Du cinéma à l'EREA ...

François Sady

▶ **To cite this version:**

François Sady. Du cinéma à l'EREA .... Education. 2011. dumas-00690353

HAL Id: dumas-00690353

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690353

Submitted on 23 Apr 2012

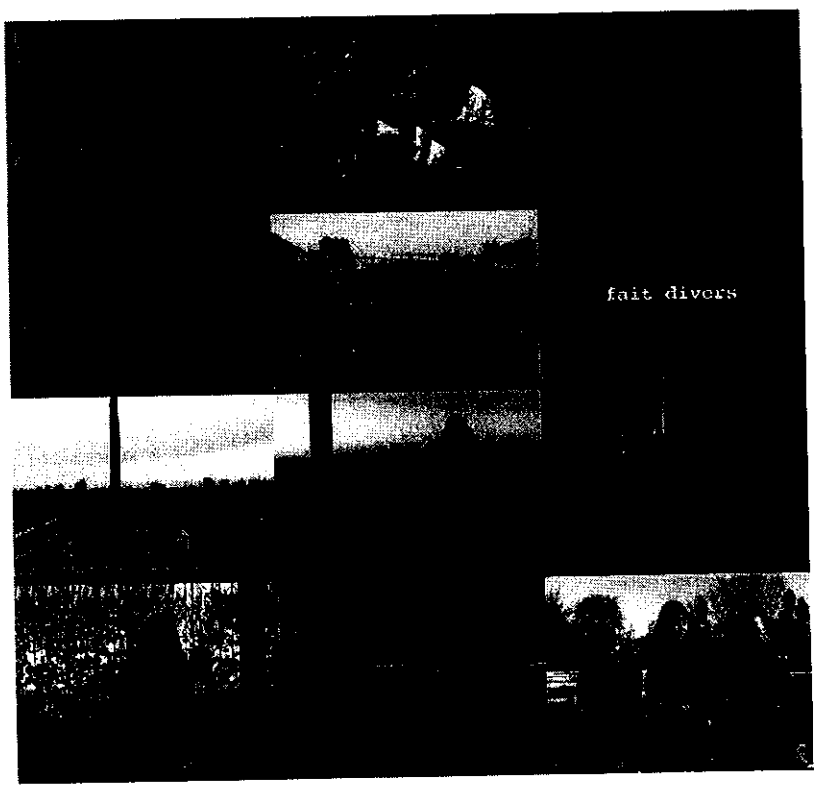
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

François Sady

Année Scolaire 2010 / 2011

« Du cinéma à l'EREA... »



Mémoire CAPA-SH Option F

IUFM de Villeneuve d'Ascq – École interne de l'Université d'Artois

EREA Colette Magny / Lys-Lez-Lannoy

Sommaire

Introduction 1

I. Les élèves de l'EREA Colette Magny et leurs besoins éducatifs particuliers 3

1) L'EREA Colette Magny : Missions, Moyens, Publics....3

2)Typologie synthétique des élèves accueillis....4

3) Les adolescents observés et leurs besoins éducatifs particuliers....5

II. L'apport des théories de l'estime de soi à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves de l'EREA 8

A. La notion d'estime de soi....8

1)Définition....8

2)à la source de l'estime de soi : l'attachement....9

3)les composantes de l'estime de soi....10

4) Estime de soi et scolarité....11

B. Stratégies d'intervention du maître F....12

1)L'estime de soi et le rôle du maitre F (et plus spécifiquement de l'enseignant éducateur en internat)....12

2)Les activités d'expression : une réponse à des difficultés de regard sur soi ? 13

3)Hypothèses à confirmer et type d'activités choisies....14

III. Mise en œuvre et mise en image : « du cinéma à l'EREA » 15

A. Descriptif du projet....15

1)La proposition d'une philosophie de projet : insuffler l'ambition....15

2)Organisation générale des ateliers....17

3)Les différents types de séances....19

B. Évaluations....21

1)D'un point de vue technique : le produit fini proposé....21

2)D'un point de comportemental : investissement des élèves dans l'activité....23

3)D'un point de vue scolaire : capacité des élèves à réinvestir les nouveaux acquis dans d'autres champs disciplinaires....26

C. Au final comment analyser l'impact de ce projet sur les élèves? Quelles pistes pour l'avenir ?....27

1)Une réponse aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves....27

2)Comment améliorer cet atelier ?....28

Conclusion 30

Introduction

Dès mon entrée à l'EREA de Lys-lez-Lannoy en septembre 2006, j'ai été confronté à de multiples questionnements quant aux élèves auprès desquels j'allais exercer ma pratique professionnelle. Comment leur enseigner, comment instaurer les conditions minimales pour que mes temps d'enseignement ne soient pas uniquement réduits à de la discipline. Comment ces enfants, en grandes difficultés scolaires et souvent sociales, allaient pouvoir, au sortir de l'école, vivre leurs vies d'adultes et par là, d'un point de vue plus professionnel, quelle place j'allais pouvoir occuper dans ma posture d'enseignant au rôle éducatif renforcé.

J'ai commencé par commettre des erreurs. Angoissé par la tenue de mon groupe, j'ai d'abord cru que tout passerait par la discipline. J'ai cru qu'une fois que mon autorité serait installée, je pourrais remplir à plein mon rôle pédagogique. Et je me suis trompé. Aveuglé par « l'échelle des sanctions » dans un cadre où selon moi, plusieurs conseils de discipline pourraient être tenus tous les mois, j'ai oublié que leur confiance, les élèves me l'accorderaient du fait du contenu de mes enseignements, de mes ateliers, de la bienveillance que j'aurais envers eux plus que par la crainte et l'autorité verticale que j'exercerais sur eux. Lorsque je proposais en tout début de ma première année d'enseignement une activité de jeux de société sans savoir qui étaient les élèves que j'avais en face de moi, ni quels étaient leurs besoins, je me suis heurté à un mur. Les élèves sortaient de la salle et je pouvais toujours crier ou même hurler, rien n'y faisait...

Le questionnement s'est alors affiné. Un enjeu puissant s'est imposé. Il me fallait permettre à ces adolescents de grandir, d'évoluer, d'apprendre et leur enseigner malgré tout. Dans la vie de ces jeunes, beaucoup de fractures, de douleurs, de manque affectifs ou sociaux sont autant de barrières qui mettent les enseignements au second plan.

L'exercice de l'atelier vidéo s'est alors imposé à moi. Il répondait à ce besoin d'expression et de représentation de soi qu'ont beaucoup des élèves de l'EREA. Il me fallait trouver une activité suffisamment motivante qui me permette de travailler des disciplines scolaires en lien avec la classe et qui favorise cette expression des élèves. Dans un contexte où l'image tient une place de plus en plus importante dans la société et notamment auprès des jeunes, il m'a semblé que l'organisation d'un atelier de réalisation de films court-métrage était un moyen motivant de ramener mes élèves vers les apprentissages.

La mise en place d'un tel atelier, m'a alors permis de clarifier et mettre en exergue un vague sentiment. Lors d'une des premières séances, en 2007, l'un de mes élèves, auprès

duquel je me sentais d'ailleurs le plus en difficulté, a dit en parlant de l'EREA, « *ici c'est pas un collège normal, on est là parce qu'on est des cas soc'. De toute façon moi si je veux faire plomberie je pourrais même pas...* ». Le questionnement autour de l'estime de soi a alors logiquement émergé. En partant de l'hypothèse que l'amélioration de l'estime de soi était une condition nécessaire pour amener les adolescents que sont les élèves d'EREA à revenir vers les apprentissages, c'est autour de cette notion que j'allais organiser mon atelier. J'allais tenter d'utiliser la vidéo comme un outil pour aider mes élèves à porter sur eux-mêmes un regard juste et positif.

Aujourd'hui, après trois années de réflexion sur cet atelier, à le faire mûrir, à le peaufiner, cet enjeu est au cœur de mon questionnement sur ma pratique professionnelle. De multiples questions en découlent. En quoi cette activité particulière qu'est la vidéo peut répondre aux besoins éducatifs particuliers d'un adolescent scolarisé en EREA ? Cette mise en danger que représente pour un élève le fait de participer à une activité d'expression et plus précisément de créer collectivement une histoire, de la jouer devant une caméra en ayant pour but de se montrer aux autres peut-il lui permettre de surmonter une partie de ses difficultés et améliorer ainsi le regard qu'il porte sur lui-même ? Au delà, est-ce que ce travail sur l'estime de soi peut permettre à mes élèves d'améliorer leur rapport aux apprentissages ?

Dans quelle mesure la mise en place d'un atelier de réalisation d'un film court-métrage de fiction avec des élèves d'EREA peut permettre de restaurer l'estime de soi de ces adolescents et ainsi leur permettre d'améliorer leur rapport aux apprentissages ?

Ce travail portera sur l'atelier mené au cours de cette année de formation et sur la réalisation des films *Fait Divers* et *Vacances à Zuydcoote* lors des précédents ateliers.

Après un premier temps de présentation des besoins éducatifs particuliers d'élèves représentatifs des groupes encadrés, je m'attacherai à confronter ces besoins à divers éclairages théoriques sur la notion d'estime de soi. De cette confrontation entre besoins des élèves et concepts, j'essaierai de faire émerger une pratique professionnelle adaptée s'appuyant sur l'activité vidéo. Je tenterai enfin de cerner les aspects bénéfiques et les limites d'une telle activité pour des élèves de l'EREA.

I. Les élèves de l'EREA Colette Magny et leurs besoins éducatifs particuliers

1) L'EREA Colette Magny : Missions, Moyens, Publics

A l'origine, c'est la loi du 15 avril 1909 établissant le principe d'un enseignement spécial qui crée les écoles autonomes de perfectionnement. Dans son article 2, la loi précise : « Les classes annexées recevront des enfants de six à treize ans. Les écoles autonomes pourront, en outre, continuer la scolarité jusqu'à seize ans, donnant à la fois l'instruction primaire et l'enseignement professionnel. Les élèves des classes annexées qui, vers treize ans, seront reconnus incapables d'apprendre une profession au dehors pourront être reçus dans les écoles autonomes. Les enfants trop gravement atteints pour que leur éducation puisse se faire dans la famille suivront de préférence le régime de l'internat». L'objectif fixé par le ministère de l'Instruction Publique est « d'apprendre une profession » aux élèves les plus en difficulté à la fois sur le plan scolaire et sur le plan social. Si le fond des enseignements, les méthodes et le statut de l'élève ont bien changé, de nombreuses permanences existent toujours avec ce que sont aujourd'hui les EREA. Ainsi, un EREA voit se cumuler en son sein des classes de SEGPA, un internat éducatif et des classes de lycée professionnel.

