livres de jeunesse

*Croyant ou pas, la religion fait partie de notre quotidien : elle est dans nos villes et dans nos villages, dans les musées, dans l'architecture et même dans les magasins. S'il est délicat d'enseigner le fait religieux aux élèves d'âge primaire, à cause de la complexité du sujet, les faire réfléchir sur des questions philosophiques qui engagent la vie en groupe est fort intéressant. Et leur faire observer les traces des références religieuses qui nourrissent la vie culturelle, qu'on soit croyant ou pas, fait partie du domaine de la culture humaniste du socle commun de connaissances et de compétences. Entre réflexion sur la construction de la vie intérieure et découverte des religions du monde, les livres de jeunesse sont un support au dialogue argumenté qui, n'en doutons pas, permet de grandir.*

### Des livres pour échanger sur les questions de la vie et de la mort



« On peut avoir sur Dieu des conceptions très différentes, et même opposées... Certains croient que Dieu existe, qu'il est un être véritable avec sa personnalité et son histoire. D'autres croient que Dieu est une idée, qui nous sert à expliquer l'origine du monde, ainsi que les mystères de la vie et de la mort ». Ainsi

commence l'album « La question de Dieu » dont les images créées virtuellement prolongent le texte à merveille. Avec les enfants très jeunes, la question de la vie et de la mort arrive de façon abrupte, à l'occasion d'un événement qui fait prendre conscience que l'absence peut être définitive. Les parents répondent selon leurs croyances mais, à l'école laïque, on accueillera toutes les propositions. Pour s'y préparer, le documentaire « Est-on obligé de croire en Dieu ? » offre à l'enseignant des textes de loi, des repères et de multiples informations situant le rôle de la laïcité à l'école : elle « n'est pas une option spirituelle parmi d'autres, elle est ce qui rend possible la coexistence des religions. » (Régis Debray).

A l'école maternelle ou élémentaire, le débat philo est le lieu idéal pour mettre en œuvre les échanges sur la religion avec deux thématiques proposées par les ouvrages de la collection « Les goûters philo » : « La vie et la mort » et « Croire et savoir ». Le premier titre invite à faire réfléchir les jeunes sur la construction d'une vie librement choisie, sur la notion d'âme et propose une bonne raison de mourir : nous mourrons parce que nous vivons... Le second pose la question directement : « On a tous le droit d'avoir des croyances, mais ce serait bien de se poser la question : nos croyances, on les choisit ou on les a reçues ? ».

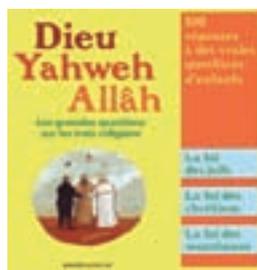
### Des albums pour trouver la conduite juste, entre le bien et le mal



La réponse est claire : chacun reçoit ses croyances, de ses parents d'abord et, plus largement, de la société judéo-chrétienne qui est la nôtre. Il est sans doute plus simple de répondre aux questions spirituelles, métaphysiques, en restant attaché à ses croyances. Pourtant, aider les enfants à grandir suppose d'écouter leurs représentations, de leur faire préciser leur questionnement, puis de proposer des réponses qui permettent la confrontation de points de vue différents. Par exemple, dans l'ouvrage « Gaston, le petit garçon qui n'arrêta pas de poser des questions », les commentaires argumentés, plutôt que des réponses toutes faites, sont prévus pour que l'enfant forme son jugement à partir d'un raisonnement. Le texte est bien adapté au manichéisme du jeune enfant lorsqu'il demande : « Pourquoi il y a des méchants ? ».

Réponse : il n'y a pas de méchants en soi, il y a des gens qui font des choses méchantes. Les mêmes sont généralement gentils par ailleurs. Cette question est déclinée dans le livre « Le bien et le mal, c'est quoi ? », maqueté comme un cahier-répertoire avec des entrées diversifiées : loi, gentillesse, obéissance, parole, liberté, générosité sont les thématiques proposées, traitées de façon dynamique car chaque réponse est donnée de manière contradictoire (sur faut-il mieux parler ou se taire, par exemple). On retrouve pareille intention de faire se confronter les réponses aux grandes questions de la vie dans l'album : « C'est bien, c'est mal », qui interroge le rapport à la loi, la relation à la société et finalement la recherche d'être juste avec soi-même pour être heureux avec les autres.

