

Octobre 2011



Concept du projet
eada - ech an déi aner
moi et les autres

www.eada.lu

Lis Thomé

Travail réalisé grâce au soutien logistique et financier du SCRIPT

Table des matières

1 Le projet « moi et les autres » - Introduction	3
2 Les objectifs.....	3
3 Les bases théoriques.....	4
4 Les valeurs.....	7
5 Méthodologie	8
5.1. Phase de préparation	8
5.2. Les 4 modules et les « missions »	9
5.3. Évaluation	12
6 Concept pratique.....	13
6.1. Moi	13
6.2. Les autres	13
6.3. Les règles	13
6.4. Les sentiments	13
6.5. Les faits et leurs réactions.....	14
6.6. Panoplie de possibilités.....	14
7 Présentation de la démarche évaluative.....	17
7.1. Capacité de reconnaissance des émotions.....	17
7.2. Perception du stress et stratégies de coping	17
7.3. Degré d'affinité interclasse	18
7.4. BVF-K	18
7.5. EAS.....	19
8 Évolution dans le temps	20
8.1. Naissance du projet.....	20
8.2. Évolution et réflexions personnelles.....	21
8.3. Changement au fil du temps	22
9 Bibliographie.....	25

1 Le projet « moi et les autres » - Introduction

C'est en 2006 que les premiers 30 élèves de deux classes de Bertrange ont participé à la formation « moi et les autres ». En juillet 2011, 5 ans après, on compte 450 enfants.

Depuis lors, l'objectif principal du projet, c'est-à-dire mettre à disposition un cadre dans lequel les élèves peuvent faire des expériences leur permettant d'optimiser leurs compétences sociales n'a pas changé.

Par contre, la méthodologie a changé, et les pages suivantes essaient de faire le point sur le concept actuel du projet.

2 Les objectifs

Le projet, se voyant comme une démarche préventive, se base sur trois compétences clés de l'OCDE¹ qui se définissent comme suit :

1. La capacité à établir de bonnes relations avec autrui

« Cette première compétence permet à l'individu d'établir, d'entretenir et de gérer des relations personnelles aussi bien dans sa vie privée que dans sa vie professionnelle » (ce qui constitue le cadre école pour les enfants).

2. La capacité à coopérer

« Pour bien coopérer avec les autres, il faut pouvoir gérer ses émotions et avoir de l'empathie ».

3. La capacité à gérer et à résoudre des conflits

Dans le texte de l'OECD on peut lire : « Pour appréhender le conflit d'une manière constructive, il est impératif d'admettre qu'il existe et qu'il faut s'y attaquer au lieu de chercher à le nier. Le processus de résolution du conflit passe par la prise en considération des besoins et des intérêts des uns et des autres et par la recherche de solutions favorables à toutes les parties ».

De multiples situations d'apprentissage fournissent l'occasion aux participants de consolider leurs compétences sociales déjà acquises, de se mettre en question, de se construire de nouvelles « life-skills » pour s'aventurer sur le chemin de devenir une personne autonome et responsable. La motivation personnelle de l'enfant jouera pour vouloir s'investir dans cette démarche, de vouloir la comprendre, de vouloir l'assimiler et de vouloir agir en sorte par après !

En fait, c'est par la promotion du bien-être de tout un chacun que le climat scolaire général s'améliorera. Lors du projet, afin d'optimiser les compétences précitées, nous encourageons les apprentissages suivants :

1. Comprendre l'importance des règles qui facilitent la vie commune
2. Prendre en considération des informations visuelles, auditives et corporelles pour savoir analyser une situation
3. Optimiser les compétences émotionnelles pour se rendre compte de ses propres sentiments et de ceux d'autrui
4. Savoir différencier entre une réaction automatique / impulsive et une réaction réfléchie
5. Agrandir ses capacités de communication et de négociation
6. Connaître et mobiliser une multitude de stratégies constructives.

¹ <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf> pages 14-15 - 2011

3 Les bases théoriques

Le concept se fonde sur les piliers suivant :

L'**empowerment** : c'est un processus d'action qui permet à une personne de développer son autonomie et sa responsabilité sur elle-même et sur son environnement. L'empowerment occupe une place centrale dans la Charte d'Ottawa² : Dans la stratégie d'action «habilitier³» la Charte d'Ottawa demande d'accompagner les individus pour qu'ils puissent développer les compétences leur permettant de réaliser leur potentiel de santé maximal.

Lors de la formation, il s'agit de travailler le **sentiment d'efficacité personnelle**, ou encore sentiment d'auto-efficacité, comme l'appelle **Albert Bandura**, psychologue canadien⁴. C'est la confiance que le participant place dans ses propres capacités qui influenceront ses choix, son niveau d'effort et sa persévérance. Pourquoi agir si l'on pense que ce sera inutile!

Dans plusieurs études, Bandura et d'autres chercheurs ont pu constater que les événements peuvent être interprétés positivement ou négativement. De même les aptitudes cognitives peuvent être évaluées comme suffisantes ou insuffisantes pour maîtriser la situation pénible. « Ces **moyens alternatifs de régulation de l'émotion** sont bien mis en évidence dans l'exercice de contrôle de l'activation de l'anxiété, de l'humeur dépressive et des réactions biologiques de stress⁵.

D'après Bandura, un « individu acquiert plus facilement un comportement dans un groupe de référence que s'il tente de le développer seul. Il est donc postulé que l'apprentissage est favorisé par l'observation de modèles. Bandura parle d'**apprentissage vicariant** (Modell-lernen) lorsqu'un individu, après observation, intègre les informations qui régissent le comportement du modèle pour les appliquer par la suite à ses propres actions, soit consciemment soit inconsciemment. Cela se produit aussi bien pour des comportements pro-sociaux que pour des comportements tels le manque de respect ou encore les injures.

Lors du projet les formateurs essayent, dans des situations délicates voire stressantes, d'être « modèle » en utilisant des **stratégies de coping efficaces**. Comme le terme de coping sera souvent utilisé, voici deux définitions intéressantes :

- L'anglais "to cope" - faire face - désigne le processus par lequel l'individu cherche à s'adapter à une situation problématique. Cette adaptation peut se faire par différents moyens : prise en compte de ses ressources personnelles (cognitives et affectives), aides extérieures possibles, positivisme, etc.⁶ ;
- D'autre part, « to cope » fait référence à l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et un événement éprouvant, afin d'en maîtriser ou diminuer l'impact sur son bien-être physique et psychique. Les individus ne subissent en effet pas passivement les situations difficiles qui s'imposent à eux, mais interviennent constamment pour établir des conditions qui leur soient propices. Cette tentative de maîtrise poursuit deux buts essentiels : éliminer ou réduire les conditions environnementales stressantes, mais aussi le sentiment de détresse qu'elles induisent⁷.

² Charte d'Ottawa a été élaborée en 1986 à Ottawa (Canada)

³ lat. habilitare, rendre apte, rendre qqn apte d'accomplir un acte, Le Petit Larousse illustré, 2006

⁴ BANDURA A., Auto-efficacité, traduction de LECOMPTE J., 2007, Editions De Boeck Université

⁵ Ibid, p. 210

⁶ www.dicopsy.com/coping.htm, 2011

⁷ www.pedagopsy.eu/coping.htm, 2011

Cet apprentissage de stratégies de coping efficaces sera facilité par le **feed-back de performance**. Il s'agit, comme l'appelle Bandura de « renforcer les croyances des personnes qu'elles possèdent les capacités d'obtenir ce qu'elles souhaitent ». Si les comportements pro-sociaux sont valorisés, cela ne signifie pas pour autant que le non respect des règles est pénalisé. Les formateurs parleront d'erreurs qui permettront de progresser. La devise sera : « **se sentir responsable de son erreur mais pas coupable** », la culpabilité peut provoquer une démotivation, voire une aversion pour l'apprentissage.

Un autre fondement est la volonté des formateurs de vouloir construire des **relations sincères et fiables** avec les participants du projet. La relation, le lien, permet à la personne de se sentir en sécurité et de pouvoir s'investir dans la démarche du projet.

Les **techniques de médiation**⁸ et la formation continue « **Anti-Gewalt-Trainer und Deeskalationstrainer** »⁹ sont deux autres piliers très importants de ce projet.

Le livre de **Daniel Favre**¹⁰, neurobiologiste et chercheur en sciences de l'éducation, a aussi beaucoup influencé le projet. Il explique comment un « événement déclenchant » (regard, insulte, contact corporel) détecté par nos organes sensoriels est transmis à une partie du cerveau. Favre parle du circuit court. Il utilise l'image du **chien de garde** qui réagit de façon immédiate. Comme la plupart des mammifères, chaque être humain dispose de comportements « innés » comme respirer, digérer, se mouvoir, fuir ou agir. Cette réponse pratiquement automatique peut nous sauver la vie. C'est toujours une réaction impulsive et non-réfléchie. Par le deuxième circuit, le circuit long, un **dialogue intérieur** peut enclencher une délibération consciente. Il y a activation de la conscience réflexive. Grâce à cette prise sur ses émotions, l'espace et le temps, le sujet, qui agit comme « **maître** » de son **chien de garde** peut élaborer des réponses alternatives. Cette délibération consciente ne se fait que si elle est connue et si ce choix procure des satisfactions clairement perçues.