L'Établissement Régional d'Enseignement Adapté Colette Magny de Lys-Lez-Lannoy a pour mission de permettre « *à des adolescents en difficulté ou présentant des handicaps d'élaborer leur projet d'orientation et de formation ainsi que leurs aspirations et de leurs capacités* »[1]. Il accueille des élèves scolarisés en niveau SEGPA avec une prise en charge en internat éducatif et des élèves scolarisés en CAP.

La partie Lycée d'Enseignement Adapté propose les ateliers Maintenance et Hygiène des Locaux, Horticulture, Maintenance des Bâtiments de Collectivité et Maçonnerie.

L'internat éducatif comporte quatre dortoirs dont un réservé au filles. Encadrés du lundi au vendredi quasi exclusivement par des enseignants professeurs des écoles, professeurs de lycée et collège et professeurs de lycée professionnel, les élèves bénéficient d'un enseignement général et professionnel et d'un suivi éducatif à l'internat. Au delà des disciplines scolaires, les élèves se voient proposer de nombreuses activités éducatives par le biais d'ateliers proposés par des professeurs des écoles sur poste d'éducateur. Soutien scolaire, sports collectifs et individuels, activités manuelles et d'expression, la diversité des activités proposées doit permettre de répondre au mieux aux besoins éducatifs particuliers des adolescents accueillis.

[1] Extrait du projet d'établissement en vigueur

Le projet d'établissement insiste sur 3 axes principaux :

➔amener les élèves à atteindre un degré d'autonomie suffisant pour démarrer au mieux leurs vies d'adultes.

➔éducation à l'orientation dès le plus jeune âge afin de mieux optimiser les parcours de formation.

➔instauration d'un cadre sécurisant lié à la maintenance et au respect de la règle.

Au final, l'EREA Colette Magny scolarise une centaine d'élèves en grande difficulté scolaire pour la plupart d'entre eux, entre la 6ème SEGPA et la terminale de CAP.

2)Typologie synthétique des élèves accueillis

Les élèves accueillis sont donc des collégiens et des lycéens à part entière qui suivent un cursus scolaire les préparant à un diplômes de niveau V (CAP). Ils sont pour la plupart internes et le recrutement est régional. Les élèves ne sont donc pas forcément issus des quartiers proches mais ils peuvent venir de l'autre bout de la région. Pour la plupart d'entre eux, ils sont orientés à l'EREA à la suite de décisions de la Commission Départementale d'Orientation ou de la Commission des Droits et de l'Autonomie.

Pour beaucoup d'entre eux, les élèves d'EREA ont cumulé de nombreux retards scolaires, en lecture, en écriture, en mathématiques...

Ainsi en janvier 2002, lors d'un colloque sur l'organisation et le fonctionnement des EREA, des inspecteurs généraux de l'Education Nationale définissaient clairement le public de ces établissements régionaux d'enseignement adapté :

> « *L'établissement reçoit un public adolescent identifié comme étant celui de la « grande difficulté scolaire » avec souvent une situation sociale défavorable, justifiant l'internat éducatif auquel s'adjoint parfois un « public présentant des troubles de comportement* ».[2]

Ils précisent encore :

> « *Les élèves de l'EREA connaissent en majorité des difficultés d'apprentissages voire pour certains des troubles de celui-ci (réflexion, réception, analyse, concentration,*

[2]Jacques CREMADEILLS; Marcel DUHAMEL; Jean-Philippe GUELY Inspecteurs généraux de l'éducation nationale ; Roger-François GAUTHIER; Michel GEORGET; Jean-Claude RAVAT Inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ; Analyse de l'organisation et du fonctionnement des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA), 25 juin 2002

mémorisation, repérage) mais aussi des difficultés d'ordre psychologique ou social, ce sont donc des élèves avec un besoin éducatif particulier »[3]

L'inscription en EREA est aussi souvent liée à la nécessité d'une scolarisation dans un établissement avec internat éducatif afin de répondre chez l'élève à une carence éducative. C'est ce qui justifie la présence de professeurs des écoles sur poste d'éducateur qui exercent en dehors des temps scolaires, sur des temps éducatifs auprès des élèves mais avec des objectifs pédagogiques précis.

Certains élèves peuvent aussi relever du champs du handicap et avoir un dossier à la Maison Départementale des Personnes Handicapées, comme le prévoit la Loi sur le handicap de février 2005. C'est le cas pour 15 élèves à Lys-Lez-Lannoy pour cette année 2010 – 2011.

Depuis mon arrivée à l'EREA, lors des 5 dernières années, on a pu assister à un changement important dans les difficultés rencontrées. Lors de mes deux premières années scolaires, pas moins de 6 conseils de discipline avec exclusion définitive avaient été organisés. La stabilité des équipes enseignantes aidant, la situation s'est nettement apaisée. La violence « brute » souvent rencontrée ainsi que les dégradations matérielles ont été nettement réduites, ce qui vient conforter la nécessité pour nos élèves à besoins éducatifs si particuliers d'un cadre stable, confortable du point de vue affectif et permettant d'instaurer un climat de confiance.

3)Les adolescents observés et leurs besoins éducatifs particuliers

Les élèves de l'EREA ont tous des besoins éducatifs spécifiques. Rapport à la règle, travail scolaire, hygiène, intégration au groupe, compétences langagières sont parmi ceux que l'on rencontre le plus fréquemment. Il semble cependant que chez beaucoup des élèves auprès desquels j'ai pu travailler à l'EREA revient cette question du regard porté par l'adolescent sur lui-même et c'est pourquoi j'ai souhaité en faire un aspect central de cette réflexion sur ma pratique professionnelle.

Afin de mieux éclairer ce travail de mémoire, j'ai choisi de présenter 5 élèves dont je considère qu'ils représentent les différents besoins éducatifs rencontrés chez les élèves de l'EREA. Chacun d'entre eux présente évidemment des besoins spécifiques. Mais pour chacun d'eux, est apparue une problématique portant sur la représentation de soi, la vision de soi.

Dylan est arrivé à l'EREA en septembre 2008 alors qu'il était en 4ème. Il a intégré le projet cinéma en 2009 après avoir vu le résultat du premier atelier. Il est un jeune garçon assez

[3] Op. Cit.

bien intégré dans son groupe d'amis et ne pose pas de problèmes de discipline en classe ou à l'internat. Il est cependant très effacé. Jusqu'à sa participation à l'atelier, je ne l'avais vu participer qu'à des activités sportives. Très renfermé, Dylan ne parle que très peu et surtout pas en public. Il se dit « *pas intelligent* » et trouve que « *l'école c'est pas [son] truc* ». Son tuteur à l'internat pointe dans son projet individuel la nécessité de l'inscrire dans des activités d'expression pour l'aider à mieux s'exprimer en public.

Stéphanie est à l'EREA depuis la 6ème. Elle est scolarisée en internat depuis le CP puisqu'elle était auparavant à l'ERPD. Elle est une élève à plusieurs facettes. Elle semble très à l'aise dans la cour de récréation auprès de ses pairs mais semble perdue dans la relation aux adultes. En général, Stéphanie apparaît comme une élève timide auprès de laquelle un important travail a été mené pour l'amener notamment à mieux s'exprimer en public. Dans un premier temps, elle a semblé être plutôt à l'aise dans les disciplines scolaires et est apparue comme une des meilleures élèves de sa classe. Après quelques mois à l'EREA, ses professeurs se sont rendus compte qu'elle avait mis au point de nombreux stratagèmes pour masquer ses difficultés en lecture. Passée en quelques semaines de « première » de classe à petite lectrice, Stéphanie a eu des difficultés à remonter la pente. Très en recherche de progrès, elle manque cruellement de confiance en soi. Elle a participé à l'atelier vidéo pour la première fois en septembre 2009 alors qu'elle était en 4ème.

Sébastien est lui aussi scolarisé à l'EREA depuis la 6ème. Bon élève de sa classe, il joue surtout un rôle essentiel dans « l'organisation » de la cour de récréation. Physiquement très grand depuis qu'il a 13 ans, il est un modèle, un leader pour les autres. Cependant cette influence qu'il exerce, a longtemps été très négative. Il est apparu comme un élève violent, sûr de son fait et capable des pires injustices auprès de ses camarades. Au réfectoire, hors de la présence d'un adulte, chacun devait lui obéir et céder à ses caprices. Se considérant comme très largement supérieur aux autres, et ce dans tous les domaines, Sébastien a été au centre de nombreux problèmes de discipline à l'EREA. Contrairement à beaucoup de ses camarades, il a semblé nécessaire de travailler avec lui sur ce sentiment de supériorité qui l'amène à toujours dénigrer les autres. Il a commencé à participer à l'atelier vidéo dès les débuts, alors qu'il était en 3ème, en septembre 2008.

Ayoub a connu exactement le même cursus scolaire que Sébastien. Élève très moyen du point de vue scolaire, il a longtemps semblé mal à l'aise en classe. Très solitaire dans la cour et à l'internat, il était surtout la victime des autres lors de ses années de collège (il est maintenant en terminale CAP). « Bouc émissaire », il acceptait les violences des autres sans répondre, comme si cette attention négative qui lui était portée lui suffisait. Semblant souffrir d'une sorte de « complexe d'infériorité » vis à vis des autres, il a, par contre, toujours été en

recherche d' activités au sein desquelles il allait pouvoir s'exprimer. Théâtre, danse et vidéo, il lui faut toujours « prendre la parole ». Il a commencé à travailler au sein de l'atelier vidéo alors qu'il était en 3ème en septembre 2008.

Enfin, Soufyane est arrivé à l'EREA alors qu'il était en 5ème et est dans la même classe que Sébastien et Ayoub. Selon lui, il est à l'EREA car « [sa] mère avait des problèmes avec [sa] petite sœur et ne pouvait pas s'occuper de [lui] ». Très proche de Sébastien, il s'est longtemps posé comme un suiveur, capable des pires bêtises lorsqu'il était mal stimulé et des meilleurs travaux dès lors qu'il était plongé dans une ambiance studieuse. C'est un élève qui semble toujours vouloir donner une image positive de lui-même, en recherche constante de la présence de l'adulte. Il n'aime pas son statut d'élève d'EREA et cherche absolument à se distinguer des autres. Il dit être dans « *une école de cotorep* ». Mais il se considère lui aussi comme un « *cas soc'* » puisqu'il est un élève de cette école...

Tous ces élèves, et beaucoup d' autres que je n'ai pas la place de présenter ici ont, à des degrés divers, des difficultés dans le regard qu'ils portent sur eux-mêmes. Soit ils se sous-estiment soit ils se surestiment, cette évaluation a semble-t-il un impact non négligeable sur leurs scolarités et au-delà sur leurs relations aux autres. Apparaît ainsi comme une évidence la nécessité de travailler avec eux plus en profondeur sur ce regard qu'ils portent sur eux-mêmes.