### Des livres pour parler des religions du monde et, finalement... célébrer Noël



Il n'empêche que croyant en Dieu ou pas, pour comprendre les autres, avoir des connaissances sur le « fait religieux » s'avère nécessaire. Sur les religions les plus représentées en France, le livre « Dieu, Yahweh, Allâh, Les grandes questions sur les trois religions » répond à cent questions sur la foi des Juifs, des

Chrétiens et des Musulmans. Il ne s'agit plus là de faire réfléchir, mais de documenter sur l'Histoire, les objets saints, les rituels, les lieux de culte et les fêtes. Il est posé

la question de la place de la femme dans ces religions. Une conception similaire préside à l'organisation du livre « Comment parler de religions aux enfants ? », qui s'adresse aux enfants, aux adolescents, mais aussi aux adultes, parents et enseignants. Il ouvre sur les cultes bouddhiste et hindouiste. Pour compléter le panorama des religions dans le monde, l'encyclopédie « Les religions du monde » propose un rapide parcours, dont l'intérêt principal est l'iconographie, de la religion dans l'Antiquité, des religions fondées sur le Livre, des religions orientales ainsi que des religions en Afrique, en Océanie et en Amérique. Pour revenir en France, à l'occasion des cent ans de la laïcité et comme ouverture au dialogue, certes interreligieux, mais avant tout interculturel, l'ouvrage documentaire « Les religions en France » offre à l'enseignant de clarifier ses connaissances en matière de références historiques et



Illustration : © Robert Touati

culturelles religieuses, pour comprendre, en particulier, l'organisation des fêtes dans notre calendrier. Justement, les croyants et les non-croyants se rejoignent dans deux domaines qui fondent une culture commune. Le premier, c'est celui des arts. L'art religieux, certes, mais aussi toutes les citations religieuses qui traversent l'expression artistique, de la littérature à l'architecture, des arts vivants aux arts visuels. Les exemples sont infinis. Signalons l'album d'art « Phil'art, c'est quoi les religions ? », qui explore rapidement l'histoire des religions méditerranéennes à l'aide de reproductions d'œuvres d'art. Le second domaine qui fonde une culture commune est celui des fêtes, sacrées ou profanes, et en particulier celles qui concernent les enfants, ainsi qu'en témoigne en photographies le livre « Nos fêtes préférées dans le monde entier ». Le versant religieux de la fête peut ne pas être partagé, qu'importe, la plupart des enfants recevront leurs cadeaux de Noël le 25 décembre...

Christine Houyel



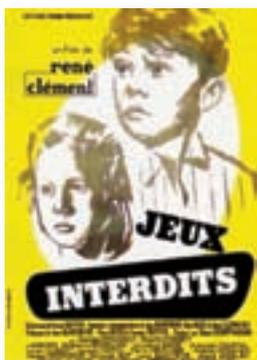
Petite bibliographie pour **Expliquer les religions aux enfants**

- « La question de Dieu », O. Brenfier, ill. J. Desprès, Nathan, 9,95 euros.
- « Est-on obligé de croire en Dieu ? », La question des religions et de la laïcité, A. de la Roche Saint-André, histoire de S. Dieuaide, ill. P. Roux, Autrement Junior, 9 euros.
- « La vie et la mort », B. Labbé et M. Puech, ill. J. Azam, Milan, coll. Les goûters-philo, 7,50 euros.
- « Croire et savoir », B. Labbé et P.-F. Dupont-Beurier, ill. J. Azam, Milan, coll. Les goûters-philo, 7,50 euros.

- « Gaston, le petit garçon qui n'arrêtait pas de poser des questions », M. de Laubier, M. Aubinais, G. Boulet, C. Proteaux, Bayard, coll. Pomme d'Api, 14,90 euros.
- « C'est bien, c'est mal », O. Brenfier, ill. J. Desprès, Nathan, 9,95 euros.
- « Le bien et le mal, c'est quoi ? », O. Brenfier, ill. C. Devaux, Nathan, 13,70 euros.
- « Dieu, Yahweh, Allâh, Les grandes questions sur les trois religions », K. Mrowiec, M. Kubler, A. Sfeir, ill. O. André, G. Evrard, S. Girel, P. Poirier, Bayard, 19,90 euros.