Favre parle d'un « travail d'alphabétisation émotionnelle centré sur l'affirmation de soi non-violente et la prise en compte des émotions ressenties¹¹ » où les adultes commencent par donner le bon exemple. Ce sont eux qui montrent aux jeunes comment « **introduire un intermédiaire entre l'émotion et le comportement, entre le besoin et la satisfaction**, en recourant au langage et à sa médiation symbolique pour **développer des attitudes alternatives**¹² » dans des moments critiques et stressants.

Si un élève de l'école fondamentale n'aura pas l'occasion, grâce à ses parents ou autres personnes de ressource, de se construire un bon sentiment d'efficacité, de faire des expériences avec les « attitudes alternatives » et de satisfaire ses besoins fondamentaux (ex : se sentir aimé et heureux, travailler avec succès, réaliser son potentiel), il connaîtra toutes sortes de déceptions et de frustrations tant au niveau interpersonnel, tant au niveau de l'apprentissage scolaire. Par la suite, il risque de se procurer des sensations de plaisir et de bien-être, c'est-à-dire glisser dans des stratégies de coping risquées pouvant l'emmener progressivement dans une situation de mal-être et de cercle vicieux, soit par la consommation de cigarettes, alcool, opiacés, soit par des attitudes comme la boulimie, la passion du jeu, le sport excessif... et les violences contre soi-même ou contre autrui.

La violence, que Favre décrit comme un « ensemble de comportements résultant d'un besoin acquis de rendre l'autre faible, impuissant ou mal à l'aise pour se sentir soi-même fort, puissant et confortable¹³ » peut ainsi devenir une addiction¹⁴. Ces répercussions, tous les professionnels de l'éducation les connaissent tellement bien et la prévention s'impose.

⁸ Master en Ingénierie de la Médiation, Université de Luxembourg, 2004-2008

⁹ Ausbildung in konfrontativer Pädagogik, www.kraemer-trainings.de, 2009

¹⁰ FAVRE D. ; Transformer la violence des élèves – Cerveau, motivations et apprentissage, 2007, Dunod

¹¹ Ibid, p. 222

¹² FAVRE D., p. 88

¹³ FAVRE D., p. 85

Voyons comment faciliter l'acquisition de compétences intra - et interpersonnelles en mettant en avant les capacités critiques de recul et d'examen avant toute plongée dans l'action¹⁵.

- En ce qui concerne la **composante affective**, (qui relève de la sensibilité, des sentiments en général) divers exercices seront proposés. Des activités de bricolage, de dessin, des jeux calmes et des chansons permettent de laisser libre cours aux sentiments. Parallèlement, il s'agit d'introduire des exercices de respiration et de relaxation. Ces exercices permettent aux enfants de ressentir ce qui se passe à l'intérieur de leur « lieu de calme »¹⁶ et d'apprendre à rester calme en cas de stress. La respiration abdominale, l'étirement des différents membres du corps ainsi que la relaxation progressive seront proposés. Cette technique de relaxation développée par Edmond Jacobson en 1938 « consiste à contracter puis à relâcher un groupe de muscles déterminé, et de poursuivre l'exercice avec d'autres groupes musculaires, dans un ordre prédéterminé et de façon progressive. Jacobsen conseille d'apprendre ensuite à se détendre dans des situations de la vie quotidienne. La relaxation progressive de Jacobsen donne de bons résultats, spécialement chez les sportifs (car ils ont des muscles volumineux) et les jeunes (car ils ont des difficultés à s'intérioriser) »¹⁷.
- Pour ce qui en est de la **composante cognitive**, (qui permet de connaître par des représentations mentales, par la réflexion), il s'agit de mobiliser des stratégies de réflexion permettant d'aborder les situations délicates de façon positive. Pour y arriver, il faut mobiliser le maximum de l'énergie pour « penser solution » et ne pas investir toute l'énergie pour « penser problème » en se laissant emballer par le négatif. Ce sera la détermination de pouvoir transformer la situation délicate qui permettra un « discours intérieur ». Il sera important de pouvoir s'imaginer la suite de ses réactions. La relation de « cause à effet : si... alors » doit être évaluée¹⁸.

« Le souvenir d'avoir réussi à franchir de telles épreuves invitera à s'y risquer à nouveau avec la possibilité de ressentir le plaisir particulier que l'on éprouve en faisant des choses difficiles au début »! Daniel Favre

¹⁴ Wikipedia : Au sens phénoménologique, l'addiction est une conduite qui repose sur une envie constante et irrépressible, en dépit de la motivation et des efforts du sujet pour y échapper. Le sujet se livre à des addictions et ceci souvent malgré la conscience aiguë des risques d'abus et de dépendance.

¹⁵ AUDIGIER F., L'éducation à la citoyenneté, 1999, INRP, p. 26

¹⁶ TIMMERMANS-DELWART J.; Devenir son propre médiateur, 2004, Chronique Sociale, p. 52

¹⁷ GUCY B., CRETE CHABONNEAU H., Les techniques de relaxation, Le médecin du Québec, Vol. 33 N°10. Octobre 1998

¹⁸ CIERPKA M., Faustlos Handbuch, 2001, Hogrefen, p. 27

4 Les valeurs

« C'est quelque chose qui est considéré comme précieux, important pour nous, et correspondant à nos désirs profonds, pour quoi nous sommes prêts à nous mobiliser pour le réaliser (réflexion, échange, action). C'est ce qui vaut vraiment que l'on vive, travaille et souffre ... Une valeur n'a de réalité que vécue. Si elle reste du domaine de la théorie ou de la définition, elle n'existe pas¹⁹ ».

La valeur centrale est le **respect vis-à-vis de soi-même, des autres et de l'environnement**.

Suit alors un ensemble de valeurs très précieux sur lequel le team formateur se base :

amitié
assertivité
authenticité
confiance
coopération
créativité
crise = danger et chance
curiosité
empowerment
engagement
entraide
erreurs faisant partie de la vie
fairness
famille
générosité
grandir en passant par des moments difficiles
humour
lifelong-learning
orientation vers les ressources
plaisir
ponctualité
rituels librement consentis
sécurité
sentiments omniprésents
tolérance

¹⁹ MACCIO Ch., Valeurs pour notre temps, Éditions Chronique Sociale et Vie Ouvrière, 1991, p. 19 dans NOCE T. . PARADOWSKI P., Élaborer un projet / Guide stratégique, 2005, Chronique sociale, p. 345

5 Méthodologie

5.1. Phase de préparation

Niveau chef de projet

Collaboration avec le Script²⁰

Signature de la convention de collaboration entre le Directeur du Script et Lis Thomé qui fixe le nombre de projets où le Script payera les formateurs. Chaque projet est co-construit avec une école et dure environ 10 mois. Il comprend :

- une phase de préparation de tous les intervenants (professionnels des écoles, parents et élèves)
- quatre modules d'une vingtaine d'heures de formation pour les élèves et les professionnels des écoles. Le premier module se fera un jeudi-vendredi dans le Centre SNJ d'Eisenborn (deux journées et une nuitée). Les trois autres modules seront organisés de commun accord lors des heures de cours à l'école (moyenne deux heures par module)
- les travaux de consolidation (missions) réalisés par les élèves seuls, avec les professionnels des écoles ou avec les parents / personnes de confiance des élèves.
- une évaluation.

Recrutement du team des formateurs et collaboration avec les centres de formations.

Publication dans le *Courrier de l'éducation nationale* : Explications des objectifs et du déroulement du projet
 Invitation à la journée de formation pour les professionnels des écoles.

Journée de formation pour les professionnels voulant s'inscrire (5 heures)

Présentation des valeurs, des objectifs intermédiaires, des outils pédagogiques (PowerPoint, film et chansons), de leur responsabilité concernant les missions, de l'évaluation (satisfaction et transfert de compétences), des engagements nécessaires des professionnels (instituteurs, institutrices, éducateurs, éducatrices ...) ; des suivis personnalisés lors de la formation;

Remplissage des questionnaires sur les attentes et les craintes par rapport au projet ;

Explications concrètes sur les procédures d'inscription: au moins 2 professionnels par unité de terrain pour favoriser la collaboration, la motivation et la pérennisation.

Niveau professionnels (voulant profiter de l'offre pour leur classe)

Les professionnels intéressés demandent l'avis positif auprès de leur inspecteurat / la commission scolaire communale.

Ils clarifient avec les responsables de leur commune si une participation est possible par rapport aux frais de séjours et de repas.

Ils s'inscrivent au projet. Ils présentent le projet aux autres professionnels de leur école et demandent leur éventuelle participation. Si nécessaire: prévoir RV avec responsable du projet clarifiant les besoins spéciaux au niveau groupe ou d'un ou plusieurs enfant(s).

Niveau parents

Information par lettre aux parents (lettre type disponible);

Réunion des parents avec un membre de l'équipe des formateurs et les professionnels de l'école;

Présentation des objectifs, de l'organisation du projet, de quelques activités en particulier, de leur responsabilité concernant les missions, du matériel à emporter par les enfants, de la fiche médicale et des questionnaires, des frais à payer (collations, matériel didactique et album photos) et explications de l'évaluation et du remplissage du questionnaire.

Niveau classe

Un membre de l'équipe formateurs travaille pendant deux heures avec la classe : faire connaissance ; explication des objectifs et du déroulement de la formation ; précisions sur le fait que les activités sont suivies de groupes de discussion; de leur responsabilité concernant les missions ; remplissage des questionnaires; élaboration de la charte de vie commune, signée et en vigueur durant tout le projet.

Niveau coopération

Collaboration avec le SCRIPT et le Centre SNJ à Eisenborn

Échange avec les autres professionnels intéressés : les professionnels de l'inspecteurat, des équipes multi professionnelles, des services de médecine scolaire, des groupes de travail au MEN ou lors de Workshops.