II. L'apport des théories de l'estime de soi à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves de l'EREA

A. La notion d'estime de soi

1) **Définition**

Le concept d'estime de soi renvoie à de nombreuses définitions. Finalement chaque individu, en fonction de son histoire et de sa vision du monde peut en formuler une et il semble nécessaire au préalable d'éclairer ce concept par les analyses d'auteurs, psychologues ou sociologues qui s'y sont arrêtés plus longuement. De nombreux termes ou expressions renvoient en langue française à cette notion très large. On peut « avoir confiance en soi », être « content de soi » ou même ne pas être « sûr de soi ». D'un point de vue étymologique, Christophe André et François Lelord ont cherché à mieux définir le concept. Ils rappellent que « *Le verbe « estimer » vient du latin oestimare, « évaluer », dont la signification est double : à la fois « déterminer la valeur de » et « avoir une opinion sur » .* »[4] Il s'agit donc par là d'une autoévaluation par le sujet même de ce qu'il est et de ce qu'il donne à voir aux autres. De cette définition, découle pour les auteurs que « l*a meilleure synthèse [...] de l'estime de soi, c'est un adolescent qui [leur] a fournie : « L'estime de soi? Eh bien c'est comment on se voit, et si ce qu'on voit, on l'aime ou pas.»*"[5].

Germain Duclos, psychoéduacteur et orthopédagogue, utilise quant à lui la définition de Josianne de Saint-Paul afin de mieux cerner les particularités de ce concept. « *L'estime de soi est l'évaluation positive de soi-même, fondée sur la conscience de sa propre valeur et de son importance inaliénable en tant qu'être humain. Une personne qui s'estime se traite avec bienveillance et se sent digne d'être aimée et d'être heureuse. L'estime de soi est également fondée sur le sentiment de sécurité que donne la certitude de pouvoir utiliser son libre arbitre, ses capacités et ses facultés d'apprentissage pour faire face, de façon responsable et efficace aux évènements et aux défis de la vie.* »[6]

Cette définition entraine une analyse de l'estime de soi centrée principalement sur l'individu. William James, père de psychologie américaine est ainsi à l'origine de l'idée que l'estime de soi se développerait principalement sur la base de processus psychologiques et psychiques internes au sujet[7]. Il n'en reste pas moins que parler d'estime de soi c'est bien

---

[4] ANDRÉ, Christophe & LELORD, François. L'Estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres, Éd. Odile Jacob, 1999.

[5] Ibid

[6] DUCLOS Germain, *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Col.Parents, Editions de l'Hôpital Sainte-Justine, Montréal, 2000.

[7] JENDOUBI Verena , ESTIME DE SOI ET EDUCATION SCOLAIRE, Evaluation de la rénovation de

parler d'évaluation, que l'évaluation est la base du métier d'enseignant et donc que le choix de ce concept semble cohérent pour élaborer une tentative de réponse aux besoins éducatifs particuliers d'élèves d'EREA.

2) A la source de l'estime de soi : « l'attachement »

Cependant cette notion d'estime de soi, qui semble éminemment relever de la construction interne de chaque individu, ne peut exister que dans une relation aux autres. Si pour se sentir exister un individu a besoin d'une estime de lui-même suffisante, celle-ci n'existe que dans le rapport à autrui. Charles Cooley explique que c'est bien dans le regard des autres que l'individu va pouvoir trouver des indications sur sa propre valeur[8].

La théorie de l'attachement d'abord développée par John Bowlby[9] et complétée par Mary Ainsworth rend compte de cette influence décisive de l'environnement et du rapport aux autres sur le développement et l'adaptation psycho-affective de l'enfant. Selon Bowlby, tout au long de sa vie, un individu est marqué par les relations construites avec ses parents – ou en tout cas des personnes qui s'en occupent, les « caregivers » - et ce jusqu'à l'âge adulte. Dans un réflexe de survie, l'enfant s'attache à celui ou celle qui va lui apporter un « sentiment de sécurité ». De la qualité des relations d'attachement vont ainsi découler les différentes interactions entre l'enfant et les autres. Dans les premières années de sa vie, un enfant est confronté à deux besoins qui, à première vue, peuvent sembler extrêmement contradictoires : le besoin d'être rassuré, et donc à proximité du « caregiver » et le besoin d'explorer son environnement.

De ces éléments, Ainsworth a mis à jour ce qu'elle a appelé des « schèmes d'attachement » que l'on peut synthétiser ainsi :

==> un « **attachement secure** » lorsque l'enfant sait pouvoir compter sur son parent à tout moment. Il se construit alors chez lui l'image d'un autre fiable. Il en résulte une image positive de soi chez l'enfant.

==> un « **attachement évitant** » qui se caractérise par la présence d'un parent qui de façon régulière est dans une relation agressive et méprisante à l'enfant. Celui-ci qui ne construit pas l'image d'un autre rassurant doit se débrouiller seul et utilise pour survivre un modèle basé sur le rapport de force mais qui n'exprimera que peu ses besoins et émotions.

==> un « **attachement ambivalent** » lorsque le parent varie dans ses réponses et manque de

---

l'enseignement primaire Document de travail no 3Avril 2002, République et Canton de Genève

[8] JENDOUBI Verena , ESTIME DE SOI ET EDUCATION SCOLAIRE, Op. Cit.

[9] D'après http://fr.wikipedia.org/wiki/Attachement

disponibilité pour l'enfant. L'enfant ne sera alors jamais complètement dans une relation de confiance avec son parent.

De ces attachements primaires, vont découler une construction identitaire spécifique à chaque individu et donc amener une construction spécifique de l'estime de soi de chacun.

3) Les composantes de l'estime de soi

Selon Christophe André et François Lelord[10], l'estime de soi se compose de trois éléments principaux. Ils font ainsi naître trois notions essentielles : L'**amour de soi**, ce que Freud appelait le narcissisme primaire, la **vision de soi** – la connaissance et les représentations de soi – et enfin la **confiance en soi** ; chacun de ces éléments se nourrissant des autres.

L'amour de soi est la composante principale de l'estime de soi en ce sens qu'elle est la plus profondément ancrée dans la personnalité de l'individu. Selon André et Lelord, « *S'aimer soi-même est bien le socle de l'estime de soi, son constituant le plus profond et le plus intime* »[11]. C'est principalement dans l'amour donné par la famille que cette part de l'estime de soi prend sa source, dans l'amour puissant du parent envers son enfant. Au départ, « *il faut un acte gratuit, une ration d'estime accordée à l'enfant avant même qu'il ait fait quoi que ce soit pour le mériter* » (Goumaz, 1991)[12]. Cette force est notamment ce qui permet à chaque individu de gérer l'échec et de mieux rebondir lorsqu'il y est confronté. Du fait de son aspect très profondément ancré dans le subconscient de l'individu, « réparer » l'amour de soi est certainement la plus difficile des missions. C'est donc pour l'enseignant spécialisé un aspect nécessitant une attention toute particulière.

Le second pilier de l'estime de soi est basé sur la vision qu'un individu a de lui-même. Il s'agit évidemment d'un regard subjectif qui est très largement issu des projections parentales et de l'environnement. Une vision de soi positive entrainera le déclenchement d'un cercle vertueux permettant de mieux affronter les obstacles et les difficultés de l'existence. A l'inverse, une vision de soi dégradée entrainera un manque d'audace, d'ambition et laissera l'individu plus inhibé et dépendant de l'avis des autres dans de nombreuses actions.

Enfin la confiance en soi est le dernier pilier de l'estime de soi selon André et Lelord. Ceux-ci présentent la confiance en soi comme un moyen pour l'enfant d'accepter de prendre des risques et ainsi, pour ce qui concerne le domaine scolaire d'accepter les échecs nécessaires dans la construction des savoirs. Un enfant ayant développé une faible confiance en soi

---

[10] ANDRÉ, Christophe & LELORD, François Op. Cit.

[11] Ibid

[12] GOUMAZ Gaston (1991), Enseignant-Enseigné : une estime réciproque, Genève, Editions des Sables. In JENDOUBI Verena , ESTIME DE SOI ET EDUCATION SCOLAIRE, Op.Cit

préfèrera ainsi l'abandon à l'échec et sera caractérisé par un manque de persévérance.

Ce sont donc ces trois composantes qui selon les auteurs vont permettre à l'individu de s'évaluer. Cette évaluation se complexifie avec l'apport d'autres auteurs qui ont mis en avant un aspect multiple de l'estime de soi. Ainsi « *une personne peut tout à fait présenter une forte estime de soi globale tout en se considérant relativement incompétente dans le domaine du sport, c'est-à-dire tout en possédant des conceptions de soi négatives concernant le sport* » (Harter, 1986)[13]. Harter définissait ainsi cinq domaines selon lesquels l'enfant dès 8 ans allait pouvoir s'auto-évaluer (domaine scolaire, athlétique et relationnel, apparence physique et conduite). Mais, selon lui, « *ils les réduisent néanmoins à deux dimensions, une évaluation de la compétence versus une évaluation de l'adéquation personnelle* ». Erwan par exemple, scolarisé à l'EREA est un bon exemple de cette diversité des facettes de l'estime de soi. Très bon élève à l'EREA, il cultive une posture d'intellectuel, lisant Baudelaire dans la cour, écoutant une musique différente de celle de ses camarades. Il peut même faire preuve d'une forme de dédain pour ses camarades. A l'inverse, Erwan a tendance à se sous estimer sur l'aspect physique et donc à accentuer les aspects qu'il pense négatifs pour se donner une image plus détachée quant à cet aspect. Pour un élève comme lui, un travail sur l'estime de soi passera à la fois par une atténuation de la surestime de soi scolaire et par une valorisation de sa personne, y compris dans l'aspect physique.

4) **Estime de soi et scolarité**

De très nombreuses recherches ont tenté d'éclairer le lien entre estime de soi et type d'éducation. La socialisation d'un enfant s'effectue au sein de trois institutions principales que sont la famille, l'école et les groupes de pairs – qui sont souvent rencontrés au sein de l'institution scolaire. L'école est d'autant plus un lieu où va se fonder l'estime de soi du fait de sa nature évaluatrice. Cette corrélation est éclairée par certains auteurs (Meyer, 1986-87 ; Pierrhumbert & coll., 1998) qui « *tirent la conclusion que cette relation pourrait bien être circulaire : l'échec scolaire peut entraîner une dépréciation de soi, mais vraisemblablement, un enfant avec une faible estime de soi peut aussi se trouver désavantagé face aux apprentissages* »[14]. Ce lien entre échec scolaire et estime de soi est essentiel à prendre en compte dans un travail auprès d'adolescents scolarisés à l'EREA.