- « Comment parler de religions aux enfants ? », V. Westerloppe, Le Baron Perché, 16 euros.
- « Les religions du monde », collectif, Larousse, 14,50 euros.
- « Les religions en France », R. Giraud, Castor Doc Flammarion, 8,50 euros.
- « Phil'art, c'est quoi les religions ? », H. Bernard et A. Faure, Milan Jeunesse, 16 euros.
- « Nos fêtes préférées dans le monde entier », A. Kindersley, photographies B. Kindersley, trad. J. Esch, Gallimard, Unicef, 16,90 euros.

# Jeux d'images et de mots Sur les petitessees des hommes et les grandeurs enfantines



Comme annoncé dans le dernier numéro de notre revue, voici un autre angle d'exploration possible de cette œuvre aux multiples facettes : les voyages intérieurs ou philosophiques à susciter avec des jeunes spectateurs.

En faisant jouer ensemble les images et les symboles, René Clément nous permet d'amener les enfants à mettre des mots sur les guerres d'aujourd'hui, sur les drames à la une, mais aussi sur leurs angoisses et sur leurs audaces. Il offre aussi une panoplie de situations humaines, idéale pour mettre en débat philosophique des jeunes de tous âges. Une question traverse le film : mais pourquoi donc les hommes trouvent-ils toujours un motif pour se faire la guerre, alors que la tendresse est là, à leur portée ? La réponse répétée est : le monde est fait de petits mondes curieusement cloisonnés qui s'affrontent jusqu'à l'absurde. Proposons-nous deux objectifs. D'abord un travelling découvert de ces mondes, révélés par des drames qui s'y jouent, enchaînons par leur mise à distance, pour dégager les esprits de la tentation de céder au fatalisme d'une histoire à jamais jouée.

## 1<sup>ère</sup> activité : un brainstorming.

Partir d'une observation : 1er plan du film, un pont. Quel beau symbole qu'un pont ! Proposons deux équipes, l'une pour dire ce que le mot pont évoque hors du film, l'autre pour énoncer tout ce qui se passe sur ce pont de la débâcle. Le zoom sur l'action révèle un autre monde, celui de la route. Si l'on a pris le soin de faire quatre groupes d'élèves, on peut appliquer la même démarche que pour les ponts : que c'est beau une route ! et, parallèlement : qu'elle est terrible, cette route, ici. L'expression du mal qui s'abat sur elle dévoile une 3<sup>ème</sup> dimension, avec ses éperviers d'acier, ses prédateurs sans visage. Ce monde du ciel est capable de l'innommable : donner la mort à un père, à une mère, à des enfants. Le mal viendrait-il toujours d'un ailleurs ? D'Aliens divers et variés ? La question nous donne l'opportunité d'un 2<sup>ème</sup> type d'activité.

## 2<sup>ème</sup> type d'activité. le débat sur l'étrange comportement du « peuple de la route ».

Le dossier « Formation de délégués ... » ou « Moments d'apprentissages coopératifs » donne des techniques de débat coopératif, clefs de l'autogestion des échanges. Fin du ralenti sur l'exode, redémarrage du travelling sur les mondes cloisonnés que le cinéaste croque avec férocité mais parfois aussi avec tendresse : le monde de la campagne, avec ses paysans, son curé, ses enfants, ses animaux. Il y est question d' « un cheval, d'une enfant, venus de la route », c'est ainsi que l'on évoque la guerre du pays, étrange, non ? Le film se pose enfin sur le monde de deux fermes, celle des Douard et celle des Dolet où Paulette, la petite orpheline, est accueillie comme un objet curieux. Chez les Dolet, il y a le monde des adultes, dans la salle commune et, en parallèle, celui des enfants, au dessus, et dans tous les interstices où s'infiltrent leurs rêves. Le cheval échappé de la route amène les enfants à s'approprier à leur façon le monde des morts, celui de l'église -théâtre humain, burlesque et pathétique. Autant de thèmes à explorer avec les yeux des antagonistes. La fresque traitée par Autant Lara aurait été nihiliste, René Clément lui donne la lumière du rêve des enfants et de l'espérance des jeunes. Même si la scène finale est déchirée par le cri terrible de Paulette, abandonnée à la Croix Rouge.