Réunion équipe formateurs : adaptation des activités d'après les évaluations antérieures ; organisation du déroulement concret des modules ; répartition des tâches et des heures de travail ; préparation du matériel...

²⁰ Collaboration très enrichissante avec Astrid Schorn, responsable au SCRIPT au département « promotion de la santé »

5.2. Les 4 modules et les « missions »

Les modules sont adaptés à l'âge des participants. Les activités alternent entre travail en grand groupe et en petits groupes, entre d'une part exercices dynamiques, mises en situation, expérimentations et d'autre part groupe de discussions. (permettant la réflexion et le transfert de compétences).

Les besoins du groupe ou d'un enfant en particulier sont primordiaux et peuvent largement modifier le déroulement du projet.

Entre les modules, le professionnel de l'école (PE)²¹ présente les « missions » aux élèves. Normalement deux missions sont à réaliser sur trois missions proposées. Le PE peut adapter ces devoirs à domicile ou les échanger contre une autre activité de son choix. Le travail des élèves est réalisé soit lors des heures de classe, soit comme réel travail à domicile. Certaines activités demandent explicitement la collaboration des parents ou personnes de confiance des élèves. Ce travail demande un réel investissement et a un lien direct avec le succès du projet.



Module 1 : (voir aussi concept pratique et explications du mobile)

Jeudi

- Arrivée des élèves et des PE vers 8:30 (pour le module 1, jusqu'à 30-35 élèves peuvent participer en même temps)
- La première journée sert à travailler les quatre premiers éléments du mobile : « moi, les autres, les règles et les sentiments »
- Petite représentation théâtrale qui permet aux formateurs d'accueillir les classes, de répéter les règles antérieurement signées par les enfants lors de l'intervention en classe et de leur décrire le programme
- Activités permettant de se présenter et de se situer en groupe
- Répartition des chambres et pause (avec collation fruit)
- Travail en grand groupe : activités de coopération et cooldown

Repas de midi et pause

- Promenade et activités dans la forêt (jeux coopératifs)
- Travail en grand groupe et en petits groupes sur les sentiments
- Préparation des légumes pour accompagner la grillade / jeux / moment calme

Grillade

- Histoires et devinettes autour du feu et chansons
- Retour dans les chambres et relaxation progressive

Vendredi

- FB de la première journée
- Travail sur les deux derniers éléments du mobile : « les faits et leurs réactions » et « panoplie de solutions » par un jeu de rôle des formateurs et le Théâtre d'Images Rythmées²². Le concept du STOP est introduit qui résume la démarche calme et réflexive.
- Pause et exercices de relaxations / dynamisation

Repas de midi

- Chasse au trésor
- (Activité pour les jeunes du cycle 4 sur les différents rôles dans une interaction (victime, agresseur et observateur)
- Petite évaluation à chaud
- Rangement et retour en bus (vers 15.00h-15.30h)

²¹ Sous le terme "professionnel de l'école" sont regroupés le ou les instituteurs/trices, le ou les éducateurs/trices et les autres professionnels qui travaillent avec les élèves (ex. l'intervenant(e) du SREA, le ou la psychologue, le ou l'assistant(e) sociale...).

²² Le Théâtre d'Images Rythmées est une forme théâtrale développée et expérimentée par le comédien et musicien Jean-Martin Solt. Après avoir appris cette méthodologie en 2009 lors d'une formation continue, je me rends compte qu'il s'agit d'un instrument pédagogique très efficace pour des activités de découverte de soi-même et d'apprentissage en groupe.

Entre les modules, un contact par courriel ou par téléphone maintient la communication entre formateurs et les PE. Selon les besoins, une entrevue avec les parents ou autre personne désirant un échange s'organisent.

Les élèves sont aussi invités à informer (par mail ou téléphone) les formateurs de nouveautés qui concernent les interactions dans le groupe ou de réflexions, respectivement de sentiments personnels.

Les modules 2-4 se déroulent à l'école des élèves (soit dans la classe, soit dans une autre salle qui permet des activités nécessitant plus d'espace (salle de gymnastique, de théâtre...)).

En moyenne, les formateurs travaillent deux heures par groupe de 14-18 élèves. Comme plusieurs classes ou un teamteaching ont participé au module 1, les élèves sont souvent répartis dans deux groupes, permettant ainsi un travail plus individuel.

Le début des modules 2-4 s'organise toujours de la même façon. Les formateurs se renseignent auprès des participants sur leur état et sur l'état d'avancement des missions.

Module 2

Ce module commencera par une répétition des éléments du mobile. Les activités proposées sont cette fois-ci de nature assez sportive où la rapidité, le réflexe et la spontanéité sont de mise. La discussion permettra de se rendre compte que la démarche du « STOP » n'est pas ou peu applicable dans ce genre de situations.

Lors du module et des missions, cette différenciation « *entre réaction impulsive, voire automatique et la réaction réfléchie avec un discours intérieur* » est travaillée avec les avantages et désavantages des deux. Au fur et à mesure des activités sont proposées où les réflexions personnelles ou en groupe continuent (exemple : shooter avec une balle sur la tête d'un élève, se laisser tomber d'une table – quand est-ce que je dis oui, quand est-ce que je dis non ?).

Les PE sont encouragés à être vigilants par rapport à des situations concrètes qui se passent dans le quotidien. Comment réagissent les élèves ? C'est lors de ces situations réelles, que les élèves peuvent continuer à apprendre et à développer leurs compétences.

Pour les élèves des cycles 3 et 4, une version simplifiée du test « Thomas-Kilmann en situation de conflit »²³ permet de se rendre compte que, face à une situation ou un conflit, au moins 5 manières de réagir sont possibles. « Je peux choisir, je ne dois pas toujours réagir de la même manière » (p.ex. de la manière d'une tortue en me retirant et en fuyant la confrontation ou de la manière du requin en attaquant).

Les élèves interrogent leurs parents ou une personne de confiance sur une situation de crise, où ils ont dû réagir en toute vitesse. S'agissait-il d'une réaction réfléchie ou d'une réaction impulsive ? Quelles en furent les conséquences ?

²³ <http://www.kilmann.com/conflict.html>

Module 3

Lors de ce module sont analysées des situations, où la déprime et la démotivation sont au premier plan. L'outil pédagogique sera le Théâtre d'Images Rythmées²⁴ et les mises en situation. Comment est-ce que je me sens quand je suis exclu(e), quand la note du devoir de calcul est insuffisante et que j'ai fait de mon mieux ? Quel besoin n'est pas satisfait (ex : besoin d'appartenance, le besoin d'efficacité²⁵) ?

Pour imaginer la suite des choses, les différentes stratégies de coping²⁶ sont examinées et discutées.

Les « panoplies de solutions » sont passées en revue :

1. Moi/nous trouvons une issue, une solution (stratégies de confrontation, de résolution de problème)
2. Je demande de l'aide (ressources sociales ou réseau d'aide de l'individu)
3. Je me ressource (il peut s'agir d'activités de substitution comportementales ou cognitives qui aident l'individu à se sentir mieux – la prise de distance par la distraction)
4. Les autres interviennent (l'entourage qui se rend compte d'une situation malsaine va intervenir de façon constructive).

La notion de « besoin » est beaucoup travaillée lors des missions. Un soutien individuel est proposé aux élèves qui le désirent.

Module 4

« Quoi faire pour me sentir ☺, en forme, heureux ou pour se remonter le morale? » L'activité proposée est un duel « fair-fight » qui est expliqué et montré par les formateurs. Les participants (élèves et PE) ont la possibilité d'accepter le défi de « combat sans perdant ». Lors des groupes de discussion, la majorité adore le fait de pouvoir se décompenser en se respectant mutuellement.

D'autres façons de se faire du bien « ech di mir eppes Gudds » sont trouvées à l'aide du « Ressourcen-Kuerf » (la corbeille des ressources). Pour l'un c'est le livre, pour l'autre c'est la musique, pour un troisième, c'est la PlayStation. En fait, il s'agit de nos loisirs, notre famille, nos rituels, nos animaux domestiques, nos snacks préférés, la nature, les vacances... En fait, il s'agit du No 3 de « panoplies de solutions ».

L'image du trampoline²⁷ est utilisée. Plus j'ai des ressorts différents (ressources), plus la bâche à l'intérieur est bien en équilibre et tendue (besoins), plus je sais sauter avec élan et je me sentir en forme.

Un trampoline avec beaucoup de ressorts différents **et** la motivation de sauter sont le garant pour des sentiments positifs. En plus, des moments difficiles peuvent ainsi être rendus plus vivables.

Les élèves devinent comment est constitué le trampoline de leurs parents et vice versa. Les élèves, connaissent-ils le trampoline de leurs idoles ?



²⁴ Le Théâtre d'Images Rythmées est une forme théâtrale développée et expérimentée par le comédien et musicien Jean-Martin Solt.

²⁵ BANDURA A., Auto-efficacité, traduction de LECOMPTE J., 2007, Editions De Boeck Université

²⁶ Il s'agit de l'ensemble des processus qu'un individu interpose entre lui et un événement éprouvant, afin d'en maîtriser ou diminuer l'impact sur son bien-être physique et psychique. De façon très simplifiée on peut dire que les stratégies de coping peuvent-être constructives ou nocives (ex : si toujours les mêmes sont utilisées – peut amener dans la dépendance d'alcool, de jeux vidéo).