Cependant, il faut en relativiser l'impact. Pierrehumbert & coll (1988) ont effectué

[13] MARTINOT Delphine, Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire, in Revue des sciences de l'éducation, Volume 27, numéro 3, 2001

[14] JENDOUBI Verena , ESTIME DE SOI ET EDUCATION SCOLAIRE, Op.Cit

« une étude comparative de trois groupes d'élèves : « bons » élèves intégrés dans un cursus normal, « mauvais » élèves dans un cursus normal, élèves en difficulté intégrés dans une filière spécialisée. Leurs résultats sont plutôt inattendus : les élèves suivant un cursus spécialisé ne se dévalorisent pas forcément sur le plan des compétences scolaires et sont même davantage satisfaits d'eux-mêmes que les « mauvais » élèves de la filière normale. Les auteurs expliquent ces résultats par le fait que l'évaluation dans une classe spécialisée est atténuée par une pédagogie plus valorisante et insistant plus sur le renforcement des succès que celui des échecs »[15]. De même, moins confrontés à des images de la réussite scolaire classique, ces élèves construisent de nouveaux critères de réussite propres aux classes spécialisées. Sébastien par exemple, est considéré à l'EREA comme un bon élève et a une estime de lui-même très positive. Il est cependant conscient de la particularité de l'EREA en tant que collège et sait que sa réussite est liée à son contexte scolaire particulier. Cette information doit nous amener à sortir d'une vision trop simpliste qui voudrait qu'un élève de SEGPA ou d'EREA aurait forcément par nature une estime de soi négative. Ce n'est pas le cas, et il est nécessaire en tant qu'enseignant d'envisager aussi des réponses pédagogiques pour les élèves ayant une surestime de soi.

B. Stratégies d'intervention du maître F

1) L'estime de soi et le rôle du maitre F (et plus spécifiquement de l'enseignant éducateur en internat)

On a vu au travers de l'analyse succincte des élèves d'EREA proposée plus haut que leurs estimes de soi sont souvent défaillantes dans le domaine scolaire, ce qui entraine une posture d'abandon face aux tâches demandées et donc un nouvel échec renforçant le sentiment d'incompétence. En tant qu'enseignant spécialisé dans la grande difficulté scolaire, rompre avec cette spirale négative est une des pistes importantes pour répondre aux besoins éducatifs des élèves. C'est notamment le cas plus spécifique pour les enseignants sur poste d'éducateurs qui ont en charge les élèves d'un point de vue plus global, y compris dans des temps de vie quotidienne et qui peuvent intervenir dans un cadre qui du point de vue de l'élève ressemblera moins à l'école. Il pourra ainsi se servir de cette particularité pour favoriser le retour d'une estime de soi scolaire plus positive chez les élèves dont c'est le besoin primordial.

La question du retour vers les apprentissages est posée par Gaston Goumaz qui nous donne une piste très claire : « *pour aborder dans de bonnes conditions une notion nouvelle,*

[15] JENDOUBI Verena , ESTIME DE SOI ET EDUCATION SCOLAIRE, Op. Cit

pour avoir envie de l'assimiler, il faut un minimum d'estime de soi. Il faut s'estimer capable de cet apprentissage, se dire que s'il nous a été proposé, c'est que certainement, on en a les moyens. Il faut aussi avoir gagné une certaine confiance dans ceux qui nous font cette proposition et avoir déjà fait l'expérience que ce qu'ils nous proposent a de fortes chances, en règle générale, de réussir, donc d'aboutir à un renforcement bienvenu de l'estime de soi ».[16] L'enseignant professeur des écoles, et plus spécifiquement dans notre cas, exerçant les fonctions d'éducateur en internat se devra de proposer des situations d'apprentissage qui pourront être vécues par les élèves comme motivantes mais aussi en adéquation avec leurs compétences. Ce lien entre les compétences des élèves et les tâches demandées ne devra pas se faire au détriment d'une certaine ambition. On l'a vu, les élèves d'EREA, du fait du contexte adapté de leurs scolarités n'ont pas forcément tous une estime de soi scolaire déficitaire. Cependant, chez la très grande majorité des élèves que j'ai rencontré, existe un sentiment pas toujours clairement exprimé que cette estime de soi ne vaut que dans l'enceinte même de l'établissement. Un travail sur l'estime de soi, plus globale, y compris celle qui sera à l'œuvre à l'extérieur et après la scolarité est d'une importance capitale pour mieux préparer les élèves, notamment à partir de la 3ème, à la vie active.

2)Les activités d'expression : une réponse à des difficultés de regard sur soi ?

De ces éléments théoriques, alliés à l'observation des élèves et de leurs besoins, une évidence est née. Il me fallait mettre en œuvre des activités qui allaient permettre à mes élèves de se donner à voir aux autres. Se donner à voir, dans un regard de fierté sur soi et sur le travail accompli. Annie Langlois nomme activités d'expressions « *toutes les activités où l'enfant se donne à voir* »[17]. Il s'agit à la fois de se donner à voir soi-même mais aussi dans le sens de montrer ce que l'on a produit. S'appuyant sur les recherches d'Hans Zulliger elle reprend la thèse selon laquelle la libido, vue comme un réservoir de désir est traitée chez l'individu selon trois modes. Un part de « sublimation » qui correspond à la focalisation de la libido sur les objets sociaux et permet donc le plaisir lié aux savoirs. Une part de « répression » qui permet à l'individu de se conformer aux normes et valeurs de la société en acceptant de différer ou même refuser son désir. Et enfin « l'expression » qui autorise l'individu à dire, à exprimer ses plaisirs mais aussi ses souffrances. Ces trois aspects ne peuvent fonctionner l'un sans l'autre. « *Ainsi, si un enfant ne peut exprimer ses désirs, ses*

[16]Ibid

[17]LANGLOIS Annie, Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre, *Nouvelle revue de l'AIS*, n° 18, 2002 in http://dcalin.fr/publications/langlois3.html

dérangements, ses souffrances, en d'autres termes, si l'expression de la pulsion est barrée, il ne pourra accéder à la sublimation, donc aux savoirs. Cette pulsion barrée, cette parole interdite va trouver d'autres moyens pour se dire ; certains enfants choisiront la violence, d'autres choisiront la fuite (mentale ou physique), d'autres encore choisiront l'inhibition ». Ainsi Annie Langlois place la difficulté d'entrée dans les apprentissages autant dans l'aspect affectif que dans la dimension cognitive. Les activités d'expression prennent ainsi une valeur d'autant plus essentielle, notamment pour un professeur des écoles sur poste d'éducateur.

3) **Hypothèses à confirmer et type d'activités choisies :**

De cette analyse conjointe des besoins éducatifs particuliers des élèves et des théories sur l'estime de soi, je retiens plusieurs aspects qui se posent comme les guides de la pratique professionnelle exposée dans ce mémoire. Travailler sur l'estime de soi est un passage nécessaire pour l'enseignant spécialisé qui a besoin de renforcer l'estime de soi, en tout cas dans le domaine scolaire pour amener ses élèves à accepter les apprentissages. De même, une surestime de soi peut être vue comme problématique y compris dans l'engagement de l'élève dans les tâches proposées. On cherchera donc à proposer des activités permettant de renforcer l'idée d'une vision de soi positive chez les élèves en renforçant leurs sentiments de compétence, y compris en proposant un cadre très ambitieux à l'activité. L'utilisation d'activités d'expression s'impose alors pour répondre à ces besoins.

Nos élèves actuels, nés à la fin des années 90 sont des « digital natives », des « natifs numériques » par opposition aux génération précédentes qui sont des « digital immigrants », des « immigrants numériques », selon la définition initiée par Marc Premsky[18]. Ils ont un rapport instinctif à tout ce qui concerne les environnements internet, vidéo, numériques... Ce rapport fort à l'image a justifié pour moi le recours à l'activité vidéo dans le panel large des possibles activités d'expression. Je n'étais pas moi-même un pratiquant de l'activité dans un cadre personnel mais travailler autour du cinéma permettait la synthèse entre tous les besoins de mes élèves. A la fois activité artistique, engageant un travail d'écriture, permettant une représentation de soi et de son travail vers l'extérieur et enfin permettant des degrés divers d'implication selon les besoins et envies des élèves, la vidéo s'est imposée à moi comme l'outil d'une partie de mon activité professionnelle. Restait encore à mettre tous ces éléments en forme.

[18] http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf

III. Mise en œuvre et mise en images : l'atelier « du cinéma à l'EREA »

A. Descriptif du projet

1) La proposition d'une philosophie de projet : insuffler l'ambition...

Avant même la mise en route du projet, avant de proposer une première séance, il était nécessaire de faire adhérer les élèves au projet, de leur montrer qu'il était possible de faire dans le cadre d'un atelier éducatif à l'EREA, un film de cinéma et pas de simplement s'amuser avec une caméra... Cette exigence de motivation répond à une double nécessité. Selon moi, la réussite d'un tel atelier passe par une forme d'envie et d'adhésion de la part des élèves. Plus pragmatiquement, il s'agit aussi pour moi de répondre à ce besoin partagé par de nombreux élèves qui ne savent pas s'investir et se projeter.

Nombreux sont les élèves qui, avec l'avènement d'une société de plus en plus numérisée, ont déjà participé à ce type d'atelier avec plus ou moins de bonheur et de réussite mais aussi parfois de difficultés et de labeur... Dans le groupe avec lequel j'ai travaillé la première année c'était très clair. Ainsi Soufyane lors de la première séance disait : « *On en a fait beaucoup des activités comme ça quand j'étais en primaire... Je me rappelle on a fait un truc avec des indiens mais c'était tout pourri... Et puis il fallait toujours que ça finisse bien.* » Pour beaucoup d'élèves, l'activité vidéo était un moyen qu'utilisait leurs enseignants pour les faire « travailler » sans en avoir l'air. « *Oui mais ton truc ça veut dire encore du travail... C'est pas une activité ça, c'est comme l'école* ». On peut d'ailleurs comprendre la résilience de ces adolescents à participer à une telle activité qui leur semblait trop proche du travail scolaire pour une activité du mercredi après-midi alors même que leurs camarades se rendaient au bowling, à la patinoire ou au roller qui à première vue peuvent sembler plus ludique...

Pour répondre à cette difficulté de motivation, je me suis tout d'abord appuyé sur ces expériences difficiles et notamment sur celle que certains d'entre eux avaient subie avec moi deux ans auparavant. Nous en sommes alors venus à dire que pour faire un film, il ne suffisait pas de prendre une caméra, de la mettre en route et de filmer des adolescents qui joueraient des rôles avec plus ou moins de succès. Ce choix de s'appuyer sur ce qu'on ne voulait surtout pas faire (et qui ressemblait beaucoup à ce que les élèves avaient déjà fait) a été décisif. Car par là le groupe, enseignant et élèves, commençait le travail de formulation d'un cahier des charges.