## 3<sup>ème</sup> type d'activité : confronter la fiction à la réalité.

Se mettre en route pour trouver des réponses à des angoisses fondamentales, sur la mort des parents, sur le placement des enfants orphelins, sur les exodes contemporains ou les drames banalisés dans l'ordinaire du JT de vingt heures. Objectif : sortir de la fascination de l'image et du son par l'investigation du réel, par le développement des compétences sociales qui mettent l'élève en projet. Cet objectif peut nourrir le travail d'un CESC (Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté), ou d'un forum de liaison Ecole / Collège, avec la rencontre de la Direction Départementale de la Vie Sociale (DDVS), d'Amnesty, de témoins privilégiés pour découvrir un tissage de solidarité réparant ce que la vie peut dégrader. Nous avons des techniques (le texte libre, l'enquête, la communication par le journal scolaire, l'exposé, l'exposition, la correspondance, les moments philo, etc.). Il ne faut surtout pas négliger les outils techniques que sont le micro, l'enregistreur ou la caméra qui transforment une situation scolaire en vrai moment de vie.

Bernard Clerc

# Photos, pour aiguïser le regard de l'enfant sur le monde



Trois albums, trois œuvres remarquables, subtiles par les thèmes abordés mais également par le choix du support iconographique qui prouve, une nouvelle fois\*, que la photographie est, décidément, intergénérationnelle et peut séduire, enchanter les très jeunes tout en aiguïnant leur regard sur le monde.

## Rhino des Villes



Ce livre est un cache-cache urbain. A chaque page, un rhinocéros à découvrir, comme dans la série des « Charlie », sauf qu'ici la photo a remplacé l'illustration. Les Rhinocéros ont été chassés par les hommes, il n'en reste plus qu'un

qui tente d'échapper à l'expulsion. Dans la ville de Strasbourg, nous suivons le périple de l'animal qui figure en peinture murale, en tag, en dessin de feuilles mortes sur le sol et même qui apparaît sur une grille de travaux dessinée avec un fil de chantier. Avec beaucoup d'humour, Dorémus le brandit même en forme de pancarte lors d'une manifestation : « Sauvons les boulots et les rhinos ! ». Ici aussi la photo amène à dépasser les clivages générationnels : le livre peut s'adresser aux plus petits qui chercheront où se cache le rhino dans l'image, aux plus grands que le livre pourra amener à réfléchir sur la ville, ses lieux, ses fonctions... On y verra également un intérêt à comparer les différents types d'illustrations utilisés pour représenter le rhino : craie, peinture, collage, sculpture... tous subtilement mis en valeur par la photographie.

## Pensée en Herbe



Echappons-nous de la ville pour de plus grands espaces avec ce joli livre du paysagiste Jacques Simon. Sa fonction d'aménageur d'espace et son souci de la place que l'homme, la femme et l'enfant y occupent le conduisent aussi tout naturellement à la

photo. Dans ce livre, les paysages deviennent des jeux comme le Land Art nous y a habitués. Parfois, les traces que laissent les tracteurs dans les champs vues d'avion ressemblent aux lignes de la main vues de très près. D'autre fois, les végétaux deviennent animaux comme par la magie du regard, quelques branches disposées comme un grand mobile dans le ciel deviennent un oiseau... Vous l'aurez compris, ce livre nous aide à libérer notre regard. Les enfants comprendront alors que la photo n'est pas une simple copie du monde, mais peut nous aider à le voir sous de multiples facettes.

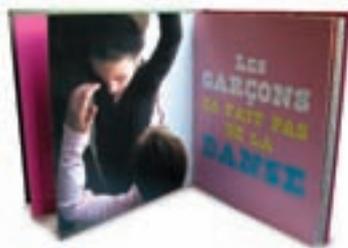
**Gonzague Steenkiste**

Association des librairies

spécialisées jeunesse ([www.citrouille.net](http://www.citrouille.net))

Le Bateau Livre, Lille

## A quoi tu joues ?



Bizarre, ces albums nombreux qui sortent sur le sexisme. Le sexisme renaît-il ou n'aurait-il jamais été terrassé ? Dans cette série thématique, « A quoi tu joues ? » gagne à être découvert, utilisé dans vos classes, un vrai bijou. Il

présente cinq photos de filles et cinq de garçons (pas de jaloux !). Sur ces photos, situées en page de gauche, les filles jouent à la poupée, dansent... les garçons jouent aux avions, bricolent... Bref, pas de quoi en faire un album, sauf si !