²⁷ Le concept «TRAMPOLIN - Sprongkraaft am Alldag » a été créé au CePT, le Centre de Prévention des Toxicomanies du Luxembourg en 2005.

5.3. Évaluation

La démarche évaluative est expliquée ici brièvement. Pour plus de détails, voir chapitre 7 et les différents PDF au site www.eada.lu sous « étapes ».

Niveau classe

Questionnaires remplis par les élèves avant et après le projet

Niveau parents

Questionnaire sur leur satisfaction générale, le transfert de compétences de leur enfant, et les propositions d'améliorations (sonder s'il y a besoin de prise en charge individuelle)

Niveau professionnels

Questionnaires remplis avant le projet et lors de la réunion de clôture de tous les professionnels (formateurs et PE). Il s'agira de:

- Partager les expériences sur le transfert dans la vie quotidienne et sur les « best practices »
- Réfléchir sur propositions d'amélioration

Communication des résultats

Aux collaborateurs, à la population.

Réflexions pour le futur

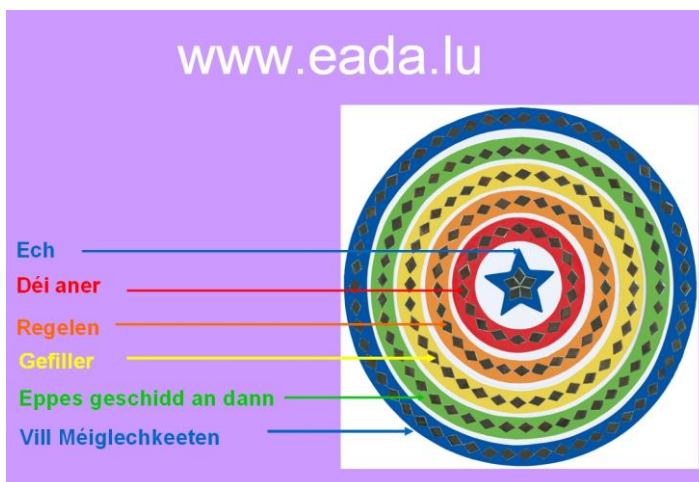
Injecter les résultats des évaluations pour savoir avec quoi il faut continuer, ce qu'il faut arrêter de faire et ce qu'on pourrait changer pour améliorer.

6 Concept pratique

Un mobile, aide-mémoire visuel permet de nous retrouver dans les six chapitres. En plus, les enfants pourront réaliser eux-mêmes un objet ressemblant au mobile qui servira d'aide-mémoire à l'école et au domicile de l'enfant.

L'idée du mobile représente un ensemble. Aucun élément ne peut être vu séparément étant donné que les différentes parties sont en relation. Souvent les différents cercles se chevauchent, se cachent mutuellement parce que tout bouge. Avec les petits miroirs collés sur les cercles, on a en plus l'impression que le mobile est en changement constant et en lien direct avec moi, les autres et l'environnement.

Comme cette image du mobile, d'autres images, des photos et expériences seront utilisées pour mobiliser une diversité de créneaux d'apprentissage durant les quatre modules.



6.1. Moi (Ech)

Le premier chapitre permet à l'enfant de mieux se connaître, de reconnaître que chacun dispose de compétences personnelles et que personne n'est dépourvu de compétences.

6.2. Les autres (Déi aner)

Dans le chapitre dédié aux autres, il s'agit d'enseigner le souci de l'autre et d'agrandir la compétence à travailler en équipe. En effet pour approcher l'autre il importe d'abord de le connaître comme il est, sans le juger sur ses apparences extérieures.

6.3. Les règles (Regelen)

À partir du moment où le moi et les autres interagissent, il est important de respecter des règles. Les règles ont été fixées et signées en groupe. Quand un élève ne respecte pas une règle, il y aura soit un rappel à la règle, soit une «Auszeit», un temps de recul, où l'enfant s'isole pendant 2 à 3 minutes avant d'accepter de retrouver le groupe et de respecter le cadre.

Les formateurs sont d'un côté très vigilants au non-respect des règles. Parfois il y aura une discussion « en privé » avec l'élève en question, parfois une confrontation en groupe aura lieu. De l'autre côté, toute attitude respectueuse ou attentionnée est largement valorisée. Le fait de souligner les comportements positifs permet à l'élève en question de développer son sentiment d'efficacité et incite les autres élèves à imiter « le modèle » positif.

6.4. Les sentiments (Gefiller)

Pour optimiser l'interaction entre soi-même et le groupe il s'agit de comprendre ses sentiments et ceux des autres. Les physionomies seront analysées pour savoir identifier les sentiments comme : « la joie, la tristesse, la colère, la peur ... ».

Parallèlement, les réactions corporelles, telles trembler, transpirer, avoir la chair de poule seront analysées, mimées et devinées.

L'image du chien de garde (cf. Favre – concept théorique) est introduite. Le chien de garde est tout content quand quelque chose d'agréable se passe autour de lui et il n'est évidemment pas content du tout quand il a peur ou se sent agressé.



6.5. Les faits et leurs réactions (Eppes geschidd an dann)

Nous parlons de « fait » pour définir l'ensemble d'événements et d'incidents qui puisse se réaliser, survenir d'un moment à l'autre. Chaque jour, chaque heure comporte ainsi des faits innombrables, qui seront, par les différentes personnes observés, analysés et ressentis de façon très différente. Parfois même, la personne ne se rend pas compte qu'il y a quelque chose qui s'est passé et réagit quand-même²⁸.

En relation avec les faits, nous différencierons les types de réactions, c'est à dire les sentiments, les réactions corporelles, les réflexions et les actions. Souvent, ces 4 réactions sont fortement entremêlées.



Chacun vit les faits de façon différente. Tout comme nous percevons les différences extérieures, les compétences et les préférences de tout un chacun, il est important de se rendre compte que nous vivons aussi de façon différente ce qui se passe autour de nous. Ce qui n'est pas grave pour un tel l'est d'autant plus pour un autre.

6.6. Panoplie de possibilités (Vill Méiglechteeten)

La distinction entre les différentes réactions en rapport avec un fait est assez compliquée, souvent même pour les personnes adultes. Cette première prise de considération est la condition nécessaire pour s'aventurer dans le chapitre des « panoplies de possibilités ».

Le premier ensemble de possibilités sont les réactions impulsives, automatiques. Le stimulus extérieur provoque une réaction sur notre système nerveux et la réaction est instantanée. Cette réaction ne nécessite pas d'apprentissage.

Parfois elle peut sauver la vie (p.ex. le réflexe de fuir).

Parfois une réaction impulsive peut être très adaptée (p.ex. le fait de prendre qqn dans ses bras pour le consoler et dans d'autres cas mal adaptée (p.ex. le fait de donner un coup de pied).

Elle se déroule en grande partie de façon inconsciente, souvent en étroite relation avec les observations et expériences antérieures de la personne.

L'image du popcorn **POP** est utilisée, faisant le lien entre la rapidité et la causalité de l'élément déclenchant et de la suite des faits.

Le deuxième ensemble de possibilités sont les réactions réfléchies.

Pour pouvoir aborder une situation de façon responsable et constructive nous utilisons le mot **STOP**, servant d'acronyme:

En français :

Sois calme

Très bien regarder et écouter

Ouvert aux sentiments et aux besoins

Panoplie de possibilités

En luxembourgeois :

Sief relax

Tiptop kucken an lauschteren

Op fir Gefiller an op dat wat gebraucht gött

Probéieren

Nous proposons à ces 4 lettres une série d'images, expliquées et travaillées individuellement par les élèves.



²⁸ "Emotionale Alarmdatenbank" EKMAN P., Gefühle lesen, 2010, Spektrum, page 41

Nous accordons beaucoup de temps pour parler du dernier élément, celui de « panoplie de possibilités » ou en luxembourgeois : « probéieren » ce qui veut dire « essayer ».

Notre **chien de garde** occupe une place centrale dans la façon dont nous percevons et vivons une situation vécue. Les élèves font, au cours du projet, des expériences (ou ont déjà des connaissances au départ) montrant qu'il est intéressant d'éviter tout ce qui peut augmenter les tensions et amener des situations peu satisfaisantes.

Vill Méiglechkeeten – ech kann:

- | | |
|------------------------|-------------------|
| 1. Impulsiv reagéieren | 1. Bewosst ootmen |
| 2. Net ootmen | 2. Iwwerleeën |



Konsequenze kennen 😊 😐 😞 **sinn**

Tout au long des quatre modules, les élèves sont encouragés d'être ouvert face à leur chien de garde (ex. soudain sentiment de panique). La respiration consciente est souvent un premier pas (STOP). Si le temps le permet et /ou la situation le requiert, un **dialogue intérieur** peut enclencher une délibération consciente et un choix. C'est ainsi que le sujet agira comme « **maître** » de son **chien de garde**, qui pourra élaborer des réponses alternatives et sortir de ces automatismes de pensées (POP).

Nous les résumons de la façon suivante :

Moi/nous trouvons une solution
Je demande de l'aide
Je me ressource
Les autres interviennent.



Vill Méiglechkeeten



Ech/mir fannen eng Méiglechkeet

Ech froen mer Hëllef

Ech di mer eppes Gudds

Déi aner hëllef

Nous voulons terminer ce chapitre de concept pratique par des prémisses décrites par Roch Chouinard, Ph. D. de l'université de Montréal²⁹. Légèrement adaptées, elles permettent de définir notre cadre dans lequel le projet se déroulera.