Une autre difficulté pour les élèves était la question de la censure. « *On va pas encore*

pouvoir parler de ce qu'on veut dans ton film » disent-ils. Il est vrai que cette question de la limitation par l'enseignant de ce qu'il est bon de dire dans le cadre d'une activité d'expression est toujours problématique... Et pour ne pas faire de cet aspect un frein à la réalisation du projet, il est nécessaire d'avoir auprès des élèves un discours très clair... Il y a effectivement des choses qu'on ne pourra pas dire. On ne pourra pas faire l'apologie de la violence gratuite, de la pornographie ou des drogues... Ce qui nous laisse tout de même un très vaste champ de possibilités. Cet élément, difficile à entendre dans un premier temps pour les élèves répond aussi au besoin souvent repéré qu'est l'incapacité à supporter la frustration, notamment lorsqu'elle issue du cadre de normes et valeurs de l'école.

Finalement, un objectif essentiel pour l'enseignant que je suis au sein de cet atelier est celui d'insuffler chez mes élèves une ambition à la fois individuelle et collective. Dans ce contexte d'atelier vidéo, il nous faut toujours, et c'est ce que je cherche à faire entendre aux élèves dès les premières minutes de la première séance de l'atelier, sortir du « *c'est bien pour une classe ou c'est bien pour du travail scolaire* » ou encore pire, le « *c'est pas mal pour des élèves d'EREA* ». Il est essentiel dans le cadre de cet atelier de proposer aux élèves de participer à la production d'un objet filmique, en l'occurrence un film court-métrage de fiction qui soit en tant que tel un bon produit et pas jugé correct au regard de ce que sont les élèves.

Cette ambition trouve son écho dans la vision que ces élèves peuvent avoir d'eux-mêmes. Lorsque Soufyane dit « *ici on est une école de cotorep, c'est normal qu'on fasse rien de bien* », la violence de ces paroles à la fois sur lui-même et sur l'ensemble du groupe nécessite que l'on s'y arrête et que l'on y trouve une réponse pédagogique. Et c'est au travers de cette combinaison d'éléments qu'un moteur collectif a émergé dans cette activité. Cette réalisation se devait d'être, au delà d'un atelier éducatif, un moyen pour le groupe d'élèves de montrer sa valeur collective et individuelle. Nous allions réaliser un film que nous serions fiers de montrer, dans l'école mais aussi à l'extérieur, en dehors du cadre scolaire au travers d'inscriptions dans divers festivals du film.

Pour ce faire, j'ai proposé que le groupe se constitue en « collectif de réalisation » qui à chaque étape de la réalisation du film, depuis l'émergence du scénario au montage et jusqu'à la post-production serait souverain dans les décisions, dans le cadre fixé plus haut. Ce collectif allait devoir faire appel à un réalisateur professionnel qui viendrait apporter au groupe son expérience et les compétences techniques nécessaires à la réalisation.

Cette volonté d'insuffler l'ambition aux élèves s'est avérée payante. En effet si dans les premiers temps, le travail est apparu difficile et laborieux, les élèves « testant » en

permanence mes « limites », ils ont fini pour la totalité d'entre eux par se prendre au jeu. L'arrivée d'une caméra professionnelle, d'une perche, de micros, de casques et d'un dispositif de tournage conformes à leurs représentations du « professionnel » du cinéma a permis de lever chez ces adolescents les derniers doutes quand à la conformité de mon discours face à la réalité.

2) Organisation générale des ateliers

Cet atelier pose de nombreuses difficultés organisationnelles qu'il a fallu dépasser. Tout d'abord, il s'agit pour les élèves d'un engagement long, sur au moins un semestre, ce qui peut parfois leur sembler difficile. D'autre part, et ce d'autant plus lors de cette année de formation au CAPA-SH morcelée, la densité de travail lors d'après-midi entiers a dû être envisagée comme un possible obstacle. A ces éléments s'ajoutent les difficultés d'ordre technique liées à l'activité vidéo en tant que telle.

Du point de vue de la programmation, l'atelier vidéo a maintenant trouvé son rythme de croisière. De septembre à décembre, le groupe d'activité n'est pas fixé à l'année. Pour cette période, les élèves peuvent s'inscrire et découvrir l'atelier, son fonctionnement, ses contraintes, lors de séances pas encore liées étroitement au film de l'année. Cette phase permet une évaluation diagnostique et donc de composer le groupe en fonction des besoins éducatifs particuliers. De même, dans une dynamique d'atelier éducatif, il est nécessaire de permettre aussi aux élèves d'essayer avant de se décider et de prendre un engagement sur un projet qui va leur demander beaucoup d'investissement personnel et de travail...

A partir du mois de janvier, le travail se concrétise autour d'un groupe fixe. Pour cette année, nous avons souhaité, avec le professeur des écoles en charge du français en 3ème, M. Vandenbrouck, reprendre la méthode utilisée il y a deux ans. Les élèves de 3ème se sont donc vus proposer lors de séances de production d'écrit de travailler à la formalisation sous forme de scénario des idées et propositions émises lors des ateliers cinéma. Le groupe d'élèves étant majoritairement constitué de 3ème, le lien a été simple à mettre en œuvre.

Ce lien entre la classe et l'internat nous a toujours semblé essentiel. D'un simple point de vue technique, il nous permet de rendre plus supportable pour les élèves la densité de travail demandé. Le résultat n'en est que plus satisfaisant à la fois pour eux et pour les enseignants. Ce doit aussi être un moyen d'accroitre la motivation des élèves à la fois pour leurs travaux de français et pour l'atelier éducatif.

A partir du mois de mars, la plus grosse partie du travail de scénarisation est effectuée. Il s'agit donc de rentrer dans un travail d'écriture plus fin, scène après scène. Les premières répétitions commencent, les rôles se répartissent. Il s'agit aussi du temps des premières interventions du réalisateur nous accompagnant dans la démarche et qui vient confronter le scénario des élèves aux contraintes cinématographiques. Lors de ces séances, il présente aussi son matériel afin d'aider les élèves à se familiariser avec sa caméra et les accessoires.

Pour ce qui est de la partie tournage, j'ai fait le choix depuis l'an dernier et la réalisation de « *Vacances à Zuydcoote* » de concentrer cette partie sur une semaine de temps scolaire. L'an dernier cela avait donné lieu à la classe transplantée à Zuydcoote. En effet, lors du premier tournage sur *« Fait divers »,* nous avions été confrontés à de nombreuses difficultés techniques. La construction d'un plan de tournage étalé sur plusieurs semaines avait grandement mis en péril la réalisation. Si un élève était absent, s'il n'avait pas les habits utilisés la semaine précédente, si la météo était trop différente... autant d'éléments qui nous ont obligé à jongler et qui ont été mis en avant au bilan comme la plus grosse difficulté par les élèves. Pour éviter ces obstacles nous avons donc massé les heures de tournage sur deux ou trois jours à temps plein. Les élèves nous ont dit avoir apprécié cette formule. Ainsi Soufyane nous a dit « *c'était mieux comme ça. C'était mieux d'être à la mer mais c'était bien de pouvoir faire le film d'un coup... On est plus dedans...* »

Enfin une fois le tournage du film terminé, une phase de montage s'impose. L'an dernier, la plus grosse partie du montage avait été effectuée lors du séjour, lors des temps de veillée avec les élèves ou tout du moins une partie d'entre eux. Cette année nous tenterons de proposer le même dispositif, même si le fait de ne pas se transplanter et de rester à l'EREA rendra la chose plus complexe. Un premier jet est effectué avec les élèves, par petits groupes... Puis après une projection de la version de travail proposée et une prise en compte des remarques et propositions des élèves, l'intervenant se charge, avec les enseignants du montage final.

Il restera alors aux élèves tout le travail de ce que l'on appelle la post-production avec la réalisation de la jaquette du DVD, la préparation des élèves à la présentation du film en public puis les phases de projection.

Cette organisation, développée et améliorée depuis trois ans nous a amené à un constat majeur. Elle a permis à chaque élève de trouver sa place au sein du groupe et de prendre sa part au travail. Certains sont les acteurs visibles devant la caméra, d'autres sont plus investis dans le domaine technique, à la perche, au cadre, au montage, en tant que scripte. Tous sont

scénaristes. Tous sont les auteurs de ce film d'atelier. Un choix pédagogique essentiel pour moi, en réponse d'ailleurs à mes premières erreurs, est de ne pas « forcer » un élève à passer devant la caméra et ce même si j'estime que son besoin éducatif particulier prioritaire est de travailler sur la confiance en soi et la capacité à prendre la parole en groupe. Il me semble fondamental, lors de projets de ce type de donner à chaque élève une fonction qui le rendra légitime au sein du groupe. Dylan l'an dernier refusait de jouer un rôle mais il s'est attaché au travail de prise de son, à observer les contraintes de plateau. Lorsqu'il a fallu, le dernier jour de tournage un figurant sur une scène, il a proposé de jouer de lui-même...

3) Les différents types de séances

Pour rentrer un peu plus dans le détail, j'ai proposé plusieurs types de séances selon les phases du projet. Ces séances ont été elles-mêmes découpées en plusieurs phases bien distinctes, notamment dans le but de conserver intacte la motivation des élèves lors des longues après-midi d'atelier le mercredi.

Au cours de la période allant du mois de septembre au mois de décembre, une après-midi d'atelier se découpait comme suit. La première demi-heure permettait de diffuser aux élèves un ou deux extraits de films servant à éclairer la notion technique abordée (choix des valeurs de plans, travelling, jeu d'acteurs...). Dans un second temps, les élèves proposaient l'idée d'une scénette à jouer immédiatement ; cette scène ne devant jamais dépasser une ou deux minutes. Si les difficultés techniques se sont corsées au fil de la période (nombre de personnage, choix du décor...), une contrainte a été posée pour préparer le travail de montage : on tourne toujours trois fois la même scène sous trois axes différents. Cette technique nous a permis d'éviter l'effet statique du théâtre filmé et ainsi de faire le travail de montage plus facilement. Enfin le dernier temps de l'après-midi était consacré au montage de la scénette précédemment tournée.

Ce découpage de l'après-midi a plusieurs avantages. Il permet finalement 3 types d'activités bien distinctes ce qui, pour les élèves, facilite le maintien de l'attention. Il permet aussi d'aborder de nombreuses notions techniques et déjà aussi d'ancrer le travail de crédibilité cinématographique. Ainsi lors d'une séance au mois de septembre, un élève de 5ème me propose de tourner une scène lors de laquelle il incarnerait un chef mafioso accompagné de son garde du corps. La scène a été tournée. Dès le derushage, les autres élèves ont ri alors que la scène n'avait aucune intention comique... On a ainsi pu travailler avec le groupe sur le choix des acteurs, sur la crédibilité de certains types d'histoire. Avec cet exemple, les élèves

du groupe ont compris que réaliser un film nécessitait de se plier à certaines contraintes... Ainsi Steven, 12 ans, ne fera jamais croire qu'il est à la tête d'une organisation mafieuse... Et donc on ne peut faire un film crédible en jouant à « on disait que... ».