Sur le rabat, des légendes bien ringardes accompagnent les photos d'Anne Sol, jeune photographe canadienne. Face à la fille qui joue à la dinette, on peut lire, par exemple, cette phrase que l'on sent très provocatrice: « Les garçons ça joue pas à la dinette ! ». Mais, soulevez donc le rabat et vous découvrirez alors la photo d'un homme, vêtu des habits de cuisinier, en train de déposer, avec délicatesse, un dessert de sa confection.

Côté garçon, même procédé : face à la photo des garçons qui jouent à la guerre : « Les filles ça fait pas la guerre ! ». En soulevant à nouveau le rabat, on découvre des femmes militaires. La femme adulte peut travailler dans le bâtiment ou être astrophysicienne, comme Claudie Haigneré. L'homme devenu adulte peut pleurer ou danser du hip-hop. L'enfant comprendra de lui même qu'il a le choix de sa vie et n'a pas à s'enfermer dans des idées préconçues. Le choix iconographique fait par l'éditeur joue sur l'opposition des photos d'Anne Sol, pour les mises en situation d'enfants, avec celles de l'agence Gama situées sous les rabats et présentant des adultes, souvent connus, qui exercent un métier a-contrario de ce à quoi les préjugés socioculturels les prédestinaient. Autre particularité de cet album tout en subtilité : le choix du média photo pour transmettre des clins d'oeil sur les préjugés sexistes est adapté aussi bien à des maternelles qu'à des lycéens et tire même de nombreux sourires aux adultes.

\* Voir l'article paru dans le précédent numéro sur « Le dessin, la peinture sont-ils plus proches de l'univers enfantin que la photo ? » (A&E 217 -218 p.83).

■ « A quoi tu joues ? », Marie Sabine Roger, Anne Sol. Ed. Sarbacane.

■ « Rhino des Villes », Gaëtan Dorémus. Ed. Autrement.

■ « Pensée en Herbe », Jacques Simon. Ed. Passage Piétons.



Encore plus de ressources grâce à votre collaboration sur [www.occe.coop](http://www.occe.coop) le nouveau site Internet de la Fédération nationale de l'OCCE.

**L'espace collaboratif du site [www.occe.coop](http://www.occe.coop) est opérationnel depuis le mois d'octobre**

Vous êtes enseignant ? Venez enrichir la rubrique « Ressources pédagogiques » en partageant vos fiches pédagogiques, vos projets, démarches, expériences conduits dans votre classe. Pour la marche à suivre, contactez : [s.calella@occe.coop](mailto:s.calella@occe.coop).

**“Ressources pédagogiques”**

- L'OCCE vous donne accès à de nombreuses ressources (ouvrages, articles, jeux, fiches et projets pédagogiques...) sur la pédagogie coopérative.

**Et toujours sept grandes rubriques pour répondre à vos questions :**



**“Nos formations”**

- Ensemble des formations proposées par l'OCCE dans les académies.

**“Nos actions”**

- Toutes les informations pour l'inscription de vos classes aux grandes actions nationales organisées par l'OCCE.

**“Nous connaître”**

- Qu'est-ce que l'OCCE ?
- Le fonctionnement de l'OCCE
- La coopération à l'école
- La coopérative scolaire

**“Publications”**

- La revue Animation & Education
- L'agenda coopératif
- Nos autres publications

**“Contacts”**

- Contacts nationaux
- Contacts départementaux
- Contacts régionaux
- Nous écrire

**“Gérer une Coop”**

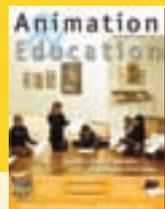
- Informations pour les mandataires
- Fiches juridiques à disposition
- Foire aux questions - FAQ



Conception et réalisation graphique : Robert Touati

[www.occe.coop](http://www.occe.coop)  
Office Central de la Coopération à l'École

**Animation & Education**



**Bulletin d'abonnement** 4 numéros + 1 numéro double

Nom : ..... Prénom : .....

N° ..... Rue .....

Code Postal ..... Localité .....

Abonnement simple (6 numéros)  
**13 € TTC** (TVA : 2,1%)

Abonnement de soutien (6 numéros)  
**18 € 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