1. Communiquer des attentes claires

Déterminer ses attentes à l'endroit des étudiants avant le début des cours.
Donner des exemples et des contre-exemples des comportements attendus.
Prévoir comment on va réagir aux manquements.
Prévoir renforcer les comportements appropriés, utiliser l'apprentissage vicariant.

2. Imposer et respecter le rythme et les valeurs

Indiquer le temps prévu aux activités et aux transitions. Marquer le début et la fin des segments.
Ne pas attendre que tous aient terminé.
Respecter ses propres consignes.
Agir comme un modèle de rôle.

3. Soutenir l'attention

Questionner les étudiants, les mettre au défi.
Varier les activités et les sources d'information.

4. Être attentif à ce qui se passe

Se centrer sur les étudiants et sur ce qui se passe entre eux.
Être attentif aux situations qui pourraient dégénérer et causer des problèmes.
Lire les signes de fatigue et d'incompréhension.

5. Intervenir rapidement en cas de problème

Éviter la contamination.
Faciliter la résolution du problème.
Grader ses interventions : indices non-verbaux, signe, silence, contact visuel, proximité physique...
Ne pas s'engager dans une lutte de pouvoir.
Rencontrer en privé le ou les étudiants en cause.
Repréciser ses attentes, donner des exemples et contre-exemples.
Rappeler les différents moyens de réagir.
Se donner le temps de réfléchir, de se consulter et de se préparer.

²⁹ [http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/communications/GestionClasse/Chouinard\(2009\).pdf](http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/communications/GestionClasse/Chouinard(2009).pdf) (2011)

7 Présentation de la démarche évaluative

Ensemble avec Gitte Landgrebe, nous avons établi la démarche d'évaluation. Le tableau reprend le résumé et les moments / endroits d'intervention :

Moment de l'évaluation et objectif	T0 : Aspirations / craintes / diagnostic de la situation avant le projet	T1 : Satisfactions et transfert de compétences
Enfants	Intervention classe avant le projet	Après le projet
Titulaires	Journée d'information	Réunion de clôture après le projet
Parents	Réunion de parents	Après le projet
Collaborateurs	Avant les projets	Réunions de clôture après le projet

Pour consulter les résultats des dernières évaluations voir les différents PDF sous www.eada.lu – étapes – évaluation.

Voyons brièvement l'évaluation du transfert des compétences :

Dans cette démarche analytique, dans laquelle il s'agit de découper le réel en situations concrètes et mesurables, nous nous appuyons sur un ensemble d'outils décrit au fur et à mesure. Un instrument seul ne saura nous donner un aperçu global, ce sera la combinaison des différents résultats, qui pourra, au meilleur des cas, nous informer si, après la formation (T1), la situation pour l'ensemble des élèves a changé par rapport au début, au T0.

Jusqu'à présent, nous avons utilisé trois mini-questionnaires créés par nos propres soins et deux questionnaires allemands existants.

7.1. Capacité de reconnaissance des émotions

Pour pouvoir aborder une situation de façon responsable et constructive, il faudra, dans une première étape, pouvoir reconnaître les émotions chez la personne en face de soi.

Sur base de photos d'un garçon de 9 ans, images montrées par PowerPoint, nous avons demandé aux enfants de reconnaître sur son visage le sentiment qu'il pouvait éprouver.

En posant pour ces photos, notre acteur a essayé de « mimer » le fait d'être fâché, triste, de se dégoûter, d'être content, de s'ennuyer et d'avoir peur.

La moyenne de réponse au T1 montre, chez les élèves, une plus grande aisance au niveau de la reconnaissance des émotions.

7.2. Perception du stress et stratégies de coping

Une personne socialement compétente se fait remarquer par des stratégies constructives face à des situations éprouvantes dans sa vie. Dans ce contexte, nous avons voulu vérifier si les enfants connaissent leurs signaux d'alarme qui les renseignent sur une situation critique et quelles sont leurs stratégies de coping. Cette mesure a été relevée à deux reprises.

Au T1 on note une augmentation de réponses par rapport aux sentiments et aux réactions corporelles.

7.3. Degré d'affinité interclasse

Par cet outil, nous avons voulu, lors de deux temps de mesure, connaître le degré d'appréciation d'un enfant face aux autres élèves de la classe. Nous nous sommes servis de la question suivante :

Avec qui est-ce que tu aimes faire un travail en classe / avec qui tu aimes bien passer du temps lors des récréations ?

Comme dans un sociogramme, nous avons essayé de mettre en évidence les relations et de voir si le projet a pu influencer le nombre de relations. En général les résultats au T1 montrent une augmentation des moyennes.


7.4. BVF-K

Nandoli von Marées, psychologue à l'université de Brême a conçu le « Bullying- und Viktimisierung-Fragebogen für Kinder »³⁰ sur base du Children's Self-Experiences Questionnaire de Crick et Grotpeter (1996 ; Crick & Bigbee, 1998).

Universität Bremen

Geplante Skalen, Items und Antwortformat des BVF-K

Physische Viktimisierung:

6a. Wie oft wird Dir von anderen Kindern absichtlich weh getan?		<input type="checkbox"/> Nie <input type="checkbox"/> ●●●● Manchmal <input type="checkbox"/> ●●●●●●●● Oft
6b. Wer tut Dir absichtlich weh?		<input type="checkbox"/> Jungen <input type="checkbox"/> Mädchen

Le test saisit des situations de mal-être que les enfants disent avoir subies eux-mêmes ou ont fait subir à d'autres enfants. Il s'adresse à des enfants de 5 à 11 ans. Il est réalisé comme une interview de groupe où un adulte lit en luxembourgeois les différents propos et l'enfant coche s'il s'est trouvé jamais, parfois ou souvent dans ladite situation.

Ce test s'adresse, par ses images très simples, aussi à des enfants ne sachant

pas encore lire. Par le fait qu'il s'agisse de « Strichmännchen » (petits bonhommes très schématisés), aussi bien les garçons que les filles se sentent concernés.

L'enfant a le choix pour les 16 items de dire si cette situation ne lui arrive jamais (score 0), parfois (score 1) ou souvent (score 2).

En additionnant les réponses « victime » et les réponses « agresseur », d'après le schéma suivant, on peut distinguer 5 groupes :

	total agresseur	total victime	T0	T2
pas concerné	< 3	< 8	64	
victime	< 5	≥ 8	14	
un peu les deux ³¹	≥ 3 < 5	< 8	28	
agresseur	≥ 5	< 8	16	
les deux	≥ 5	≥ 8	11	

³⁰ MAREES, N. v. (2007), Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bremen.

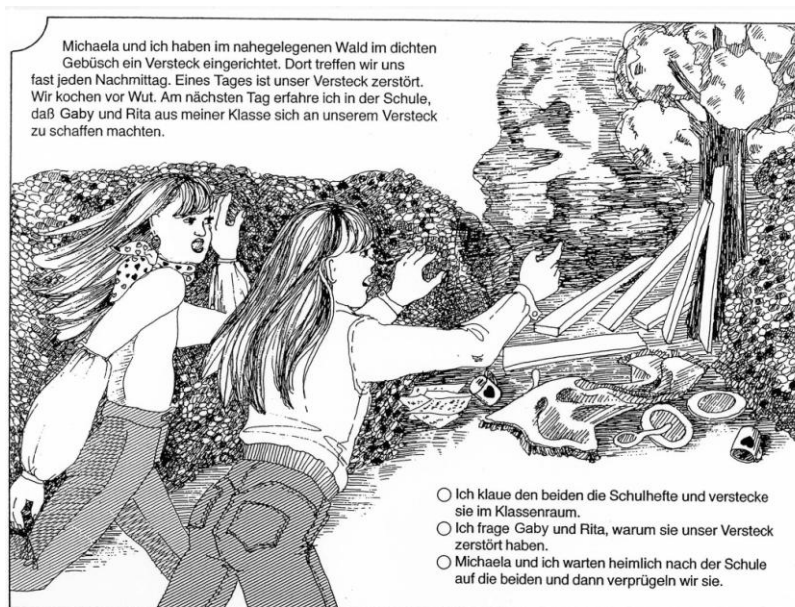
³¹ Nous avons rajouté ce sous-groupe. Pourquoi ? Un enfant, en cochant trois réponses agressives et pas beaucoup de réponses « victime » se retrouve avec les mêmes enfants ayant coché des réponses fortement agressives (jusqu'à 15 réponses).

Au T1, en moyenne, le nombre d'élèves cochant des réponses « agressives » diminue et le nombre d'élèves cochant des réponses « pas concerné » augmente. Ces résultats montrent une tendance « climat scolaire plus respectueux » dans l'ensemble du projet.

7.5. EAS

Ce test projectif, « Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen », a été réalisé par Franz et Ulrike Petermann et permet à l'enfant de choisir, cas par cas, une de trois réactions possibles. Une réaction sera socialement souhaitable, une autre moyennement agressive et la dernière agressive.

Le test est basé sur des images avec beaucoup de détails, permettant à l'enfant de se plonger réellement dans la situation. Deux versions du test existent, une pour les filles et une pour les garçons. Les recherches ont pu démontrer que lors des tests sans images, les filles ont tendance à choisir des réactions dites sociables. Ce choix diminue visiblement dans les tests où les dessins figurent (les réactions agressives augmentent). Ainsi, les dessins aideraient les filles à vraiment intérioriser la situation et à donner des réponses « honnêtes ».



Comme la durée de passation s'élève à 20-30 minutes, nous avons choisi en 2007-2008 de réduire le nombre d'items de 22 à 6.