A partir du mois de janvier, le découpage a été conservé mais cette fois on consacrait plus de temps à la réflexion sur le scénario de « notre » film. Cette année, les élèves ont vite été intéressés par l'idée faire un film sur l'idée d'enfermement ou de perte dans un espace si vaste qu'il produit le même effet. Cette proposition a été renforcée par la projection de films particuliers et notamment « Sa Majesté des mouches » de Peter Brook[19].

Aux scénettes sans enjeux proposées lors de la première période, on a substitué des essais sur les propositions de scènes du film. Bien sûr à ce stade, pas de prise de son autre que le micro interne de la petite caméra de l'EREA, pas de costumes et pas de réels décors. Ainsi on a pu essayer de travailler sur un groupe de gens perdus en forêt, sur une dispute entre deux amis, entre membres d'un couple... En parallèle lors des séances de production d'écrit dans la classe de M. Vandenbrouck, séances auxquelles je me joignais dans la mesure du possible, le scénario était peaufiné et adapté. Comme lors de la première période, les séances se terminaient par un visionnage et quand c'était possible par un rapide montage, permettant une critique du travail effectué et des indications pour le scénario.

Pour le mois de mars, l'enjeu fut, du point de vue de l'écriture de rentrer dans la rédaction d'un maximum de dialogues et déjà de passer à un travail de répétitions, notamment des scènes les plus complexes. De plus, comme on l'a dit plus haut, il s'est agit de commencer à se familiariser avec le matériel professionnel. La structure des après-midi de travail est restée la même avec une alternance entre phases d'écriture, de visionnages, de tournages et répétitions.

Enfin, dès la rentrée du mois de mai, le tournage définitif aura lieu. Cette étape essentielle sera comme l'an dernier concentrée sur trois jours au cours desquels on tentera d'avancer aussi le plus possible dans le travail de montage. Suivront en mai juin toutes les phases de post-production, dépendant largement du contenu du film et enfin le temps des projections au cours du mois de juin.

[19] Sa Majesté des Mouches, Peter Brook d'après l'oeuvre de William Golding, Lord of the flies Company, 1963, réédition en DVD, Carlotta Films, 2008

B. Evaluations

Afin d'évaluer le travail effectué auprès des élèves, je souhaite mobiliser trois éléments d'évaluation. Dans un premier temps j'aborderai la qualité des produits finis proposés par le groupe vidéo. Le deuxième aspect de l'évaluation portera sur l'investissement des élèves dans le groupe. Enfin, j'aborderai la question de la capacité des élèves à réinvestir les savoirs, et notamment les savoir-être acquis grâce à l'atelier dans les autres disciplines scolaires

1) D'un point de vue technique : les produits finis proposés

Cette évaluation, pourrait sembler, du point de vue de l'enseignant spécialisé, la moins pertinente. Elle n'est effectivement pas à prioriser dans l'évaluation des apprentissages des élèves et dans la prise en compte de leurs besoins éducatifs particuliers. Elle est cependant révélatrice de l'engagement des élèves dans l'activité et de leur volonté de s'inscrire dans un projet dont ils puissent être fiers.

Trois critères d'évaluation me seront utiles pour cette première phase :

- l'avis des élèves eux-mêmes sur les films
- l'avis des adultes (et particulièrement de ceux de l'établissement)
- l'avis des personnes extérieures et notamment de professionnels de la vidéo et du cinéma.

« *Fait Divers* », réalisé en 2008 / 2009 est le premier film réalisé sous la forme actuelle de l'atelier du cinéma à l'EREA. Pour les élèves, peu habitués à ce type de travail, le film a paru très satisfaisant. Dans la foulée de l'atelier, lors de la séance de bilan, le constat était quasi unanime. Ainsi Soufyane disait : « *on avait dit qu'il serait bien, j' croyais pas mais là ça tue...* ». Dans la même veine, Ayoub expliquait « *c'était dur mais moi je le trouve bien notre film* ». D'ailleurs, suite à la projection de ce film devant l'ensemble des élèves de l'établissement, nombreux sont ceux qui ont demandé si l'on recommencerait et s'ils pourraient recommencer. C'est le cas par exemple de Dylan, d'Amandine ou Alexandre qui ont intégré l'atelier l'année suivante.

Cette reconnaissance de la qualité du travail effectué par les élèves eux mêmes est d'ailleurs à l'origine de la plus grande facilité à mettre en œuvre le travail lors de l'année suivante. Ayant vu le produit fini, de nombreux élèves ont souhaité participer et je n'ai pas

constaté comme ce fut le cas pour « *Fait divers* » de phase de « test » de la part des élèves. Preuve de la confiance que pouvaient avoir les élèves dans leur capacité à produire un film de qualité.

L'analyse des adultes était elle aussi en grande partie positive. La remarque la plus courante était : « *c'est bien, ça ressemble à un vrai court-métrage* ». Les critiques portaient plus sur la qualité de l'écriture du scénario et sur l'aspect « cliché » du film qui selon plusieurs personnes trouvaient que le film renvoyait à une certaine jeunesse des quartiers populaires et à une certaine violence à la fois physique et verbale.

Le bouclage tardif du film n'a pas permis de le diffuser dans d'autres cadres que celui de l'EREA et nous n'avons ainsi eu que peu de retours. Cependant, pour ce qui est de l'équipe enseignante en charge du projet ainsi que pour le réalisateur intervenant, si le bilan était très largement positif, il est apparu clair que ce film manquait de cohérence du point de vue du scénario ainsi que du point de vue du langage cinématographique qui se veut être une traduction en image d'évènements mais aussi de sentiments.

« *Vacances à Zuydcoote* » est donc né de ce premier bilan et de la volonté d'améliorer la qualité cinématographique du travail des élèves.

L'évaluation de ce film s'est d'ailleurs, du point de vue des élèves, faite principalement en regard croisé avec le premier film. L'envie de faire mieux encore a semblé omniprésente dans leurs diverses prises de parole au fil de l'atelier. On a senti une vraie fierté de la part des élèves membres du collectif de réalisation qui ont posé un regard plus aiguisé sur le produit fini. Les élèves ont lors de la diffusion du premier pré-montage eu un regard très critique et surtout très précis. Un but très clair : faire encore mieux que le précédent. Et donc éliminer les « erreurs détail ». Au final, les élèves ont semblé pour la grande majorité d'entre eux très fiers de leur travail lors de la diffusion finale. Pour Ayoub, « *c'est un beau film* ». Soufyane lui, a souligné « *franchement, je suis fier de nous* ». En aparté, Dylan me disait « *François, il est mieux notre film non ?* ». Seule Stéphanie qui était mécontente de son personnage a dit, « *oui enfin il y a des personnages qui servent à rien...* »

La diffusion de « *Vacances à Zuydcoote* » a donné lieu à de nombreuses réactions positives de la part de l'équipe enseignante. Les collègues ont ainsi dit être étonnés de la qualité du film et notamment des images. Du point de vue des critiques, les regrets sont allés vers la qualité de la bande son, parfois difficilement audible et sur le manque d'écriture des dialogues qui a mené à des répliques du type « *tu veux que j'te fais visiter le village* » difficilement audibles du point de vue enseignant.

« *Vacances à Zuydcoote* » a été proposé dans deux festivals généralistes, hors Éducation Nationale, le festival de l'Acharnière[20] à Lille et aux 13èmes rencontres régionales de l'association « Hors Cadre ». Dans les deux cas, le film a été sélectionné et projeté. Si le deuxième festival était réservé aux professionnels de la vidéo, le festival de l'Acharnière donnait quant à lui lieu à des diffusions grand public au cinéma le Métropole à Lille. Les responsables du festival, suite au comité de sélection nous ont dit avoir apprécié de voir de vraies intentions cinématographiques dans le travail effectué avec les élèves, ce qui selon eux est très rare pour les films d'atelier.

Le projet de film pour cette année 2010 / 2011 prend en compte ces critiques. Il est à ce stade difficile d'évaluer sa qualité cinématographique. Quoiqu'il en soit, la dynamique de travail classe / internat vise à améliorer les défauts des précédentes productions, notamment en proposant un travail plus écrit, notamment du point de vue des dialogues. Au moment du rendu de ce travail de mémoire, la phase d'écriture est terminée.

2) **D'un point de vue comportemental : investissement des élèves dans l'activité**

Les élèves ayant participé à l'activité lors de la première année ont été les premiers à participer au projet et ils ne connaissaient pas vraiment le fonctionnement et les finalités de l'atelier. Le comportement des élèves est apparu difficile à gérer lors des premières séances. Dès qu'il s'est agit d'entrer réellement dans le travail, une attitude assez généralisée de refus, de moqueries est apparue. Sur les 10 élèves participants à l'atelier, seuls deux ne posaient pas de problème de comportement. Toutes les phases d'écriture se sont déroulées dans la douleur avec un engagement des élèves fluctuant.

L'investissement des élèves dans le projet « *Vacances à Zuydcoote* » a été tout autre, de même que pour le projet de cette année scolaire en cours. L'expérience de l'année précédente a joué et de nombreux élèves ont souhaité participer à l'atelier.

Pour ce qui est de l'échantillon choisi, on note des différences de qualité d'investissement dans l'atelier et d'évolution de l'estime de soi.

Soufyane participait à ce groupe dès ses débuts. Dans un premier temps, il a semblé rétif et ne souhaitait pas s'investir dans le travail d'écriture. Pour lui, « ça [allait] être un film de coto ». De plus, comme l'ensemble du groupe, il a eu du mal à accepter cette liaison entre la classe et l'internat. Le fait d'être « obligé » de participer à une activité avec l'ensemble de la classe alors qu'il préférait jouer au football était difficilement supportable. De plus, il formait

[20] Voir programme du festival en annexe

à l'époque un duo difficile à canaliser avec un autre élève de la classe. Au fur et à mesure de l'atelier, et notamment dès que la caméra, la perche et le dispositif de tournage ont fait leurs apparitions, Soufyane a évolué jusqu'à devenir un élément moteur du groupe. Cette posture l'a amené à vouloir prendre plus de responsabilités l'année suivante en proposant d'incarner le rôle principal. Lors du tournage de « *Vacances à Zuydcoote* », on l'a vu, lors des trajets, rester seul pour, disait-il « *rester dans son personnage* ». Il est très fier des films auxquels il a participé. Pour lui qui voyait l'EREA comme un collège d'enfants « déchets », on a pu observer un grand changement. Au sortir du cinéma où était projeté le film, Soufyane a dit : « *franchement ça fait chaud au cœur de voir tous ces gens qu'on connait pas nous applaudir. On dirait qu'on est des pros...* ».

Ayoub a lui aussi été des deux premiers ateliers. Il était l'un de ceux qui, dès le début, était en attente de ce projet. Il a beaucoup souffert la première année des difficultés du groupe à se mettre en place. En effet, du fait du comportement des autres, il trouvait que l'atelier n'allait pas assez vite. Titulaire du rôle principal dans « Fait divers », il a montré un investissement presque débordant qu'il fallait maîtriser du fait de sa position au sein du groupe qui en faisait le « souffre-douleur » des autres. Lors du tournage suivant, il a eu du mal à accepter de ne plus être l'acteur principal. Ainsi lors des scènes qu'il avait à jouer il était difficile à canaliser, surjouant pour être mieux vu à l'image... Ayoub a, au fil des ateliers, mûri et trouvé sa place au sein du groupe. Lors des diffusions des films, il semblait avoir pris une posture de recul sur lui-même qui laissait transparaître une très grande fierté. Il est à noter que depuis ces ateliers, Ayoub a acquis une stabilité de ses groupes affinitaires.

Dernier des élèves étudiés, ayant connu l'atelier dès ses débuts, Sébastien a connu, un peu à l'image de Soufyane une entrée difficile dans l'activité. Son statut au sein de l'EREA lui donnait une estime de soi, en rapport aux autres, très élevée. Il exerçait ainsi un rôle de leader négatif du groupe lors des premières séances. Cette « surestime de soi » allait décliner à mesure des séances de tournage. En effet, Sébastien a connu des difficultés importantes à jouer un rôle et dire son texte. Alors que je m'attendais à le voir se démotiver et refuser de rester dans le groupe, il s'est au contraire accroché. Au point même qu'après de nombreuses prises sur une même scène, alors que l'intervenant disait : « c'est comme vous voulez je pourrais me débrouiller avec ça mais si vous pensez que vous pouvez faire mieux on la refait », Sébastien était le premier à vouloir « la refaire ». Il a continué à participer au projet l'année suivante en travaillant à la fois comme acteur et comme scripte, observant tous les détails pour permettre un meilleur montage. L'activité a eu pour lui un effet bénéfique du point de vue de l'estime de soi. Il a en effet accepté de ne plus se considérer comme le

supérieur de tous les autres élèves. Il a participé à deux films qui l'ont rendu fier de lui et donc, par extension, fier des autres. Cet effet reste cependant à nuancer car Sébastien a continué à occuper ce rôle de leader pas toujours positif aux yeux des autres élèves.

Dylan fait partie de ces élèves qui se sont inscrits dans l'atelier parce qu'ils avaient vu le résultat du premier film. Ainsi Dylan n'a participé qu'à « *Vacances à Zuydcoote* ». Élève très peu sûr de lui, Dylan n'a que très peu participé au travail d'écriture. Il ne souhaitait de toute façon pas apparaître à l'écran et ne voyait pas l'utilité de travailler sur le scénario. Pour Dylan, l'intérêt de l'atelier résidait avant tout dans la participation aux aspects techniques. Il a ainsi occupé la fonction de preneur de son. Son investissement dans ce travail a été particulièrement remarquable. Dylan a même fini par proposer ses services comme figurant pour une scène du film et ce alors même qu'il a les plus grandes difficultés pour prendre la parole en public... Élève à l'origine très effacé, Dylan se sent maintenant capable de participer à des projets et l'exprime ouvertement. Malgré les complexités d'organisation liées à la fois à ma formation CAPA-SH et son planning de stage, Dylan a proposé de continuer à intervenir dans le projet, pour aider ses camarades et proposer ses compétences.

Enfin, Stéphanie appartient au groupe vidéo depuis « Vacances à Zuydcoote ». Très investie dans le projet d'écriture, elle était à l'origine de nombreuses propositions du scénario. Alors que depuis des années nous pointions son manque de confiance en elle, elle paraissait être très à l'aise au sein de l'atelier. Elle devait même occuper un rôle très important dans le déroulement de l'histoire. Et pourtant, Stéphanie a été complètement bloquée par la caméra. Il a été très difficile de la faire jouer ou même simplement de lui faire dire un texte devant la caméra. Son investissement dans le projet a alors décru de manière importante, sans pour autant se poser en élément perturbateur. L'impact sur l'estime de soi a été assez inexistant car même si les autres ne lui en ont pas voulu, Stéphanie n'a pas du tout évolué dans l'image du groupe. L'effet recherché pour elle lors de l'inscription à l'activité n'a pas du tout été atteint. Le travail est cependant toujours en cours avec Stéphanie. Cette année, elle a été un élément moteur dans le travail d'écriture du scénario. Elle a fait notamment une proposition importante à la base de l'intrigue du film en cours. En effet, lors de la troisième séance d'écriture, elle proposait, alors que le choix d'une sorte d'huis-clos était arrêté, d'insister dans la transformation des relations entre les personnages du fait de la situation critique dans laquelle ils se trouvent. C'est devenu le nœud dramatique de notre histoire... L'évaluation est toujours en cours et la phase de tournage nous permettra de mieux cerner les effets du travail de Stéphanie.

3) **D'un point de vue scolaire : capacité des élèves à réinvestir les nouveaux acquis dans d'autres champs disciplinaires.**

La difficulté de cette partie de l'évaluation est liée notamment à l'étalement des élèves sur divers niveaux et au fait que je n'ai pas pu avoir ce groupe entier dans une pratique de classe. Les éléments d'appréciation à ma disposition sont donc partiels et très subjectifs en ce sens qu'il ne s'agit que du ressenti des collègues quant à une posture générale des élèves. C'est là un défaut important de ce travail. Il n'en reste pas moins que ces ressentis et ces quelques entretiens avec les collègues montrent une tendance intéressante. Cette capacité à transférer les nouveaux acquis dans les disciplines scolaires est donc la plus difficile à évaluer. Il sera beaucoup plus simple, dès la rentrée prochaine d'améliorer cet aspect de l'évaluation en étant à temps plein sur mon poste...

Lors de la phase de diffusion du film à l'interne de l'établissement, nous avons organisé des projections du film dans chaque classe. Charge était donnée, aux élèves participants au projet de chaque classe, de présenter le projet après projection et de répondre aux questions. Le résultat obtenu est apparu très positif. Dylan par exemple, qui ne prend que difficilement la parole en classe, on a pu noter qu'il avait su se positionner en personne ressource, répondant aux questions de ses camarades, notamment sur les aspects techniques de la production du film.

En général, après avoir participé à un tel projet, une grande partie des élèves a semblé avoir une relation beaucoup plus apaisée aux savoirs. Après entretien avec les professeurs en charge de leurs classes, il est apparu chez beaucoup d'entre eux qui n'avaient pas forcément un rapport très positif aux disciplines scolaires, un meilleur engagement.

De fait, la réussite du projet, du point de vue des objectifs fixés par le groupe en début d'année a permis de créer chez une majorité un sentiment de compétence à la fois sur le domaine précis de la production d'un objet cinématographique mais aussi dans la réflexion sur soi et sur son rapport aux savoirs.

C. Au final comment analyser l'impact de ce projet sur les élèves? Quelles pistes pour l'avenir ?

1) Une réponse aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves

La mise en œuvre d'un tel projet, inscrit dans la durée, possède de nombreux avantages du point de vue de la réponse aux besoins éducatifs particuliers des élèves d'EREA, notamment dans le domaine de l'estime de soi. En effet, dès l'origine du projet, il nous était apparu comme une évidence que l'enjeu serait d'amener les élèves à se rendre compte de leurs propres valeurs, à la fois sur le plan individuel et sur le plan collectif. On a ainsi posé la nécessité du regard et donc du jugement extérieur. Il était nécessaire de présenter notre travail à des gens en dehors de l'EREA qui pourraient le juger pour ce qu'il est et surtout sans le filtre déformant qu'est la connaissance de ce que sont des élèves d'EREA. Cette volonté et ce discours ont très largement porté auprès des jeunes, à la fois dans leur degré d'implication et dans l'exigence de qualité qu'ils ont eu pour eux-mêmes. Cette dimension quasi professionnelle donnée à ce travail cinématographique a répondu pleinement au besoin de représentation de soi des élèves.

De même, le choix de rester cohérent dans le type d'histoire racontée, notamment dans « *Vacances à Zuydcoote* » et de respecter une forme de cohérence entre l'acteur et son rôle a permis d'éviter l'aspect « burlesque » et ridicule. Il m'a semblé essentiel que, voyant le résultat final, chaque élève puisse se trouver beau et n'ait pas à redouter d'éclats de rire à chaque apparition à l'écran. Cet aspect est de mon point de vue assez réussi. Lors des projections, rares sont les élèves se cachant dès que leurs personnages apparaissent. Au contraire, ils semblent fiers de se voir et de se donner à voir.

La qualité de l'engagement des élèves a été un facteur déterminant. Dans un contexte d'activité longue, répartie sur plusieurs mois avec une exigence de la part des enseignants assez élevée, les élèves ont su mener à bien leurs projets et n'ont finalement presque jamais lâché prise. Ils ont par là réussi à prouver et surtout à se prouver qu'ils étaient capables de se projeter dans différentes tâches et surtout à y trouver de la réussite et ce, dans un contexte scolaire.

Au final, depuis le début de l'activité, 27 élèves ont participé au projet. Sur ces 27, 8 élèves n'ont pas pu être réellement évalués, le film 2011 n'étant pas encore terminé. Pour 9

autres élèves, je n'ai pas pu observer de grosse évolution quant à l'estime de soi. En effet, leur investissement dans le projet, la place qu'ils ont prise, n'ont pas permis de voir réellement les choses évoluer pour eux. Pour les 10 autres, le bilan apparaît largement positif.

Du point de vue de l'estime de soi, cette démarche autour du cinéma apparaît comme un travail très bénéfique en tant que réponse aux besoins éducatifs particuliers des élèves. Elle est donc à reproduire, améliorer et conforter. Un effet reste tout de même à aborder qui amène à nuancer ce bilan. Une expérience telle que celle-ci crée des liens particuliers entre le groupe d'élèves et l'enseignant. Il est possible qu'un « effet pygmalion » soit à l'œuvre concernant l'atelier vidéo qui vienne limiter les possibilités de transfert des savoir-faire vers les autres disciplines scolaires. Plusieurs élèves ont vécu lors du séjour à Zuydcoote une expérience très positive et qui leur a permis de construire avec moi une relation particulière. Pour ces élèves, l'idée de voir mon estime pour eux baisser est difficile à supporter. Cela ne les empêche pas d'avoir encore des comportements inacceptables avec d'autres adultes ou d'autres élèves. Ainsi, si dans mon évaluation, je constate qu'Alexandre ou Soufyane sont venus spontanément aborder avec moi la question de leur orientation professionnelle ou que Sébastien a cherché à me prouver qu'il ne cherchait plus à brutaliser les plus petits et qu'il devenait un adulte, on ne retrouve pas toujours ce comportement avec tous les collègues.