Les réponses cochées seront :

- non agressives avec un score 0
- légèrement agressives avec un score 1
- fortement agressives avec un score 2

Le maximum de points se situe à ce moment à 6 fois 2 = 12 points pour un élève qui aurait coché toutes les réponses fortement agressives.

Au T1, aussi bien chez les garçons que chez les filles, les résultats cochés nous donnent des moyennes de points moins élevées. Ces résultats, pourvus qu'ils soient honnêtes (fait que certains titulaires mettent en doute) sont positifs. Le niveau d'agressivité serait donc plus bas après le projet et parallèlement le comportement pro-social plus élevé.

8 Évolution dans le temps

8.1. Naissance du projet

Les premiers élèves ont participé à ce projet au cours de ma formation Master en Ingénierie de la Médiation³². De par ma formation initiale, je suis assistante d'hygiène sociale. J'ai terminé mes études d'infirmières sociales à Bruxelles en 1990. Pendant 7 ans j'ai travaillé dans le Service « Fir Ons Kanner ». Ici, je me suis occupée de placements familiaux, souvent demandés par le Juge de la Jeunesse. J'ai appris à travailler en équipe multidisciplinaire et à connaître les problèmes des enfants scolarisés nés dans des de familles « multi-crisés³³ ».

De 1997 à 2004 j'ai travaillé dans la médecine scolaire. Trois champs d'action demandaient des interventions : la prévention, le travail social et les examens systématiques prévus pour enfants du préscolaire et primaire. Ce travail fut organisé en étroite collaboration avec les enseignants et une multitude d'autres intervenants. Lors de formations continues j'ai connu les notions telles « bien-être de l'enfant », « life-skills » et « empowerment » et j'ai dû faire le constat qu'un travail de prévention primaire (c.à.d. avant toute apparition de symptômes) ainsi qu'un travail social allant au-delà de l'intervention en cas de crise était très difficile à réaliser.

En septembre 2004, j'ai quitté mon travail et j'ai commencé les études de médiation. Lors de ces études, j'ai pu suivre divers projets de médiation scolaire :

- l'un à l'école de Bridel (où j'avais travaillé et étais présente lors du lancement du projet « peace-force », un programme de médiation par les pairs conceptualisé et réalisé par Roland Gerber)
- et l'autre à Thionville où j'ai pu faire un stage chez Isabelle Scaramal auprès de l'association Emergence.

J'étais fascinée par l'idée que lors d'un conflit les enfants médiateurs (en binômes) apprennent à gérer le cadre d'une médiation. L'objectif de cet entretien à quatre est que les enfants en conflit comprennent leur problème, sachent mettre des mots sur leurs sentiments, puissent reconnaître leurs situations réciproques et essayent d'envisager ensemble des solutions.

Petit à petit, j'ai eu l'idée de proposer une formation où, de façon préventive, tous les enfants d'une classe puissent optimiser leur capacité d'ouverture et d'évaluation dans des situations stressantes pour accomplir des actes qui engagent leur responsabilité. Au lieu de proposer des séances de formation axés sur les compétences sociales (de une à deux heures) par classe, j'ai pris l'initiative de regrouper toutes les heures pendant un stage de trois jours. Dès le départ, j'avais des entrevues régulières avec le Script, l'université, l'inspectorat et diverses écoles et communes pour évaluer si le projet était réalisable. Sophie, ma sœur, m'a soutenu énormément avec son esprit de synthèse et son talent de rédaction.

Beaucoup de recherches, de formations, d'entretiens ... l'idée a su suivre son cheminement. Fin de l'année 2005 et début de 2006 le challenge était de trouver des enseignants intéressés par le projet. Une lettre d'information a été envoyée aux parents, pour demander leur autorisation afin de laisser participer les enfants à ce « stage pilote ». Eliane Lamesch, éducatrice qui a suivi beaucoup de formations en communication non-violente était ma première co-formatrice. Même si elle n'était pas présente lors de toutes les formations, je la vois actuellement comme le coach du projet, elle a connu toutes ses étapes et s'est toujours beaucoup intéressée à son évolution.

³² Université de Luxembourg (2004-2008)

³³ Le mot crise me fait penser à la résultante de l'association de deux idéogrammes chinois danger + opportunité.

8.2. Évolution et réflexions personnelles

En 2007, Astrid Schorn, responsable au SCRIPT au département « promotion de la santé » a demandé de reconduire le projet. Il s'agissait des premières formations officielles. Ralf Gilberts, éducateur et formateur à la Croix Rouge a rejoint notre petite équipe de formateurs en 2007 pour la renforcer.

Parallèlement, Claude Sevenig, s'occupant au Script des projets dans les écoles fondamentales m'a proposé d'intervenir dans une école à Esch. Ainsi, avec les professionnels de cette école, une série d'ateliers ont été proposés à une centaine d'élèves.

Voulant agrandir l'offre et permettre la visibilité du projet et des évaluations régulières, le site www.eada.lu a été créé en 2009 lors d'une collaboration précieuse avec Diana Calvario.

En ce qui concerne les évaluations, les résultats varient beaucoup par classe. L'engagement des PE (professionnels des écoles) y joue énormément. Les formateurs de eada sont soit

- les catalyseurs qui permettent des changements au niveau des interactions de la classe et se sont les PE qui continuent le travail dans cette direction soit
- les accompagnateurs du développement des compétences sociales, processus déjà largement travaillés par les PE.

Un autre élément intervient dans l'évaluation. C'est la constellation de la classe et / ou la présence et le nombre d'élèves qui a / ont connu(s) des multiples crises. Le projet eada peut, nous l'avons constaté, donner des impulsions pour une évolution positive. Le projet ne saura pas « faire disparaître » tous les comportements par lesquels les élèves témoignent qu'ils souffrent ou ne sont pas en équilibre³⁴. Il s'agit d'un projet de pédagogie de groupe et ne pourra en aucun cas remplacer une thérapie. Un travail avec les autres professionnels encadrant l'élève / sa famille peut se faire ou une recherche d'aide complémentaire peut être entamé ensemble.

Pour une vue d'ensemble, voici le projet « ech an déi aner » dans l'évolution du temps :

	eada avec séjour	eada ateliers Esch	Total enfants / an
2005-2006	30		30
2007-2008	86	60	146
2008-2009	117	36	153
2010-2011	145		145
Total enfants / type de formation	377	96	474

En regardant de plus près, on remarque que le projet n'a pas eu lieu lors de l'année scolaire 2009-2010. C'était le moment de la crise financière mondiale et le Script a dû limiter ses dépenses financières. En tant qu'indépendante, c'était une épreuve difficile pour moi, mais comme « crise » signifie danger et opportunité, j'ai su trouver un travail intéressant près du CePT (Centre de Prévention des Toxicomanies). L'équipe MAG-Net recherchait une personne pouvant coordonner un

³⁴ Je pense aux comportements des élèves qui empêchent le bon déroulement des activités / cours et autres moments de vie commune **et** des comportements des élèves trop en retrait, dépressifs ou ayant des troubles psycho-somatiques.

projet INTERREG ayant comme but la promotion de la santé et la prévention des assuétudes près des élèves des cycles 4 de l'école fondamentale.

Me voilà avec deux défis intéressants, étant donné que le Script demande depuis deux années d'affilée la reconduction du projet eada. Durant l'année scolaire 2010-2011 cinq projets ont pu être réalisés avec une équipe de formateurs plus grande : Colombo Christian, Gilberts Ralf, Jentges Marc et Thiel Christian. Le fait de pouvoir travailler avec des formateurs « masculins » motivés et très professionnels est très intéressant, car grâce à la « mixité » du team formateur les élèves ont des modèles hommes et des modèles femmes. En plus les échanges sont super importants pour permettre l'avancement du projet.

Pour assurer les nouveaux projets eada, éviter mon épuisement et garantir un salaire régulier (20 heures au CePT) il est prévu de trouver un co-formateur partageant la responsabilité du projet pour la rentrée 2011-2012.

8.3. Changement au fil du temps

Rapidement, passons en revue les modifications du projet.

Durée

Le stage pédagogique de trois jours s'est transformé en projet avec une phase de préparation, quatre modules, des missions et un suivi régulier par l'équipe de formateurs. Ce travail certes plus intensif permet un réel engagement des professionnels des écoles (PE), des élèves et des parents. Ces adaptations ont pu se faire petit à petit en étant à l'écoute des demandes (ex. les PE demandaient une réunion des parents en présence des formateurs) et en évaluant les questionnaires après les projets. Actuellement, le défi est d'intensifier le travail avec les parents étant donné que beaucoup de parents l'ont demandé.

Évaluation

L'évaluation a connu beaucoup de changements et sera encore simplifiée et adaptée lors d'une prochaine entrevue avec les co-formateurs et les responsables du Script.

Au départ, la démarche évaluative occupait une place centrale du projet et lors du premier mémoire, Claude Houssemand de l'uni.lu m'aidait à créer l'énoncé suivant. Si l'hypothèse de départ :

- est corroborée → Il existera une différence de compétences. C'est ce qu'on appelle = H1
- est falsifiée → Il y aura absence d'effet ce qu'on appelle = H0

Afin de vérifier l'hypothèse j'ai procédé à une évaluation interne et externe. Quant à l'évaluation interne, elle a apprécié le déroulement de la formation ainsi que la qualité pédagogique de la formation. Le jugement émis par le groupe de suivi était positif. Pour l'évaluation externe, je me suis servie d'une série de questionnaires. Pour rendre cette vue plus objective, deux classes « témoins », ont rempli les mêmes questionnaires au même moment. Pour les résultats par programme SPSS et analyses factorielles je renvoie au mémoire (2004-2006). Des différences significatives allant dans le sens de corroborer l'hypothèse de départ ont pu être repérées pour certains questionnaires.

Par après, différents rendez-vous ont été réalisés pour obtenir plus d'informations sur les manières à évaluer efficacement le transfert de compétences sociales avec les chercheurs tel Charles Berg, Romain Martin, Jan Pfetsch et Georges Steffgen. Sur demande du Script fin 2007, Gitte Landgrebe³⁵ a proposé une « autoévaluation supervisée³⁶ » et c'est cette trame d'évaluation qui est toujours suivie actuellement.

³⁵ www.gitte-landgrebe.lu

³⁶ Pour les détails voir mémoire 2006-2008

Outils et méthodes pédagogiques

Toujours à la recherche de nouveautés, mes formations continues me permettent de faire des connaissances innovantes et de découvrir moi-même des activités permettant de se mettre en question et ou de se faire du bien.

Ne pouvant pas tout énumérer, j'insiste ici sur les grands changements :

1. Le concept « STOP » a eu un pendant. D'un côté nous avons dorénavant l'image connue du « **chien de garde** » et de son maître, permettant d'entrer tout d'abord en lien avec ses sentiments et ensuite d'entamer un discours intérieur pour analyser les différents points de vue et besoins en vue de choisir une réaction pro-sociale. De l'autre côté il y a l'image nouvelle du **popcorn**, prêt à s'éclater soudainement. À l'écart de toute réflexivité il existe aussi l'impulsivité, la spontanéité. Les deux ont des côtés positifs et des côtés négatifs. Pour moi personnellement, ce constat fut très important. Agissant souvent de façon très spontanée, je voyais le passage à l'acte d'un mauvais œil. Je voulais devenir une personne sachant réagir de façon plus prudente, avec plus d'attention et peut-être plus de sagesse. Je m'y exerce toujours, mais avec moins de sévérité et en accordant aussi une place importante à mon intuition qui me permet de sentir des éléments délicats et subtils.

Les élèves ont très bien réagi à ces deux concepts. Les « missions » concernant ce thème étaient très « riches », très sincères. Lors de l'évaluation, beaucoup d'élèves ont parlé du fait qu'ils veulent se souvenir du concept STOP et POP.

2. Se basant sur le concept de POP, le dernier élément du mobile (STOP et les solutions) a eu un nouvel intitulé. Une autre modification a été effectuée simultanément.

Avant

Les problèmes
Stop et les solutions

Maintenant

Les faits et les réactions
Panoplie de possibilités

Ce qui se passe autour de nous peut souvent être qualifié de problème, oui, mais cette vision des choses est « pessimiste » dès le départ. Nous avons voulu changer d'optique. Avec les nouveaux intitulés, toute situation pourra être prise en compte (gagner au football, partir la première fois en avion ...) et il ne s'agira plus seulement de trouver des solutions mais de se rendre compte de la multitude de choix toujours à notre disposition.

3. Le Théâtre d'Images Rythmées³⁷ permet, par rapport aux jeux de rôles conventionnels d'entrer en matière très rapidement (il n'y a pas de « perte de temps » où les rôles doivent être partagés et appris). Le formateur décrit le déroulement à tout un petit groupe d'élèves qui mettent en scène la situation étape par étape, sans se concerter. Ayant une grande expérience avec le travail de jeu de rôles, j'étais surpris cette année-ci, avec quel plaisir les jeunes montent sur scène et s'engagent de façon très sincère. Ma conclusion : en moins de temps, nous avons pu aller plus en profondeur !

Deuxième avantage : grâce à cet outil, les réactions corporelles ont pu être travaillées. Résultat : par rapport à la question « *Comment est-ce que je remarque que je suis très ému ou très fâché ?* » les élèves ont inscrit, lors de la passation des deuxième questionnaires plus de réactions corporelles. Cette sensibilité est certes un premier pas dans toute démarche consciente par rapport aux faits qui se passent continuellement autour de nous.

³⁷ Forme théâtrale développée par le comédien et musicien Jean-Martin Solt – voir méthodologie – Module 1

4. Lors de deux années consécutives, les élèves, lors des jeux de rôles, se sont filmés réciproquement. Le travail intéressait beaucoup les jeunes et on arrivait par ce biais à avoir des traces qui étaient sauvegardées par après sur un film. Cet outil, très apprécié et par les jeunes, et par les adultes a été remplacé, avec un certain regret par des photos et un album de photos.

Pourquoi ? L'activité film nécessite une très bonne préparation, un important nombre d'heures lors de la formation (par conséquent moins de temps pour les discussions avec les élèves) et un énorme contingent temps pour faire les vidéos.

Réflexions : les albums de photos ont eu un succès fou chez les élèves. Ils peuvent être très « personnalisés » par classe (p.ex. avec des dessins des missions). Cette année-ci les PE des écoles ont tous aidé à sélectionner les images pour leur album photos. Ainsi le travail de réalisation de l'album, toujours un travail « bénévolat » pour moi a pu considérablement diminuer, de 20 heures minimum pour un DVD à 3-5 heures par album photos.

5. Dès le départ, la notion de «se faire du bien, se ressourcer » a été abordée. Le but est primo que les élèves se rendent compte de leurs ressources personnelles et secundo qu'ils sachent les utiliser en cas de mal-être (cf. stratégies de coping – chapitre 3). Pour certains enfants, cela semble tellement évident, ils savent énumérer beaucoup de ressources : chanter, bricoler, faire du sport, jouer avec un ami ou un animal. Pour la grande majorité c'est le départ pour un monde assez inconnu ou difficilement abordable en groupe.

L'outil de la corbeille à ressource, outil du CePT³⁸ a fortement facilité la tâche. Pour la nouvelle série de projets, le concept « Trampoline – Sprongkraaft am Alldag »³⁹, un autre outil du CePT, va remplacer l'activité « Seelentank ». Ce concept me paraît encore plus dynamique, sachant faire des sauts de plus en plus hauts si on est motivé et si on a beaucoup de ressorts différents (ses ressources).

L'objectif est d'ancrer l'idée « mes ressorts sont efficaces pour sauvegarder le bien-être **même** en situation difficile ».

Et pour terminer ...

...un grand Merci pour la relecture du concept à **Marie-Paule Wilhelm**, une des institutrices ayant participé avec sa classe au projet cette année-ci. Elle m'a surprise par sa rapidité et sa clareté des corrections.

Et si **vous** trouvez encore des fautes, c'est parce que j'en écris tellement, une pour chaque relecteur ambitieux. Contactez moi svp.

... et pas seulement pour me parler de mes erreurs ... je suis ouverte à tout échange et toute suggestion.

Lis Thomé (lis.thome@fastmail.fm)

³⁸ Centre de Prévention des Toxicomanies - www.cept.lu

³⁹ Voir module 3 page 11

9 Bibliographie

A. LIVRES

- AUDIGIER F., **L'éducation à la citoyenneté**, 1999, INRP
- BANDURA A., **Auto-efficacité**, traduction de LECOMPTE J., 2007, Éditions De Boeck Université
- BAUM H., **Still sitzen ist doof ! Was zappeligen Kindern hilft**, 2003, Kösel
- BAUMANN M. ; CANNET D. ; CHALONS S., **Santé communautaire et action humanitaire / Le diagnostic de santé d'une population**, 2001, édition ENSP
- BAYADA B., BOUBAULT G., BISOT A-C., GAGNAIRE G., de Non-Violence Actualité, **Conflit, mettre hors jeu la violence**, 2004, Chronique sociale
- BERG CH., BOS W., HORNBERG S., KUHN P., REDING P., VALTIN R., **Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand, PIRLS 2006**, 2007, Waxmann
- BONAFÉ-SCHMITT J.-P.; DAHAN J.; SALZER J.; SOUQUET M.; VOUCHE J.-P.; **Les médiations, la médiation**, 1999, Erès
- BONAFÉ-SCHMITT J.-P.; **La médiation scolaire par les élèves**, 2000, ESF
- COSNIER J, Psychologie des émotions et des sentiments, Retz, Paris 1994
- CRARY E.; **Négociateur, ça s'apprend tôt !** , 2003, Université de Paix
- D'ANSEMBOURG TH., **Cessez d'être gentil, soyez vrai !**, 2004, Les éditions de l'homme
- DEPELTEAU F., **La démarche d'une recherche en sciences humaines**, 2000, De Boeck
- DIAZ B.; LIATARD-DULAC B.; **Contre violence et mal-être**, 1999, Nathan
- Dictionnaire du français vivant**, 1976, Bordas
- ERAY Ph., **Précis de développement des compétences**, 1999 ESF
- EKMAN P., **Gefühle lesen**, 2010, Spektrum
- FALLER K.; FALLER S.; **Kinder können Konflikte lösen**, 2002, Okotopia Verlag
- FALLER K., KNEIP W.u.a., **Das Buddy-Prinzip / Soziales Lernen mit System**, 2007, Vodafone Stiftung
- FAVRE D.; **Transformer la violence des élèves – Cerveau, motivations et apprentissage**, 2007, Dunod
- FILLIOZAT I., **L'intelligence du cœur**, 1997, Marabout
- Forschungsgruppe Schulevaluation, **Gewalt als soziales Problem in Schulen**, 1998, Leske + Budrich
- GOBRY D., **Éduquer à la confiance**, 1999, Chronique Sociale
- GOLLWITZER M., PFETSCH J., SCHNEIDER V., SCHULZ A., STEFFKE T., ULRICH C.; **Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen**, 2007, Hogrefe Verlag
- GROßMAN CH.; **Projekt: Soziales Lernen**, 1996, Verlag an der Ruhr
- HOUSSEMAND C. ; Médiation et milieu scolaire, in STEFFGEN G. et EWEN N. **Gewalt an luxemburger Schulen**, 2004, Imprimerie Saint Paul
- JONAS K., BOOS M., BRANDSTATTER V.; **Zivilcourage trainieren – Theorie und Praxis**, 2007, Hogrefe Verlag
- JUGERT G., REHDER A., NOTZ P., PETERMANN P., **Soziale Kompetenzen für Jugendliche**, 2004, Juventa
- KLIEBISCH U., **Kommunikation und Selbstsicherheit**, 1995, Verlag an der Ruhr
- LANDGREBE G., KNIST F., BOHM W., FROSCH G., **Mehr Erfolg durch Qualität für Trainer/innen, Berater/innen, Coachs**, 2008, GABAL
- LANGNESS T., **Ma première classe**, 2004, Éditions de la Chenelière
- LE BOTERF G., **Ingénierie et évaluation des compétences**, 2001, édition d'organisation