2) Des améliorations à apporter à l'atelier vidéo

Pour aller plus loin dans ce type de travail, des améliorations pourraient être apportées à l'atelier.

Mon expérience à l'EREA de Lys-lez-Lannoy me montre que la force de ces établissements est la coexistence de ces trois secteurs que sont la classe, l'atelier et l'internat. Selon moi, nos élèves ont cette chance incroyable d'être encadrés du lundi matin au vendredi soir par des enseignants et ce dans tous les aspects de leurs vies. Ce doit être pour nous l'occasion de prendre en charge chaque élève dans toute sa spécificité et ainsi de mieux répondre à ses besoins. Nous avons déjà tenté, de manière ponctuelle autour de cet atelier, de créer du lien entre la classe et l'internat afin de donner un sens commun à nos travaux pédagogiques qui permette une meilleure prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves. Cette liaison est non seulement à conserver mais surtout à conforter et à amplifier. Une réussite à l'internat doit être la base d'une réussite de l'élève dans les autres secteurs de la vie de l'EREA. L'étape suivante devrait ainsi être une plus grande liaison avec les ateliers.

On a dit qu'il était parfois difficile d'évaluer l'impact d'une activité comme celle-ci sur le reste de la vie scolaire de l'élève. Aller dans le sens d'une plus grande complémentarité entre les secteurs et notamment au travers de ces activités d'expression qui pourraient toucher les compétences travaillées par tous les enseignants de tous les secteurs. Ce mémoire m'a permis de travailler particulièrement à cette question. Il me semble que ce type de pratiques devraient être généralisées y compris hors de ces temps de réflexions particuliers qu'induit la formation au CAPA-SH. Nos élèves qui ont un rapport à la scolarité très perturbé doivent pouvoir bénéficier de ce type d'activités qui les renforcent dans l'image qu'ils peuvent avoir d'eux et ce dans le but permanent de les « ramener » vers les apprentissages. Ce travail ne peut être construit, mené et évalué par un seul des secteurs de l'EREA. Ce doit être une approche permanente et globale du travail. Elle permettra aussi de répondre à la question de l'évaluation du retour vers les apprentissages suite à ce type d'activité...

Conclusion

J'ai, dans un premier temps de ce travail, rappelé brièvement ce qu'était un EREA et plus spécifiquement celui de Lys-Lez-Lannoy où j'exerce depuis 5 ans maintenant. Je me suis ensuite arrêté plus longuement sur ce que sont les élèves d'EREA et surtout sur la définition de leurs besoins éducatifs particuliers. J'ai ainsi mis en avant la nécessité pour beaucoup d'entre eux de travailler prioritairement à la restauration de l'estime de soi... Dans un second temps, j'ai tenté d'éclaircir cette notion à la lumière d'ouvrages et d'articles qui m'ont permis de mieux étayer ma pratique professionnelle. Ces ouvrages portant à la fois sur la définition de l'estime de soi et sur les voies et moyens de la restaurer, de la réparer, m'ont permis de dresser des hypothèses, notamment basées sur le recours aux activités d'expression comme moyen permettant d'améliorer le regard que les élèves portent sur eux-mêmes et de les ramener ainsi vers les apprentissages. J'ai enfin tenté de présenter le projet cinéma, tel qu'il s'est construit au fil du temps et tenté de monter comment il répondait aux attentes professionnelles que je m'étais fixées.

Du point de vue de la réalisation du projet au cours de cette année, je tiens à rappeler ici que le film en cours de production n'en est encore qu'à l'état de chantier, - le tournage n'ayant lieu qu'en mai prochain. Cette année de formation a compliqué, du point de vue de l'organisation, du suivi et du « souffle » donné au projet, la réalisation du film. C'est ce qui explique l'aspect diffus donné à cet aspect dans le corps de ce mémoire.

Au terme de cette partie consacrée à l'exposé de ma pratique professionnelle et à son évaluation, une réponse assez claire m'apparait. Oui, l'activité vidéo, telle que je la mène auprès de mes élèves depuis 3 ans maintenant, est un moyen de renforcer l'estime de soi. On l'a vu pour presque tous les élèves, l'engagement dans un tel projet a amené une réponse à leurs problématiques spécifiques. La question du retour vers les apprentissages que j'ai souhaité aborder dans ce travail amène cependant une réponse plus nuancée. Cet aspect de l'évaluation du projet me semble trop parcellaire car elle est principalement fondée sur les rencontres avec les collègues enseignants sur classe et sur les retours qu'ils m'ont fait quant à la qualité du travail des élèves auprès desquels j'ai travaillé. Ils me disent bien sûr avoir vu une évolution intéressante chez plusieurs élèves, voire même sur un groupe classe qui avait participé au projet. Mais je pense qu'une évaluation plus systématique m'aurait permis de répondre avec plus de force. On en reste donc, en tout cas sur cette dimension de l'évaluation de l'atelier, sur une intuition, assez fondée tout de même, que ce travail autour du cinéma a

permis aux élèves de renforcer leurs sentiments de compétence, de retrouver ainsi une estime de soi globale et scolaire et donc d'adopter, en classe et dans le rapport aux apprentissages, une attitude plus positive.

Cette activité éducative répond, en tout cas, aux exigences fixées par le BO spécial du 26 février 2004 quant au métier de professeur des écoles sur poste d'éducateur, à la fois du point de vue des missions éducatives et pédagogiques et donc de la socialisation, de l'accès à la culture et de la citoyenneté. Ce travail est un axe fort de ma pratique professionnelle, qui a pour particularité de nécessiter un engagement important, à la fois des adolescents et de leur enseignant, mais qui nous a permis à tous, quelque soit notre posture d'apprendre énormément les uns des autres.

Bibliographie

Ouvrages :

ANDRÉ, Christophe & LELORD, François. *L'Estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Éditions Odile Jacob, 1999.

DUCLOS Germain, *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Col.Parents, Editions de l'Hôpital Sainte-Justine, Montréal, 2000.

Articles :

Jacques CREMADEILLS; Marcel DUHAMEL; Jean-Philippe GUELY Inspecteurs généraux de l'éducation nationale ; Roger-François GAUTHIER; Michel GEORGET; Jean-Claude RAVAT Inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ; *Analyse de l'organisation et du fonctionnement des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA),* 25 juin 2002

JENDOUBI Verena , *Estime de soi et éducation scolaire, Évaluation de la rénovation de l'enseignement primaire,* Document de travail no 3Avril 2002, République et Canton de Genève

MARTINOT Delphine, *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*, in Revue des sciences de l'éducation, Volume 27, numéro 3, 2001

LANGLOIS Annie, Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre, *Nouvelle revue de l'AIS*, n° 18, 2002

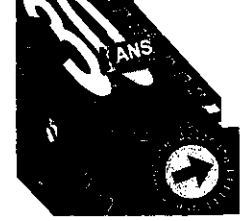
Sites internet :

Article de l'encyclopédie en ligne Wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Attachement

Site de Marc Premsky : http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf

PROGRAMME

Organisé par " Une Aventure Délicate "



19h00-20h30 panorama

VACANCES A ZUYDCOOTE
Durée:20min.
Rubrique Fiction (Film d'Atelier)
Réalisation: collective encadrée par Mehmet Arikan et François Sady, dans le cadre du projet « du cinéma à l'erea ».
Production: EREA-TRIBU avec le soutien de la Région Nord-Pas-de-Calais.

VOILE SUR LA REPUBLIQUE
Durée:59min.
Rubrique: Documentaire
Réalisation: Bernard Debord
Production: Mat Films
Coproduction: CRRAV avec l'aide de la Région Nord-Pas-de-Calais.

ONDES D'UN TEMPS PERDU
Durée:14min.52.
Rubrique: Fiction
Réalisation: Thierry Kun
Production: Polymorphe (Jean-Brice Ehrlich)

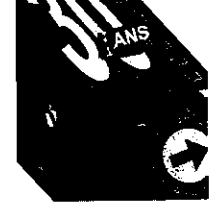
20h30-22h00 Compétition

PLASTIC AND GLASS
Durée : 9min.
Rubrique : Comédie musicale / Documentaire
Réalisation : Tessa Joosse
Production : Le Fresnoy – Studio national des arts contemporains.

DERNIERS JOURS
Durée: 54 min.
Rubrique: Documentaire
Réalisation: Yohan Laffort
Production: Production CERCLE BLEU (Michel Leroy)

ET VOILA LE TRAVAIL
Durée: 17min.
Rubrique : Art vidéo-Documentaire de création
Réalisation: Florette Eymenier
Production: Avec le soutien de l'Atelier Vidéo Art Plastique, Avec le soutien du CRRAV (Région NPDC), Avec le soutien du Fresnoy, Studio Nat. Des arts, Equipe Monac 1.

Le festival de l'Acharnière vous souhaite une Bonne nuit, à demain



LUNDI CD!
Durée: 16min.50
Rubrique: Fiction
Support: 35mm
Réalisation: Patrice Deboosère
Production: Co-production Envie de Tempête Productions/ CRRAV participation d'Arte France, du C.N.C, de l'association Beaumarcha (SACD), du Fresnoy, de l'Adami et de la Procirep.

22h00-22h45 panorama

BOUQUINERIE (LA)
Durée: 23min.30
Rubrique: Documentaire
Réalisation: Arnaud Feret et Vincent Gassin
Production: Equipe Monac1

UN PAS APRES L'AUTRE
Durée: 24 min 57
Rubrique: Documentaire (atelier)
Réalisation: Les élèves de la classe terminale CAP / MHL du Lycé Professionnel Jean Monnet. (Intervenante : Marine Place)
Production : Conseil Régional du Nord-Pas-de-Calais « 4000 euro: un projet ».

22h45-24h00 Compétition

ANTI-HEROS
Durée: 1min.
Rubrique: bandes dessinées assistées par ordinateur
Réalisation: collective (Intervenants: Olivier Leclercq et Frédéric Hancquart)
Production: Ville de Villeneuve d'Ascq (Service Jeunesse) et Riqui productions.

UNE SIMPLE VISITE
Durée: 20min.
Rubrique: Documentaire
Réalisation: Abderrahmane Krimat
Production: Cinemémoire et Kaina Cinema (dans le cadre de l'atel création documentaire BEJAIA DOC) et en partenariat avec les ate Varan et Etouchane.

DE LA VIE AU JARDIN!
Durée: 60min.
Rubrique: Documentaire
Réalisation: Marie Delenclos
Production: La Maison des Jardins avec le soutien financier de l'agence de l'eau d'Artois Picardie -
Le conseil régional de Nord-Pas-de-Calais-Le FONGEP.