- LENOBLE-PINSON M., **La rédaction scientifique**, 2000, De Boeck
- MARTIN R., **Gewalt an Luxemburger Schulen. Ergebnisse einer Schülerbefragung**, in STEFFGEN G. et EWEN N. **Gewalt an luxemburger Schulen**, 2004, Imprimerie Saint Paul
- MARC E., GARCIA-LOCQUENEUX J., **Guide des méthodes et pratiques en formation**, 1995, Retz
- MURPHY-WITT M.; **Ich allein...und wir zusammen**, 2005, Christophorus
- NOCE T. . PARADOWSKI P., **Elaborer un projet / Guide stratégique**, 2005, Chronique sociale
- POKRAS S., **Sachez résoudre les problèmes et prendre les décisions efficaces**, 1991, Les presses du management
- PRETEUR Y., LEONARDIS DE M., **Éducation familiale, image de soi et compétences sociale**, 1995, De Boeck Université
- ROEDINGER E.; **Besser leben lernen – Innere Balance zwischen Wunsch und Wirklichkeit**, 2006, Urachhaus Verlag
- RUSSON C., STEFFGEN G. ; **Agir contre la violence à l'école**. in STEFFGEN G. et EWEN N. **Gewalt an luxemburger Schulen**, 2004, Imprimerie Saint Paul
- TIMMERMANS-DELWART J.; **Devenir son propre médiateur**, 2004, Chronique Sociale
- THON C., BUTHMANN A., **Fair streiten lernen**, 2001 Verlag an der Ruhr
- SCHALLENBERG F. ; **Ernstfall Kindermobbing - Das können Eltern und Kinder tun**, 2004, Claudius Verlag
- SCHIFFER E.; **Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde – Anstiftung gegen Sucht und Selbsterstörung bei Kindern und Jugendlichen**, 1999, Beltz Taschenbuch
- SCHULZ VON THUN F., RUPPEL J., STRATMANN R, **Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte**, 2004, rororo
- SEMELIN J., **La non-violence expliquée à mes filles**, 2000, Seuil
- STAQUET Ch., **Accueillir les élèves**, 1999, Chronique Sociale
- STEFFGEN G.; Influence de l'expression émotionnelle de l'enseignant sur l'agressivité des élèves, in FLIELLER A. et all, **Questions de psychologie différentielle**, 2001, Presses Universitaires de Rennes
- WALKER J., **Mediation in der Schule**, 2001, Cornelsen

B. REVUES, ARTICLES, TESTS, BROCHURES, CLASSEURS PÉDAGOGIQUES, ÉVALUATIONS, MÉMOIRES, ADRESSES INTERNET, ARTICLES

- Actes du Symposium : Violences et climat scolaires, Luxembourg 27 et 28 novembre 2003**, 2004, Université du Luxembourg
- BAUMANN M., **Notes de cours master médiation 2007-2008**, Université du Luxembourg
- BEAUMONT C., **Les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en trouble de comportement**, Thèse pour l'obtention du grade Philosophiae Doctor à l'Université Laval, mai 2003
- Bilan Annuel 2003**, Rapport d'activité de l'association « ÉMERGENGE », Thionville
- BUROW F. ; AßHAUER M. ; EIPPER S. ; WEIGLHOFER H. ; **Fit und stark fürs Leben** Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein und Kommission der Europäischen Gemeinschaften
- CIERPKA M. ; **Faustlos Anweissungsheft**, 2001, Hogrefe
- CIERPKA M., **Faustlos Handbuch**, 2001, Hogrefen
- Communiquer autrement Le choix des mots**, *Non-Violence Actualité*, N°271, 2003
- Coopérer ça enrichit la vie**, *Non-Violence Actualité*, N°275, 2004
- DEMONCOURT O., MIRZABEKIANTZ, G. ; **L'agresseur et la victime du bullying au sein des écoles de la communauté française de Belgique**, Mémoire de licence, UCL, Louvain la Neuve, 2002
- Das Wohlbefinden der Jugendlichen in Luxemburg**, Ministère de la Santé et Ministère de l'éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports, 2003

Das Wohlbefinden der Jugendlichen in Luxemburg, Ministère de la Santé et Ministère de l'éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports, 2005

Développer des structures d'aide à la gestion des conflits du quotidien, *Non-Violence Actualité*, N°278, 2005

DEVINE M., **Cours du master médiation 2007**, Université du Luxembourg

DUHM E., ALTHAUS D., **Beobachtungsbogen für Kinder im Vorschulalter**, 1980, Westermann

Éducation à la paix, Courrier de l'Éducation nationale, n°spécial, MEN, 2007,

Equipe du Centre de prévention et de toxicomanie, **Trampolin Sprongkraaft am Alldag**, 2005,

Feuerstein R., **L'expérience d'apprentissage médiatisé**, *Revue : Médiations & Sociétés*, 2003, No 12

FORTIN B., **Qu'est-ce qu'une émotion ?**, Site Internet, www.psychologue.levillage.org/emotion/

GUCY B., CRETE CHABONNEAU H., Les techniques de relaxation, **Le médecin du Québec**, Vol. 33 No10. Octobre 1998

HENTZEN N., URBAIN E., **Abenteuer-Pädagogik-Suchtprevention**, Dossier pédagogique N°4, 2005, CePT et SNJ www.testzentrale.ch/schulung/schulung_d.html

HOUSSEMAND C. **Comment se préparer à faire un mémoire de recherche ?**, **Guide pour la rédaction d'un mémoire**, Diplôme Universitaire de Médiation, 2004-2006, Université du Luxembourg

KAYSER M., Les **représentations de la médiation des élèves de l'enseignement secondaire luxembourgeois**, mémoire présenté en vue de l'obtention du DUM, Université du Luxembourg, 2005

LANDGREBE G., **Ergebnisse der Lehrer/-innenbefragung an der Primarschule Bridel zum Projekt « Peace-Force » im Rahmen der Beratung von « D'Schoul um Wee«**, durchgeführt im Auftrag des SCRIPT, Oktober 2005

La relation ça s'apprend, *Non-Violence Actualité*, N°281, 2005

Le bien-être des enfants, brochure éditée par le Ministère de la Santé en collaboration avec la Ligue médico-sociale et le Centre de prévention des toxicomanies, 2004, saint paul luxembourg

Luxemburger Modell zur Prävention aggressiven Verhaltens in der Spiel- und Primarschule „Projekt Prima!“, Abschlussbericht Januar 2007, Collaborateurs: Université Brême et MENFP

MAREES, N. v. (2007). **Der Bullying- und Viktimisierungs-Fragebogen für Kinder (BVF-K)**, 2007, Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bremen

PETERMANN F., PETERMANN U., **Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen**, 1980, Westermann

PETRY P. ; **Grandir dans le bien-être**, in **Vers une école de la communication**, Brochure éditée par le MENFPS et le CPOS, 2000

PORTELLI G., **La compétence sociale**, http://perso.wanadoo.fr/psycouse/023_024/023_024_la_competence_sociale.htm

Pour une sanction non-violente, *Non-Violence Actualité*, N°277, 2004

PRO-SKILLS, Concept de formation visant à renforcer les compétences sociales et personnelles chez des jeunes adultes, socialement défavorisés, en vue de l'éducation et de la formation tout au long de la vie Editeur : CePT Luxembourg et zepf Landau, 2008

ROSENBERG M.B.; **Kinder einfühlsam erziehen**, 2000, The Center For Nonviolent Communication

TENNER I., **Mobbing, bullying, harcèlement – le désenchantement d'homo faber**, Mémoire de diplôme DESS en Ressources Humaines, Université de Genève, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, 2004

THOME L. **Optimiser les compétences sociales, est-ce possible ?** Mémoire présenté en vue de l'obtention du DUM, 2006

Savoir mieux vivre ensemble, *Non-Violence Actualité*, N°280, 2005

STEFFGEN G.; KRIEPS V.; KHABIRPOUR F. KOHL-BRANHORST TH.; SOISSON R.; EWEN N.; **Dossier "Gewalt In der Schule"**, 2005, forum 245

WILMS H. ; WILMS E. ; **Erwachsen werden**, 2000, Lions Clubs International